



**III SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA**

Linguagem, Cultura, Identidade e Ensino

11 a 14 de junho de 2013

Anais

ISSN: 2177-5443

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS

III SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA
II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E
LINGUÍSTICA

Linguagem, Cultura, Identidade e Ensino

11 a 14 de junho de 2013

Anais

CATALÃO - GOIÁS

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

S612a	Sinael (Simpósio Nacional de Letras e Linguística) (3. : 2013 : Catalão, GO). [Anais do] III Simpósio Nacional de Letras e Linguística e II Simpósio Internacional de Letras e Linguística [recurso eletrônico] : linguagem, cultura, identidade e ensino de 11 a 14 de junho de 2013 / Organizadoras Maria Helena de Paula, Luciana Borges.- Catalão : UFG, 2013. Dados eletrônicos. ISSN: 2177-5443 1. Linguística – Congresso. 2. Linguística – linguagem. 3. Linguagem – cultura, identidade e ensino. I. Paula, Maria Helena de. II. Borges, Luciana. III. Universidade Federal de Goiás. Campus de Catalão, Faculdade de Letras. IV. Título. V. Título I: III Sinael (Simpósio Nacional de Letras e linguística) VI. Título II: II Simpósio Internacional de Letras e Linguística: linguagem, cultura, identidade e ensino. CDU: 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO

REITORIA

Edward Madureira Brasil

VICE-REITORIA

Eriberto Francisco Bevilaqua Marin

DIREÇÃO DO CAMPUS CATALÃO

Manoel Rodrigues Chaves

VICE-DIREÇÃO DO CAMPUS CATALÃO

Aparecida Maria Almeida Barros



DEPARTAMENTO DE LETRAS

CHEFIA

Gisele da Paz Nunes

COORDENAÇÃO LICENCIATURA PORTUGUÊS

Ulysses Rocha Filho

COORDENAÇÃO LICENCIATURA PORTUGUÊS/INGLÊS

Luciane Guimarães de Paula

COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO

COORDENAÇÃO GERAL

João Batista Cardoso

COMISSÃO EDITORIAL

Jozimar Luciovanio Bernardo

Luciana Borges

Maria Gabriela Gomes Pires

Maria Helena de Paula

COMISSÃO CULTURAL

Luciane Guimarães de Paula

Terezinha de Assis Oliveira

Ulysses Rocha Filho

COMISSÃO DE APOIO E INFRAESTRUTURA

Adriana Laureça da Cunha

Aldenir Chagas Alves

Alexander Meireles da Silva

Aline Pâmela Cruz da Silva

Belisa Neri Oliveira

Camila Aparecida Virgílio

Cíntia Martins Sanches

Danilo Pablo Gomes de Oliveira

Deliorrane Sousa Barbosa

Dóbia Pereira dos Santos

Eriane Rodrigues Ribeiro

Fabírcia dos Santos S. Martins

Flávia Freitas de Oliveira

Gisele da Paz Nunes

Grenissa Bonvino Stafuzza

Humberto do Amaral Mesquita

Iuri Silva Eziquiel

Jessica Cristine F. Mendes

Jessica Luciano dos Santos

Lady Daiane Martins Ribeiro

Laice Raquel Dias

Luciana de Oliveira Faria

Maria Fernanda Costa Gonçalves

Mariana de Moraes Nascimento

Marília Ribeiro Perfeito

Mary Rodrigues Vale Guimarães

Mayara Aparecida Ribeiro de Almeida

Miriane Gomes de Lima

Patrícia Souza Rocha Marçal

Paula Campos Moraes

Raquel Amaral Lima

Raquel Divina Silva

Raul Dias Pimenta

Rayne Mesquita de Rezende

Sabrina Mesquita de Rezende

Samuel Cavalcante da Silva

Sarah Carime Braga Santana

Wellington dos Reis Nascimento

Terezinha de Assis Oliveira

Uiara Vaz Jordão

Ulysses Rocha Filho

COMISSÃO DE CREDENCIAMENTO

Ademilde Fonseca

Cássio Ribeiro Manoel

Francielle Teodósio de Oliveira

Jaciara Mesquita Rosa

Juliana da Silva Martins Jorge

Maria Ângela J. S. Thavares

Maria Imaculada Cavalcante

Miriane Gomes de Lima

Talita Alves da Costa

Terezinha de Assis Oliveira

COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO

Aline Silvério de Freitas

Cássio Ribeiro Manoel

Fernanda Pires de Paula

Grenissa Bonvino Stafuzza

João Batista Cardoso

Maiune Oliveira Silva

Mayara A. Ribeiro de Almeida

Miriane Gomes de Almeida

Rayne Mesquita de Rezende

Sabrina Mesquita de Rezende

Vinícius Aires de S. Fernandes

Wanderléia Félix de Jesus

COMISSÃO DE PÔSTER

Alexander Meireles da Silva
Fabianna Simão Belizzi Carneiro
Maria Imaculada Cavalcante

COMISSÃO DE PATROCÍNIO

Lúcia Maria Castroviejo Azevedo

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DOS CERTIFICADOS

Flávia Freitas de Oliveira
Ionice Barbosa de Campos
Miriane Gomes de Lima

COMISSÃO RESPONSÁVEL PELO LANÇAMENTO DE LIVROS

Edilair José dos Santos
Fabianna Simão Belizzi Carneiro
Luciane Guimarães de Paula

Editores: Maria Gabriela Gomes Pires e Jozimar Luciovanio Bernardo

Revisão: Luciana Borges e Maria Helena de Paula

Universidade Federal de Goiás

Campus Catalão

Departamento de Letras

Avenida Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120, Setor Universitário

CEP 75704-020 – Catalão (GO)

Fone: (64) 3441-5304

E-mail: cac.letras@gmail.com

Os artigos foram transcritos de acordo com os originais enviados à comissão organizadora do evento, sendo, portanto, de inteira responsabilidade de seus autores e autoras os conceitos, as imagens e demais conteúdos neles veiculados.

ISSN: 2177-5443

A reprodução parcial ou total desta obra é permitida, desde que a fonte seja citada.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17

ARTIGOS

MECANISMOS DE CONTROLE E LIBERDADE DO SUJEITO: A LONGA HISTÓRIA DO CUIDADO DE SI	

<i>Adriana Cabral dos Santos</i>	
<i>Angela Maria Rubel Fanini</i>	18

PROCESSOS DE COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR	

<i>Adriana dos Santos Prado Sadoyama</i>	
<i>Alcides Cano Nuñez</i>	
<i>Vanessa Gisele Pasqualotto Severino.....</i>	38

DIÁLOGOS E DUELOS MATERIALIZADOS NA ESCRITA DE SI DO ALUNO SURDO	

<i>Adriana Laureança da Cunha</i>	
<i>Erislane Rodrigues Ribeiro.....</i>	48

A LINGUAGEM APOCALÍPTICA NA NARRATIVA BÍBLICA DO LIVRO DE DANIEL	

<i>Ailton de Sousa Gonçalves</i>	
<i>Neusa Valadares Siqueira.....</i>	61

NAS LINHAS E "ENTRELINHAS" DA LEITURA E ESCRITA - OS DISCURSOS SOBRE A HISTÓRIA CULTURAL NA AMAZÔNIA ACREANA	

<i>Alcicléia Souza Valente</i>	
<i>Henrique Silvestre Soares.....</i>	69

O DISCURSO TRÁGICO NA MODA DE VIOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE A FILOSOFIA DO TRÁGICO	

<i>Aldenir Chagas Alves</i>	
<i>Grenissa Bonvino Stafuzza.....</i>	80

A LEITURA LITERÁRIA E O LEITOR EM CRISE: ESTUDOS TEÓRICOS E PROPOSTAS PRÁTICAS	

<i>Aline Caixeta Rodrigues</i>	
<i>Paulo Fonseca Andrade.....</i>	93

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA, INTERPRETAÇÃO, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGÜÍSTICA ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS NOTÍCIA, POEMA E CRÔNICA	

<i>Aline Maria dos Santos Pereira.....</i>	104

O OLHAR INDIVIDUAL DO CONTEXTO DE REPRESSÃO DOS ANOS 70 NO ROMANCE AS MENINAS, DE LYGIA FAGUNDES TELLES	

<i>Ana Carolina Moura Mendonça</i>	
<i>Andrey Pereira de Oliveira.....</i>	118

O LÉXICO DE BERNARDO ÉLIS: UMA ABORDAGEM DO DIALETO RURAL EM "A MULHER QUE COMEU O AMANTE"	
<i>Ana Paula Corrêa Pimenta</i>	
<i>Braz José Coelho</i>	131
LINGUAGEM, SOCIEDADE E DIVERSIDADE AMAZÔNICA NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	
<i>Ana Paula Melo Saraiva Vieira</i>	144
O TRABALHO COMO FONTE DE SOCIABILIDADE, SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE NA OBRA ELES ERAM MUITOS CAVALOS DE LUIZ RUFFATO	
<i>Angela Maria Rubel Fanini</i>	154
CONTRADIÇÕES DISCURSIVAS DE UM SUJEITO POLÍTICO NAS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS DE 2010	
<i>Anísio Batista Pereira</i>	
<i>Antônio Fernandes Júnior</i>	164
GLOSSÁRIO BILÍNGUE DOS TERMOS FUNDAMENTAIS DO SETOR FEIRÍSTICO: BUSCA DE EQUIVALÊNCIAS EM INGLÊS	
<i>Ariane Dutra Fante Godoy</i>	
<i>Maurizio Babini</i>	174
O APOCALIPSE SE APROXIMA: O FIM DA HUMANIDADE EM "THE NINE BILLION NAMES OF GOD" DE ARTHUR C. CLARKE	
<i>Bárbara Maia das Neves</i>	187
GÊNERO DISCURSIVO VULGARIZAÇÃO CIENTÍFICA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS	
<i>Bruno Franceschini</i>	197
DE DENTRO PRA FORA - O FANTÁSTICO EM MUTAÇÃO: AS TRANSFORMAÇÕES DE ELEMENTOS FÓBICOS NA LITERATURA GÓTICA INGLESA DO SÉCULO XIX	
<i>Bruno Silva de Oliveira</i>	
<i>Alexander Meireles da Silva</i>	217
UMA INVESTIGAÇÃO DO FENÔMENO LITERÁRIO A PARTIR DOS CONCEITOS DO IMAGINÁRIO E DO SIMBÓLICO	
<i>Carlos Eduardo Japiassú de Queiroz</i>	240
O PAPEL DO LEITOR NA FICÇÃO DE RUBEM FONSECA: DIVERSIDADE DE OLHARES SOBRE O CRIME EM O COBRADOR	
<i>Cloves da Silva Junior</i>	250
CONSTITUIÇÃO DE UM VOCABULÁRIO TÉCNICO BILÍNGUE SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS A DISTÂNCIA	
<i>Cristiane Manzan Perine</i>	
<i>Márcio Issamu Yamamoto</i>	266
EROTISMO E AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA NA FICÇÃO ERÓTICA DE MÁRCIA DENSER	
<i>Daiane Alves Silva</i>	
<i>Luciana Borges</i>	281
À PROCURA DE LEITORES NAS ENTRELINHAS	
<i>Danilo Pablo Gomes de Oliveira</i>	

<i>Maria Fernanda Costa Goncalves</i> <i>Ulysses Rocha Filho</i>	293
REFERENCIALIDADE POLIFÔNICA E ENSINO DE LITERATURA	
<i>Diana Pereira Coelho de Mesquita</i> <i>João Bôsko Cabral dos Santos</i>	302
UMA CIDADE DE CRISTAL NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO: AS ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO NARRATIVA DA WEBSÉRIE STUFANA	
<i>Diego Luiz Silva Gomes de Albuquerque</i> <i>Catarina Sant'Anna</i>	318
REPRESENTAÇÕES DA TRADIÇÃO BESTIÁRIA MEDIEVAL EM PERO DE MAGALHÃES GÂNDAMO	
<i>Edilson Alves de Souza</i> <i>Pedro Carlos Louzada Fonseca</i>	330
UM ABRAÇO DA MORTE E DO DESEJO OU O ABRAÇO? LENDO LYGIA BOJUNGA	
<i>Edson Maria da Silva</i> <i>Paulo Fonseca Andrade</i>	341
PERCEPÇÕES DE MAGICALIDADE: ESTÉTICA DO ABSURDO NA ESCRITA MURILIANA	
<i>Edson Moisés de Araújo Silva</i>	352
A COMPLEXIDADE EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA	
<i>Eliamar Godoi</i>	363
APONTAMENTOS ACERCA DA ILUSTRAÇÃO NO LIVRO INFANTIL: ORIGEM, CONSOLIDAÇÃO E REALIZAÇÕES EM OBRAS LITERÁRIAS	
<i>Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira</i> <i>Fernando Teixeira Luiz</i>	379
AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DE DISCENTE DO ENSINO SUPERIOR	
<i>Emerson Contreira Mossolin</i> <i>Anderson Luiz Ferreira</i> <i>Adriana dos Santos Prado Sadoyama</i>	394
DIALOGISMO E POLIFONIA: ENTRE O VERBAL E O NÃO-VERBAL NO DISCURSO DA REVISTA VEJA ACERCA DA ELEIÇÃO E RENÚNCIA DO PAPA BENTO XVI	
<i>Fábio Márcio Gaio de Souza</i>	403
LEITURAS QUE ENCANTAM: A APOLOGIA À LEITURA ATRAVÉS DAS OBRAS A PRINCESA QUE ESCOLHIA (2006) E O PRÍNCIPE QUE BOCEJAVA (2004) DE ANA MARIA MACHADO	
<i>Fabírcia dos Santos Silva Martins</i> <i>Silvana Augusta Barbosa Carrijo</i>	417
LITERATURA, HOMOEROTISMO E EXPERIÊNCIA URBANA EM CONTOS DE ANTONIO DE PÁDUA	
<i>Flávio Pereira Camargo</i>	427
A ATIVIDADE GARIMPEIRA NO MUNICÍPIO DE TRÊS RANCHOS-GOIÁS: UM ESTUDO SOBRE LÉXICO, CULTURA E IDENTIDADE	
<i>Gabriela Guimarães Jerônimo</i>	

<i>Maria Helena de Paula</i>	442
A SINGULARIDADE DE UM INTERTEXTO MEDIÚNICO EM TORNO DE UMA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	
<i>Gismair Martins Teixeira</i>	455
A VARIAÇÃO TERMINOLÓGICA NO DOMÍNIO DOCUMENTOS ESCOLARES INDIVIDUAIS	
<i>Glória de Fátima Pinotti de Assumpção</i> <i>Lidia Almeida Barros</i>	471
LEWIS CARROLL E SEUS CONTEMPORÂNEOS: ALGUMAS DIVERGÊNCIAS	
<i>Guilherme Magri da Rocha</i> <i>Sérgio Augusto Zanoto</i>	483
A LEITURA SOB O VIÉS ENUNCIATIVO	
<i>Hélder Sousa Santos</i>	492
O DISCURSO DA ORDEM NO ROMANCE 1984, DE GEORGE ORWELL	
<i>Héllen Nívia Tiago</i>	508
FLORISMUNDO PERIQUITO: A DESCOBERTA DE UM CONTO GOIANO	
<i>Ionice Barbosa de Campos</i>	518
A INTERTEXTUALIDADE EM REPORTAGENS DA VEJA: A REPRESENTAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DO HOMOSSEXUAL	
<i>Isley Borges da Silva Junior</i> <i>Maria Aparecida Resende Ottoni</i>	528
INTERFACE ENTRE TERMINOLOGIA E DOCUMENTAÇÃO: LEVANTAMENTO DE TERMOS DE RELATÓRIOS DE COMPANHIAS FERROVIÁRIAS PAULISTAS	
<i>Ivanir Azevedo Delvizio</i> <i>Eduardo Romero de Oliveira</i>	548
EMPRÉSTIMOS, ESTRANGEIRISMOS, CAMPOS LEXICAIS E CULTURA	
<i>Jaciara Mesquita Rosa</i> <i>Maria Helena de Paula</i>	559
O MEDO REFLETIDO NOS OLHOS DE BOTÕES E O GÓTICO ATRAVÉS DA PORTA EM CORALINE	
<i>Jéssica Cristine Fernandes Mendes</i> <i>Alexander Meireles Silva</i>	573
O TEXTO EM QUE – ESTRANHO – LENDO MARIA GABRIELA LLANSOL	
<i>Jonas Miguel Pires Samudio</i> <i>Paulo Fonseca de Andrade</i>	584
O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM PALMAS – TO	
<i>Jônatas Gomes Duarte</i> <i>Marcilene de Assis Alves Araújo</i> <i>Maria José de Pinho</i>	593

A LITERATURA MULTIDISCIPLINAR BRASILEIRA EM BUSCA DO FIM DA MISÉRIA: ENTRE RELATOS, FATOS E EXPECTATIVAS <i>José Henrique Rodrigues Stacciarini</i>	604
A DIMENSÃO MÁGICO-RELIGIOSA DA PALAVRA EM PRÁTICAS DO CATOLICISMO POPULAR NA COMUNIDADE RURAL SÃO DOMINGOS, CATALÃO (GO) <i>Jozimar Luciovanio Bernardo</i> <i>Maria Helena da Paula</i>	617
INVISIBILIDADE DA IDENTIDADE LESBIANA, RELAÇÕES DE GÊNERO E EROTISMO HOMOAFETIVO NO CONTO "A SEMÂNTICA DE SINÔNIMOS", DE LAVÍNIA MOTTA <i>Juliana Cristina Ferreira</i> <i>Valdeci Rezende Borges</i>	634
LANGUAGE AND THE MEDIA: IMPLICATIONS ON LEARNING AND TEACHING ENGLISH PROCESS <i>Justina Inês Faccini Lied</i>	651
A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA LITERATURA DE AUTOAJUDA: QUESTÕES DE LINGUAGEM E CULTURA <i>Lady Daiane Martins Ribeiro</i> <i>Grenissa Bonvino Stafuzza</i>	658
LITERATURA, HISTÓRIA E SERTÃO EM HUGO DE CARVALHO RAMOS E BERNARDO ÉLIS <i>Leila Borges Dias Santos</i>	667
AS POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS DO ELEMENTO ESPACIAL NO CONTO "BARRA DA VACA" DO AUTOR JOÃO GUIMARÃES ROSA <i>Letícia Santana Stacciarini</i> <i>Maria Imaculada Cavalcante</i>	680
O ESPAÇO FICCIONAL NAS NARRATIVAS FANTÁSTICAS <i>Lilian Lima Maciel</i> <i>Marisa Martins Gama-Khalil</i>	689
DIALOGISMO EM MEMES UTILIZADOS PELO STJ NO FACEBOOK: INFORMAÇÃO PARA LEIGOS OU OFENSA PARA USUÁRIOS? <i>Loraine Vidigal Lisboa</i> <i>Erislane Rodrigues Ribeiro</i>	704
A PERFORMATIVIDADE DE UMA (RE) CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA MULHER: A FORMAÇÃO DISCURSIVA NAS PROPAGANDAS DA BOMBRIL- MULHERES EVOLUÍDAS <i>Lorena Araújo de Oliveira Borges</i> <i>Henrique Silva Fernandes</i> <i>Ludmila Pereira de Almeida</i>	716
IRMANDADES DE PRETOS DE GOIÁS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS SETECENTISTAS NO QUE TANGE ÀS OBRIGAÇÕES DOS ASSOCIADOS <i>Luana Duarte Silva</i> <i>Maria Helena de Paula</i>	726
GÊNERO, ESSE PERFORMATIVO: CONSIDERAÇÕES DESDE A VOZ DO OUTRO EM "EU E JIMMY", DE CLARICE LISPECTOR <i>Lucas dos Santos Passos</i>	

<i>Luciana Borges</i>	740
DISCURSO CRÍTICO CINEMATOGRAFICO: SUJEITO E SENTIDOS NA OBRA FÍLMICA ADEUS LÊNIN, DE WOLFGANG BECKER	
<i>Lucas Garcia da Silva</i>	757
CINZAS DO NORTE: CONEXÕES ENTRE NARRADORES E PERSONAGENS	
<i>Lucas Haddad Grosso Silva</i>	
<i>Maria José Gordo Palo</i>	777
PERFORMATIVIDADE, GÊNERO E REPRESENTAÇÕES MÍDIÁTICAS DA MULHER NEGRA NO HIP HOP: UMA ANÁLISE DO FILME ANTÔNIA	
<i>Ludmila Pereira de Almeida</i>	792
IDENTIDADE E AUTORREPRESENTAÇÃO EM TOADAS DE BUMBA-MEU-BOI	
<i>Ludmila Portela Gondim</i>	801
DIÁLOGOS ENTRE BAKHTIN E CHARAUDEAU: UMA ANÁLISE DO DISCURSO PUBLICITÁRIO	
<i>Maira Guimarães</i>	
<i>Emília Mendes</i>	814
LÉXICO ECLESIASTICO PRESENTE NO CÓDICE DE BATISMO DA PARÓQUIA NOSSA SENHORA MÃE DE DEUS (MAIO DE 1837 A SETEMBRO DE 1838)	
<i>Maiune de Oliveira Silva</i>	
<i>Maria Helena de Paula</i>	828
ASPECTOS EDUCATIVOS DA CONSTRUÇÃO LITERÁRIA EM GRACILIANO RAMOS: ALEXANDRE E OUTROS HERÓIS	
<i>Marcela Ribeiro</i>	
<i>Juliana Fernandes Ribeiro Dantas</i>	
<i>Marcos Falchero Falleiros</i>	840
REPRESENTAÇÃO E REALIDADE NOS DIÁLOGOS DAS GRANDEZAS DO BRASIL	
<i>Márcia Maria de Melo Araújo</i>	850
MANUSCRITOS DE PARTILHA OITOCENTISTAS DA CIDADE DE CATALÃO	
<i>Maria Gabriela Gomes Pires</i>	
<i>Maria Helena de Paula</i>	864
ARTE PARA CRIANÇA E O MEU AMIGO PINTOR: A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E PINTURA NA NARRATIVA JUVENIL	
<i>Maria Imaculada Cavalcante</i>	872
A PRODUÇÃO TEXTUAL EM AMBIENTE ESCOLAR E A PROBLEMÁTICA DA COERÊNCIA-COMPREENSÃO	
<i>Mariana da Silva Marinho</i>	
<i>Cármem L. H. Agustini</i>	883
O CORPO PROJETADO E RECONSTRUÍDO: ESTÉTICA E EROTISMO A SERVIÇO DA VINGANÇA	
<i>Marta Maria Bastos</i>	
<i>Luciana Borges</i>	898

LEITURA NO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Mary Rodrigues Vale Guimarães

Grenissa Bonvino Stafuzza.....914

UM ESTUDO LEXICAL DO LIVRO DE REGISTROS DE BATIZADOS EM CATALÃO (1837-1838): ORIGENS ÉTNICAS DOS NEGROS ESCRAVOS

Mayara Aparecida Ribeiro de Almeida

Maria Helena de Paula.....925

ESPAÇO, POESIA E SUAS EXPANSÕES: A CIDADE NA POESIA DE CORA CORALINA E JOSÉ DÉCIO FILHO

Moema de Souza Esmeraldo

Maria Imaculada Cavalcante.....938

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE RIBEIRINHOS DO RIO JURUÁ: UM ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA DA LEITURA ACRIANA

Nagila Maria Silva Oliveira

Henrique Silvestre Soares.....951

PELOS LABIRINTOS DA NARRATIVA METAFICCIONAL EM "A RAINHA DOS CÁRCERES DA GRÉCIA" DE OSMAN LINS

Nelzir Martins Costa

Flávio Pereira Camargo.....964

A POÉTICA DO SINISTRO: PELA CRIAÇÃO DE UM ESPAÇO GÓTICO EM DRACULA, DE BRAM STOKER

Nivaldo Fávero Neto

Luciana Moura Colucci de Camargo.....980

A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARE COMPUTACIONAL EM PESQUISAS CIENTÍFICAS: EM FOCO O WORDSMITH TOOLS NA EDUCAÇÃO

Olíria Mendes Gimenes.....994

UNE COMMUNAUTÉ – RELAÇÕES ESTÉTICAS ENTRE BAKHTIN, GLISSANT E ECO NA OBRA TEXACO

Olivânia Maria Lima Rocha.....1008

SEN TO CHIHIRO NO KAMIKAKUSHI: VIAGEM AO FANTÁSTICO ATRAVÉS DOS MITOS JAPONESES

Olivânia Maria Lima Rocha

Rychelly Lopes dos Santos.....1020

FORMAÇÃO DO LEITOR: NOVAS EXPERIÊNCIAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Patrícia Barreto Mendonça

Ana Paula Fontoura Pinto

Zila Letícia Goulart Pereira Rêgo 1040

FORMANDO LEITORES: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Paula da Costa Silva

Cintia Alves Dias

Zila Letícia Goulart Pereira Rêgo.....1042

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE DIZERES ACERCA DE CRENÇAS E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM ARTIGOS CIENTÍFICOS

<i>Pauliana Duarte Oliveira</i> <i>Ernesto Sérgio Bertoldo</i> <i>Carla Nunes Vieira Tavares</i>	1049
CONQUISTA E SEXUALIZAÇÃO: TROPOS E ENGENDRAMENTO DO ORIENTE EM OS LUSÍADAS, DE LUÍS VAZ DE CAMÕES <i>Pedro Carlos Louzada Fonseca</i>	1064
A FAZENDA E O SUBSOLO: MADALENAS SILENCIADAS <i>Pedro Henrique Gomes Paiva</i> <i>Maria da Glória de Castro Azevedo</i>	1074
HARRY POTTER E O WORDSMITH TOOLS: O QUE AS LISTAS DE PALAVRAS, PALAVRAS-CHAVE E CONCORDÂNCIAS REVELAM <i>Raphael Marco Oliveira Carneiro</i> <i>Guilherme Fromm</i>	1085
A PERSONIFICAÇÃO DO MEDO EM SIR GAWAIN E O CAVALEIRO VERDE <i>Raul Dias Pimenta</i> <i>Alexander Meireles Silva</i>	1097
CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIA LEXICOGRÁFICA PARA O ESTUDO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO NÍVEL LEXICAL <i>Rayne Mesquita de Rezende</i> <i>Maria Helena de Paula</i>	1108
UMA PROPOSTA ANACRÔNICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA LITERATURA: HOLDEN CAULFIELD FAZENDO USO DO FACEBOOK <i>Rayssa Duarte Marques Cabral</i>	1123
DEDICATÓRIAS A JOÃO ANTÔNIO: CONTEXTOS DE PRODUÇÃO E DE DIVULGAÇÃO DE OBRAS ENTRE 1960 A 1990. <i>Renata Ribeiro de Moraes</i> <i>Ana Maria Domingues de Oliveira</i>	1134
A CONSTRUÇÃO DO EROTISMO: PARTICULARIDADES NO UNIVERSO FEMININO DE CLARICE LISPECTOR E LYA LUFT <i>Ronaldo Soares Farias</i> <i>Luciana Borges</i>	1149
ENUNCIADO, ENUNCIADO CONCRETO E SUJEITO RESPONSIVO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA EJA DO ESTADO DE GOIÁS <i>Rozely Martins Costa</i> <i>Grenissa Bonvino Stafuzza</i>	1161
DENTRO DA NOITE: O SANGUE COMO INSTRUMENTO ONÍRICO DE PRAZER <i>Sabrina Mesquita de Rezende</i> <i>Alexander Meireles da Silva</i>	1174
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE CATALÃO - SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS <i>Sarah Cristina de Oliveira Sebba</i> <i>Alexander Meireles da Silva</i>	1184

POR FEDERICO GARCÍA LORCA: LITERATURA EM LA BARRACA

Simone Aparecida dos Passos

Rosângela Patriota.....1195

TRÊS REPRESENTAÇÕES DO EROTISMO NA POESIA DE ADÉLIA PRADO

Sueli de Fátima Alexandre Argôlo.....1209

A IMAGEM DA SEXUALIDADE NA POESIA DE CORA CORALINA

Sueli Gomes de Lima.....1217

UM HERÓI EM OUTROS TEMPOS: O PRIMEIRO LIVRO DA SÉRIE "LAS AMISTADES DE HÉRCULES"

Thiago Alves Valente.....1229

O IMAGINÁRIO BESTIÁRIO MEDIEVAL EM VIAGEM À TERRA DO BRASIL, DE JEAN DE LÉRY, E A COSMOGRAFIA UNIVERSAL, DE ANDRÉ THEVET

Vanessa Gomes Franca

Pedro Carlos Louzada Fonseca.....1240

A METAFICÇÃO NA OBRA A HORA DA ESTRELA, DE CLARICE LISPECTOR

Vanessa Rita de Jesus Cruz

Flávio Pereira Camargo.....1251

A INTENSIDADE DA AÇÃO PELA LINGUAGEM EM "O DESEMPENHO", DE RUBEM FONSECA

Vânia Lúcia Bettazza

Benedito Antunes.....1267

CARTA DE PAULO A FILEMOM: UMA ANÁLISE INTRODUTÓRIA DO GÊNERO EPISTOLAR

Wesley Nascimento dos Santos

Kátia Menezes de Sousa.....1278

APRESENTAÇÃO

O SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA – SINALEL-2013, em sua terceira edição nacional e segunda internacional, propõe a discussão de questões que envolvem Linguagem, Cultura, Identidade e Ensino.

Atendendo a uma demanda por eventos de dimensão internacional, na área de Letras e Linguística, na região Centro-Oeste do Brasil, o SINALEL já se constitui um dos principais eventos da área no interior de Goiás.

É, sobretudo, um esforço maior da Comissão Organizadora, composta pelos docentes, funcionários e alunos do Departamento de Letras da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, em propiciar condições que permitam um profícuo debate entre pesquisadores, professores e alunos do exterior e de todas as regiões do país sobre o tema proposto para esta edição.

A elevada quantidade e qualidade dos trabalhos nas mesas-redondas, minicurso, conferências, grupos de trabalhos e pôsteres deste III SINALEL revela não apenas o compromisso de todos os organizadores, participantes e convidados do evento em discutir as inter-relações entre os temas do Simpósio; antes, demonstra, indiscutivelmente, a confiança depositada na sua equipe organizadora e a importância do SINALEL, que se consolida na comunidade acadêmico-científica do país.

Convidamos a todos e todas, ao acessarem os textos completos das propostas de trabalho apresentadas no evento, as quais constituem oportunidade ímpar para discutir múltiplas e urgentes questões na área de Letras e Linguística e divulgar o conhecimento produzido por ocasião do III SINALEL.

A comissão editorial

MECANISMOS DE CONTROLE E LIBERDADE DO SUJEITO: A LONGA HISTÓRIA DO CUIDADO DE SI

Adriana Cabral dos SANTOS
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Angela Maria Rubel FANINI
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Resumo: A análise discursiva dos títulos de livros de autoajuda constitui a preocupação central deste trabalho. Interessou-nos primeiramente avaliar que condições favoráveis se estabelecem em nosso tempo para que esse discurso do autoconhecimento surja como enunciações de um saber sobre o sujeito, enquanto ele pensa a sua própria constituição, num processo de subjetivação mais marcado pelas práticas de controle que de liberdade. Procuramos efetivar uma possível leitura comparativa entre as formas de subjetivação inscritas em épocas distintas, baseando nossa investigação no trabalho realizado por Michel Foucault em *A Hermenêutica do Sujeito*, que remete à Antiguidade grega e romana numa investigação a respeito dos procedimentos, técnicas e finalidades do *cuidado de si*. A partir desses pontos de permanência e de dispersão entre as práticas de si atuais e as antigas técnicas de si, podemos conceber um pouco mais nitidamente os enunciados que circulam nesse espaço denominado de autoajuda. Entrar no terreno fértil da autoajuda é conhecer o sujeito voltado para ele mesmo, em busca da verdade sobre si e compreender as relações de poder que o atravessam sempre e o fazem interpretar; é reconhecer os mecanismos pelos quais ele mesmo se identifica num discurso que o convoca numa determinada região discursiva cujo objeto construído constantemente é o próprio sujeito e onde as evidências da autoajuda funcionam. Verificamos ainda o paradoxo em que se constitui a autoajuda se considerarmos o lugar de mediação, assinalado pelo livro, entre o indivíduo e a realização de formas-sujeito do conhecimento, enquanto ele busca construir um discurso de verdade sobre si mesmo. Enfim, vemos a prática do *cuidado de si* contemporânea distanciada do propósito ético e político do *governo de si* que prepara o sujeito para o convívio social.

A História vem nos mostrar que, embora date de poucas décadas a publicação em massa dos livros de autoajuda (segundo F. Rüdiger, essa literatura surgiu no século XIX e, no Brasil, teve sua explosão a partir de 1987, conforme Maestri) a preocupação do homem civilizado em buscar o conhecimento sobre si mesmo é antiga. A procura pelas formas de subjetivação sempre foi tema de investigação tanto da filosofia como da política, que procuravam avaliar as formas de poder capazes de se manifestar através dessas práticas. Guardadas as devidas proporções entre as formas do *cuidado de si* na Antiguidade e nos dias atuais, a necessidade do *conhecimento de si* atravessa a história da humanidade assumindo, em diferentes épocas, importantes papéis no processo de identificação dos sujeitos na sociedade.

Parece fácil imaginar a que se deve o grande sucesso das obras denominadas de autoajuda. Além de oferecerem ao leitor uma série de supostas soluções imediatas e eficazes para alguns dos males da humanidade, apostam no que parece ser uma das maiores preocupações da sociedade ocidental moderna: o investimento em si, a descoberta do seu verdadeiro eu, uma exigência constante de autoavaliação e autopromoção em busca de equilíbrio, de sucesso pessoal e profissional, de um domínio do corpo e da mente. A promessa da autoajuda inclui uma espécie de conhecimento de si capaz de garantir aos leitores um poder/saber sobre a vida. Um mecanismo de dominação intersubjetiva que se apoia na individualidade do sujeito, oferecendo-lhe um discurso de verdade que o faz voltar o olhar para si mesmo e promover a sua identificação de acordo com os padrões de vida e comportamento, o que qualifica o sujeito e limita sua versão.

O trabalho realizado por Michel Foucault em *A Hermenêutica do Sujeito* (2004) nos remete à Antiguidade grega e romana numa investigação a respeito dos procedimentos, técnicas e finalidades do cuidado de si. O que procuraremos efetivar nesse trabalho é uma possível leitura comparativa entre as formas de subjetivação inscritas em épocas distintas, baseando nossa investigação nos estudos de Foucault. Não faremos para isso um estudo que interroge por completo as questões levantadas pelo autor em seu livro. Os temas e preocupações desse autor extrapolam os interesses desta pesquisa. Propomo-nos a verificar apenas como a questão de mediação de outro nesse discurso do “conhece-te a ti mesmo” dos gregos poderia funcionar hoje em dia no discurso da autoajuda, e como poderia constituir sujeitos determinados, em determinadas épocas. Além disso, diferentemente de como entendemos as práticas na Antiguidade, a saber, como mecanismos de liberdade para o sujeito, veremos como as práticas manifestadas pela autoajuda atual funcionariam como formas de limitação. Por isso não contemplaremos, mesmo porque não enxergamos essa possibilidade, os vários temas abordados pelo filósofo em seu livro. Cabe-nos apenas verificar nas *práticas de si* hoje realizadas através dos livros de autoajuda as discrepâncias em relação ao passado, principalmente quando tomamos o processo de identificação do sujeito numa mesma rede de significações atual em que estariam atuando os conceitos de controle sobre os indivíduos.

A popularidade dos livros de autoajuda e sua aceitação no mercado de livros, com a garantia de vendagem, já seriam argumentos suficientemente fortes que poderiam justificar o interesse de estudiosos das áreas humanas pelo funcionamento desses textos tão “eficazes”. Investigar, portanto, como se produzem os sentidos e a

identidade desses sujeitos leitores parece ser uma preocupação justificável (e por que não um desafio) para o analista de discurso, ou, como coloca Francisco Rüdiger¹, esse discurso “revela-se portador de elementos capazes de nos auxiliarem a compreender os mecanismos de poder que caracterizam o mundo contemporâneo”. Em nosso caso, capaz de construir possibilidades de referencial (identidades) para o sujeito-leitor dessas obras, de possibilitar ao sujeito um discurso de verificação sobre ele mesmo.

Longe de desejar esboçar, ao fim do estudo, um perfil de leitor consciente e uma identidade única e reveladora, suscetível de descrição fechada, o sujeito nos aparece antes constituído pelas relações de poder que o atravessam sempre e o fazem interpretar, atribuir sentido para o que lê, tudo isso enquanto sujeito situado historicamente e submetido a uma atualização constante da memória discursiva. Entrar no terreno fértil da autoajuda é conhecer o sujeito voltado para ele mesmo, em busca da verdade sobre si; é reconhecer os mecanismos pelos quais ele mesmo se identifica num discurso que o convoca numa determinada região discursiva cujo objeto construído constantemente é o próprio sujeito e onde as evidências da autoajuda funcionam.

“Não há enunciado que não suponha outros”, afirma Foucault (2002, p. 114). Ler o título da autoajuda é ler também os não-ditos que estão presentes em sua constituição e que limitam o espaço de seu aparecimento. Dessa forma, é preciso entender o caminho de significações percorrido pelo sujeito que lê esse título, numa dada situação singular da enunciação, até atribuí-lhe sentido, não qualquer um, mas aqueles já previamente selecionados e controlados pela ordem simbólica a que os sujeitos estão submetidos. Assim, avaliaremos o processo de construção de sentidos, analisando, através de possíveis formulações de paráfrases, um domínio associado em que circulariam e seriam interpretados determinados enunciados vistos como característicos da autoajuda.

Conforme Foucault (2002, p. 137-144), não é a totalidade das significações, nem a origem dos dizeres e muito menos a intenção individual do falante que devemos focalizar neste trabalho. A análise dos enunciados deve observar a *lei de raridade* de seu aparecimento, a *exterioridade* de sua formulação, sem remetê-la a uma subjetividade fundadora, e o *acúmulo* de enunciados, dado pela remanência, pela aditividade e pela recorrência destes.

¹RÜDIGER, Francisco. *O governo através da autoajuda*. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/famecos/pos/professors/rudiger/frpuc.htm>>.

Há uma urgência instituída em nosso tempo e que nos faz voltar o olhar para nós mesmos é fato. Mas qual é a natureza desse *olhar*? O tempo para o cuidado de si mesmo é essencial também hoje. Seja através dos produtos de beleza, dos exercícios de academia, das roupas da moda ou da cirurgia plástica, o apelo ao cuidado do visual assume cada vez mais seu *status* de utilidade. Preocupar-se consigo mesmo ainda pode receber do sujeito moderno uma outra versão: a de que é necessário voltar o olhar para si com o objetivo claro de preparação para o trabalho, de instrução, de construção de um *marketing* pessoal. Ou ainda teríamos a intenção da cura dos males mais imediatos de nosso corpo, e também da alma, ao associarmos a autoajuda com a saúde e a longevidade.

Estes seriam alguns dos exemplos de como se desenharia em nosso tempo um esboço do sujeito e da preocupação que ele tem consigo. Naturalmente essas manifestações do cuidado de si não caberiam nas formas antigas. Mas há algumas formulações que percorrem a história do cuidado de si em diversas práticas filosóficas e de diversas épocas. Algumas dessas fórmulas foram citadas por Foucault (2004) e parecem valer como evidências ainda hoje:

o princípio do cuidado de si foi formulado, convertido em uma série de fórmulas como "ocupar-se consigo mesmo", "ter cuidados consigo", "retirar-se em si mesmo", "recolher-se em si", "sentir prazer em si mesmo", "buscar deleite somente em si", "permanecer em companhia de si mesmo", "ser amigo de si mesmo", "estar em si como numa fortaleza", "cuidar-se" ou "prestar culto a si mesmo", "respeitar-se", etc. (p. 16).

Todas essas coerções surgidas e legitimadas pela nossa época agem no indivíduo e o fazem atribuir a esse tipo de cuidado o sentido de uma evidência. Quem não o pratica não vive plenamente, pois que não vê a si mesmo como primeira instância de preocupação. É fundamental para o sujeito o conhecimento de si, a busca por alguma "substância interior" que possa superar a simples observância de fatores externos como, por exemplo, a beleza. É nesse embate entre *beleza exterior* e *beleza interior* que surge, como mais digna de valorização, o cuidado com a alma, o aceitar-se a si mesmo como é, o nascimento do amor a si próprio, a valorização de uma suposta individualidade que é única, por mais redundante que possa parecer. Assim, antes de anular a primeira forma de olhar para si, ou seja, a que valoriza o visual, ao se preocupar com o *ser interior* que o habita, o sujeito é levado a encontrá-lo para substituir uma realização estética que lhe falta, aquela legitimada constantemente para ser modelo. Há uma relação de dependência entre esses dois *olhares*. Quem não se

considera bonito ou preparado o suficiente para os padrões de nossa época, procura enxergar em si uma determinada *beleza* ou um certo poder construído sempre nessa volta do olhar para a sua verdade interior. A beleza divulgada e exigida pelas diversas mídias não pertence a todos. Resta à autoajuda criar nos demais indivíduos um dispositivo que os faça se considerarem importantes, necessários e ativos. Não interessa a nossa sociedade atual, altamente competitiva, um sujeito deprimido, insatisfeito e indefinido. A autoajuda, numa primeira investigação, parece-nos como mecanismo mesmo de compensação ao indivíduo, que, para identificar-se com o suposto interlocutor da autoajuda, já está posicionado num determinado lugar de submissão, incapacidade e deficiência, afetado que é pela ordem discursiva. Dessa forma, a produção de sentido para títulos como *"Deve ser bom ser **você**"* ou *"**Você** é do tamanho de seus sonhos"*, ou ainda *"Autoestima: aprendendo a gostar mais de **você**"* está condicionada à situação em que o enunciado de autoajuda encontra o sujeito no momento da enunciação, como vimos anteriormente. Se este discurso encontra o sujeito disponível para essa avaliação, pois se instaurou nele a urgência da autoestima, então ele faria significar esses discursos com um valor de verdade.

Nesse ponto de nossa argumentação, vale perguntar: quais são as coincidências entre esta forma do olhar para si e as práticas da Antiguidade grega e romana? Havia nelas algum mecanismo de compensação como parece existir hoje? Seria esta necessidade atual de autovalorização uma injunção própria do ser do sujeito ou uma obrigação tornada em evidência pelas condições político-econômicas de nossa época? Já havíamos nos comprometido a vislumbrar essa possível relação. Assim, recuperando Foucault (2004):

Temos pois, se quisermos, no nível das práticas de si, três grandes modelos que historicamente se sucederam uns aos outros. O modelo que eu chamaria "platônico", gravitando em torno da reminiscência. O modelo "helenístico", que gira em torno da autofinalização da relação a si. E o modelo "cristão", que gira em torno da exegese de si e da renúncia a si. (p. 313).

Acreditamos que muito pouco das práticas de si do passado funcionem ainda hoje, embora algumas formulações circulem como evidências. A injunção ao conhecimento de si, ao retorno a si e à necessidade de olhar para si é uma prática que se atualiza através dos livros de autoajuda. Mas as semelhanças entre o cuidado de si hoje e na Antiguidade param nesse aspecto. A partir de que lugar o sujeito se vê para significar a autoajuda? Qual o objetivo desse olhar para si? Sob que condições ele

poderá atingir seu objetivo? Todas as respostas a essas perguntas estão, diferenciadas das práticas da Antiguidade por se inscreverem como operações de dominação e não práticas de liberdade. Deixemos por hora essas questões mais específicas, que serão retomadas mais adiante. Voltemos para uma perspectiva geral, pensando em como a autoajuda manteria com os modelos de *prática de si* antigos uma relação de ruptura e permanência. Diríamos então que o discurso contemporâneo da autoajuda:

1. não conta com *a renúncia de si* para se inscrever como verdadeiro, pois interpela justamente seu interlocutor enquanto exigência de valorização de si. Não há exigência de transformação do ser do sujeito nem tampouco a trajetória de busca pela mudança. O sujeito apresenta-se pronto e deve apenas ser encontrado, enfim. (*Apaixone-se por **você*** ou *A coragem de ser **você** mesmo*)
2. parece legitimar uma determinada reminiscência do ser, aquele até então nunca encontrado pelo sujeito, mas que está sempre lá em sua versão acabada. (*Saiba quem **você** é. Seja o que quiser* ou *Sua mente sabe mais do que **você** imagina*)
3. remete o sujeito a uma relação consigo mesmo (autofinalização), mas algumas vezes aparece apenas como percurso para que ele alcance um objetivo fora dessa relação. (*Como fazer todo mundo gostar de **você*** ou *A mágica de conquistar o que **você** quer*)

A partir desses pontos de permanência e de dispersão entre as práticas de si atuais e as antigas técnicas de si, podemos conceber um pouco mais nitidamente esse espaço denominado de autoajuda. Nesse campo de discursos, a renúncia **não** significaria, uma vez que rompe com a ideia de valorização de si. Como bem observa Foucault, a renúncia está inscrita nas práticas cristãs, que muitas vezes não coincidem com as da autoajuda. Enquanto a autoajuda significa a partir da ótica do individualismo, da valorização si mesmo, no cristianismo essa verdade é dada pela palavra, pelo Texto, e o divino é considerado em detrimento do individual. Mas tampouco a reminiscência e a autofinalização permanecem como sentidos inalterados ao longo da história do *cuidado de si*.

No exercício atual do autoconhecimento, faltaria o mecanismo da reminiscência, pois o sujeito é já pré-conhecido e pré-definido pelo *outro*, que apresenta caráter impositor de uma identidade secreta, desconhecida apenas pelo

sujeito-leitor. Esse encontro com a essência do sujeito, que deveria se dar apenas na relação de autoavaliação, é um saber já indicado pelo enunciador. Um outro, que é o enunciador e que se coloca como legítimo para afirmar *Acredite! Você pode mudar sua vida*, oferece ao seu interlocutor um poder, um domínio sobre si mesmo que é já controlado e oferecido como verdade já conhecida. Quem diz *Acredite!* é, pois, conhecedor da possibilidade do acontecimento. Assim, é como aceitação de uma essência criada de antemão, de um modelo, que o sujeito, numa posição de enquadramento, é interpelado por uma certa ideologia do poder, da obrigação de conhecer a si mesmo e que faz parecer como óbvia a necessidade de conceber-se como capaz de controle sobre si e senhor de verdades sobre si. Diante de seus próprios olhos, o interlocutor da autoajuda surge como único a quem ainda não foi revelada a sua reminiscência. Instaura-se assim uma urgência maior para justificar o autoconhecimento.

Outra característica do processo de reminiscência nas práticas de si diz respeito a uma busca do sujeito pelo “acesso à verdade”. Na Antiguidade, esse encontro se dava somente através de um reconhecimento do divino no ser mesmo do sujeito. (FOUCAULT, 2004, p. 97). E essa condição – a identificação com o divino– não aparece mais atravessando o discurso da autoajuda. Essa intervenção divina, se evocada hoje, é a título de “palavra divina”, certeza que se dá já pronta, sem contestação, agindo como reguladora. Há um discurso que espera do sujeito que ele assuma uma verdade sobre si, mas não qualquer verdade; esse discurso da autoajuda fornece ao sujeito uma verdade acabada que submete o sujeito a um lugar determinado. Tal verdade alcançada pelo sujeito através do conhecimento, para Foucault (2004, p. 16), é aquela que postula “que o sujeito, tal como ele é, é capaz de verdade, mas que a verdade, tal como ela é, não é capaz de salvar o sujeito”. Faz parte desse discurso permitir ao sujeito-leitor que ele, independentemente de quem seja, ou em que condições se encontre, identifique-se nessa posição de leitor equipado para ter acesso à verdade, a partir da relação consigo mesmo. Não há exceção para a autoajuda: todos os indivíduos pertencem ao grupo dos escolhidos e terão, sob a condição da autoavaliação, a possibilidade de encontrar a verdade sobre si e alcançar o conhecimento. O apelo que circula nas mais diversas mídias hoje, instaura no indivíduo essa demanda a enxergar-se e a preocupar-se consigo. Portanto, necessidade criada, cujo mecanismo de aquisição é dado pelas verdades da autoajuda apenas enquanto uma “transmissão de um saber teórico ou uma habilidade”, como afirma Foucault, e

não como uma “operação que incide sobre o modo de ser do próprio sujeito”. (2004, p. 165 e 166).

Isso foi o que julgamos importante destacar sobre a prática da renúncia e da reminiscência, ambas atualizadas, tendo seu sentido alterado no moderno discurso da autoajuda.

Interessa também a este estudo, principalmente quando pensamos a autoajuda na atualidade, a questão da autofinalização convertida em um conceito que, aliado ao individualismo, numa leitura atual, inscreve-se como negativo e não positivo, em oposição à Antiguidade. O modelo econômico neoliberal escala como evidência o individualismo, e o torna regra para existência do sujeito. O discurso de que cada um deve ser responsável pelo seu sucesso, e também seu fracasso, carrega a noção de individual como uma certa justificativa para a subjetivação. Confirmando essa afirmação, vemos em Foucault:

Como soam aos nossos ouvidos, estas injunções a exaltar-se, a prestar culto a si mesmo, a voltar-se sobre si, a prestar serviço a si mesmo? Soam como uma espécie de desafio e de bravata, uma vontade de ruptura ética, uma espécie de dandismo moral, afirmação-desafio de um estágio estético e individual intransponível. **Ou então**, soam aos nossos ouvidos como a expressão um pouco melancólica e triste de uma volta do indivíduo sobre si, incapaz de sustentar, perante seus olhos, entre suas mãos, por ele próprio, uma moral coletiva (...), e que, em face do deslocamento da moral coletiva, nada mais então teria senão ocupar-se consigo. (2004, p. 16 – grifo nosso).

Esse individualismo *negativo*, que poderia interferir na leitura *positiva* que o leitor deve realizar para fazer valer as verdades da auto-ajuda, é apagado por outro discurso, cuja justificativa para voltar o olhar para si mesmo é enxergar uma finalidade fora de si, que não permita ao indivíduo ver um fim em si mesmo. Não é mais para o conhecimento e o cuidado, como valores justificáveis, que as práticas de ajuda se dão. Quem compra um livro de autoajuda procura mais que o contato consigo mesmo para se achar capaz de verdade sobre si. Esse comprador-leitor adquire também o resultado final que essa relação consigo mesmo pode lhe proporcionar: uma finalização, um objetivo que permita sua inclusão no mundo, seja ele o mundo do trabalho, das relações amorosas, das relações mais cotidianas etc.

O “eu como objeto a ser alcançado”, e unicamente esse *eu*, é uma leitura associada ao individualismo, à incapacidade do sujeito de apresentar-se singularizado numa coletividade. Por isso esse leitor que assume um compromisso com seu próprio “eu”, assume-o para traçar para si e para os outros, um esboço de sua autenticidade.

Esse “subjativismo crescente que alimenta o moderno mercado da personalidade”, conforme Rüdiger bem coloca, “não pode ser separado de uma tendência ao fechamento do eu sobre si mesmo, à formação de um eu mínimo”, o que levaria o indivíduo ao individualismo extremo, quando faltaria a ele “o conteúdo moral da personalidade”. É, pois, enquanto autenticação para esse tipo de conduta do sujeito, a saber, aquele que vê em si, ou na descoberta e valorização de sua identidade, uma forma de enquadramento em nossa comunidade, que a autoajuda é considerada mecanismo que trabalha para perpetuar a construção de sujeitos previsíveis. Um discurso que oferece ao sujeito modos de ação, inclusive sobre si mesmo, mas que são pré-determinados, reservados e selecionados pelas ideologias de nossa época e que tem sua aparição na materialidade dos discursos sobre o comportamento. Por tudo isso, não consideramos similares as práticas de si baseadas na autofinalização quando comparamos a Antiguidade e a modernidade.

Assim como há esse novo sentido atribuído à individualidade, o conceito de ócio (*otium*) também vê modificadas as suas leituras. Ter tempo para preocupar-se consigo era, nas práticas de si da Antiguidade, essencial para a descoberta de si mesmo. Ocupar-se consigo era um “preceito de vida”, um privilégio que exigia tempo e era um luxo que só os senhores das famílias mais abastadas poderiam se permitir. Por isso delegavam seus afazeres domésticos e atividades do campo aos criados para poderem “ocupar-se consigo mesmo” (FOUCAULT, 1994, p. 121).

Um pouco mais tarde, já incorporado como um “preceito próprio à vida filosófica”, o cuidado de si era um afazer que deveria conduzir a vida de todos os sujeitos desde a juventude até a sua velhice. Não mais como privilégio de poucos, mas como “um dever e uma técnica, uma obrigação fundamental e um conjunto de procedimentos cuidadosamente elaborados” (FOUCAULT, 1997, p. 122).

Não é mais o momento do ócio, da não-atividade o tempo certo de pensar em si. Agora, já como preceito filosófico, a prática de si tem como suporte “a multiplicidade das relações sociais”. Isto é, na vida cotidiana, através das mais diversas relações, deve-se aplicar “um serviço de alma”, e não mais em momentos exclusivos. Por isso essa *prática de si* ganha mais importância na construção de subjetividades, na aparição de um sujeito que se preocupa toda a vida com a relação que deve manter consigo mesmo.

Nos discursos da autoajuda não podemos ver trabalhar nem o conceito de ócio, assim como era significado na Antiguidade, como uma condição primordial para o cuidado de si, nem a importância das relações sociais no trabalho de “direção da alma”.

Em primeiro lugar, a força do discurso da produtividade e da ocupação ininterrupta do corpo e da mente não cedem lugar, no jogo discursivo, à necessidade do ócio para pensar o sujeito em relação a si mesmo, porque parece se constituir um saber dado instantaneamente (*A mágica de conquistar o que você quer e Saiba quem você é. Seja o que quiser*), o que não demanda tempo nem muito sacrifício. Em seguida, vemos que as relações sociais que poderiam possibilitar a condução da alma, e estabelecer um cuidado que presumisse o outro como participante da modificação do sujeito, são apagadas no discurso próprio da autoajuda contemporâneo. O máximo de intersubjetividade é garantido apenas pela figura do enunciador-autor do livro, que oferece ao seu interlocutor-leitor uma verdade já testada, aprovada e indiscutível como fórmula de sucesso. Mesmo essa relação entre um “mestre” e seu “discípulo” aparece diferenciada nos discursos atuais da autoajuda. Esse será o tema abordado mais adiante. Por ora cabe ainda lembrar que os discursos da autoajuda mantêm com as *práticas de si* da filosofia antiga uma correspondência estreita, se não pela manutenção e repetição de enunciados e conceitos, pela dispersão dos discursos e pela regularidade que os organiza e que permite a sua aparição em determinadas épocas.

Até aqui procuramos mostrar, resumidamente, em que sentido as práticas de si na atualidade, configuradas no contexto da autoajuda, poderiam diferir daquelas em que a liberdade do sujeito é que instituiria uma relação entre *sujeito e sua verdade*, e não as formas de controle sobre os indivíduos, como realiza a autoajuda. Mas não poderemos deixar de evocar também uma outra relação, que seria a relação com o *outro*, mediador de subjetivação.

Para tentarmos entender essa necessidade de um outro no processo de subjetivação, citamos uma passagem do texto de Foucault (2004), quando o autor se refere às práticas de si na Antiguidade grega e romana:

O indivíduo deve tender para um *status* de sujeito que ele jamais conheceu em momento algum de sua existência. Há que substituir o não-sujeito pelo *status* de sujeito, definido pela plenitude da relação de si para consigo. Há que constituir-se como sujeito e é nisso que o outro deve intervir. (...) o mestre é um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito. (p. 160)

Pensando em quem ocuparia hoje o lugar do mestre, encontramos este espaço preenchido pelo livro, assinado por um autor que a si delega o poder de ajudar o outro na constituição do sujeito. No entanto, essa posição de mediador não se transfere tão facilmente, nos dias atuais, para o livro de autoajuda.

Antes de considerarmos a análise da mediação do outro no discurso do conhecimento de si, devemos remeter a dois problemas que se colocam. Primeiro, a questão da mediação só é realizada se há um *processo*, pelo qual passa o sujeito, de reconhecimento e cuidado de si. Sem essa transformação, sem essa virada do olhar do sujeito para si mesmo, parece não haver condição para a mudança. Para mediar essa transformação, é preciso que haja um espaço para que o eu-enunciador (o outro que fala) conduza o seu interlocutor, que se encontra em estado de “ignorância”, e o faça manter uma relação de verdade sobre si mesmo. (Foucault, 2004). Mas se não há trajetória, se não há o deslocamento do sujeito em direção a si mesmo, onde estaria o espaço da mediação? Se há na autoajuda uma verdade acabada, um saber transmitido e sacramentado como verdade a ser aceita, o papel da mediação perde o seu valor. O outro que fala ao sujeito como ele deve agir ao olhar para si mesmo, apontando unicamente como caminho uma receita de procedimentos coletados fora desse sujeito, trabalha para o discurso da autoajuda e não é mais um mediador, mas um *impositor*, um *transmissor* de verdades, papel assumido pelo autor do livro. Se é esse o papel do outro, do eu-enunciador, o de apenas atestar verdades, não há mudança, não há liberdade do sujeito para buscar, através do discurso de verdade sobre si, que não demanda transformação.

Em segundo lugar, mesmo sem trajetória, sem deslocamento do sujeito, devemos reconhecer que a subjetivação pode se dar. Resta saber qual a sua natureza. O sujeito que olha para si mesmo e assume como sua aquela verdade apresentada pelas teses da autoajuda não precisa necessariamente realizar o trabalho do conhecimento de si. Essa permanência do sujeito num mesmo lugar, embora em movimento sobre si mesmo, não dá ao sujeito o que as práticas do cuidado de si deveriam promover. Rodando sobre si mesmo, mas por força externa, busca atribuir sentido ao discurso que ouve sobre si próprio, até assumir como sua uma identidade controlável, uma subjetividade já valorizada, que é apresentada ao sujeito para que ele a incorpore em seu discurso e passe a reconhecer-se nesse tal modelo de subjetividade. O exemplo do homem capaz, do homem bem sucedido profissional e amorosamente, assim como aquele que controla suas emoções e defeitos. Essas seriam algumas das subjetividades que “deveriam” ser assumidas pelos sujeitos como expressão da verdade.

Além da insistência em indicar sempre subjetividades já atestadas, a prática de si contemporânea, representada pela autoajuda, parece fazer também com que o trabalho do sujeito se resuma a reconhecer a ignorância que ele tem da sua ignorância.

Por isso acreditamos não haver de fato mediação. Não há um caminho que leve o sujeito, a partir do contato com o *eu* próprio, a um estado de *sapientia*. O máximo que o discurso da autoajuda consegue é induzir o movimento do olhar do sujeito para si mesmo, e assim ele permaneceria sempre num mesmo lugar, ou seja, diante de sua incapacidade ou de uma identidade dada de antemão para ele. Vejamos como Foucault (2004) exemplifica esse movimento sobre si mesmo, através do que ele chamou de *metáfora do pião*.

O pião gira sobre si, mas gira sobre si justamente como não convém que giremos sobre nós. O que é o pião? É alguma coisa que gira sobre si **por solicitação e sob o impulso de um movimento exterior**. Ademais, girando sobre si, ele apresenta sucessivamente faces diferentes às diferentes direções e aos diferentes elementos que lhe servem de circuito. E por fim, embora permaneça aparentemente imóvel, na realidade o pião está sempre em movimento. (p. 255, grifo nosso)

E é por conta dessa confusão de faces dadas e percebidas pelo sujeito, que há uma dificuldade de apreensão de **um modo de ser**. Não podemos confundir, no entanto, a mediação apresentada por Foucault e o “transmissor” da autoajuda, esse, sim, comparado ao tal “impulso exterior”, cuja força movimentaria o “pião”. O *outro* como intermediário na transformação do sujeito é, segundo Foucault (2004) essencial:

A constituição de si como objeto suscetível de polarizar a vontade, de apresentar-se como objeto, finalidade livre, absoluta e permanente da vontade, só pode fazer-se por intermédio de outro. (...) o cuidado de si necessita da presença, da inserção, da intervenção do outro. (p. 165)

Portanto, como já falávamos anteriormente, não podemos pensar o contato consigo mesmo fora da relação com o outro, um mediador. Por isso reconhecemos desde o início que a relação entre um *eu que fala* e um *você que ouve*, como posições intercambiáveis, são especialmente constitutivas das práticas de si, cujo campo de funcionamento parece exigir que se resgatem sempre essas identidades para que haja subjetivação. Mas, se não é o papel de transmissor que garantirá a liberdade do sujeito em seu processo de autoconhecimento, como deve agir um mediador que opera a relação de um sujeito consigo mesmo, sempre como exercício de liberdade? Temos em Foucault um esboço da atividade que cabe a esse mediador: “É uma espécie de operação que incide sobre o modo de ser do próprio sujeito, não simplesmente a transmissão de um saber que pudesse ocupar o lugar ou ser o substituto da ignorância”. (2004, p.165-166).

Ou ainda, um “tema muito importante em toda história da prática de si e, de modo mais geral, da subjetividade no mundo ocidental” (Foucault, 2004), temos, a partir da época clássica, a figura do mestre, do mediador que:

Não é mais aquele que, sabendo o que o outro não sabe, lho transmite. Nem mesmo é aquele que, sabendo que o outro não sabe, sabe mostrar-lhe como, na realidade, ele sabe o que não sabe. Não é mais nesse jogo que o mestre vai inscrever-se. Doravante, o mestre é um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito. (p. 160).

Por tudo que já colocamos até aqui, podemos ler a citação acima não situada no campo da autoajuda, como a conhecemos atualmente, justamente porque ela funcionaria antes como verdade submetida à aceitação pura e simples do seu leitor em potencial, não sendo necessária para isso qualquer modificação do sujeito. Por isso *não mestre, não mediador*, mas, como já apontamos, um *transmissor*, capaz apenas de insurgir-se diante do sujeito como aquele que domina um conhecimento empírico, e que, ao mesmo tempo, denuncia, pela sua presença, um outro que não detém esse determinado saber e vive na ignorância sobre si mesmo. O objeto de desejo do indivíduo que se coloca na posição de leitor passa então a ser, diante do que oferece a autoajuda, não mais o trabalho de constituição de si próprio, mas seu objetivo, aquilo que ele busca mais que tudo, é sair da ignorância e assumir uma identidade de sujeito que lhe garanta a inclusão em um grupo social determinado.

Resgatada a importância do outro enquanto mediador que põe o sujeito em relação consigo mesmo, e também a verificação de que o autor/livro de autoajuda representa atualmente apenas o *transmissor* de uma verdade absoluta sobre seu interlocutor, pois não abre espaço para a liberdade do sujeito, inscrevemos a autoajuda como prática contemporânea de controle de identidades, um poder que agiria sobre o sujeito pelo discurso que ele próprio vai legitimar como seu. Não podemos entender, no entanto, que a *liberdade* do sujeito se caracterizaria pelos dizeres que ele, em sua origem, ou essência, criaria a despeito das discursividades que circulam em nossa sociedade. Esse seria o sujeito como origem do dizer sobre si. Entendemos que o sujeito se constitui pelo discurso que, por sua vez, está submetido a procedimentos de controle e seleção (FOUCAULT, 1996, p.8 e 9). Mas ao voltar o olhar para si, o sujeito, mediado pelo outro, deve manter um olhar um pouco menos ingênuo sobre as formas de constituição de identidades que atuam como evidências sobre ele, e que ele possa efetuar “em si mesmo certas operações, certas transformações e modificações que o

tornarão capaz de verdade" (FOUCAULT, 2004, p. 234). Assim, a liberdade surgiria como capacidade de agir sobre si pela escolha da inscrição de uma verdade como a verdade do/ para o sujeito, na tentativa de instaurar outras subjetividades que não aquelas já legitimadas pela mágica da autoajuda.

Que verdade buscaria o sujeito quando procura os livros de autoajuda? A sua verdade, uma "ilusão necessária" de sua singularidade. E se o sujeito se dá pela linguagem, como já havíamos mencionado, é nela, na linguagem, que vemos construírem-se as verdades sobre o sujeito. Não em outro lugar. Assim, quando o indivíduo se submete à subjetivação, entra em contato consigo mesmo, estimulado pelo discurso autossuficiente da autoajuda, e passa a assumir aqueles dizeres como seus, como verdade sua, e faz coincidir para si o *sujeito que diz* e o *sujeito que faz*. Esse material discursivo, que garante ao sujeito solucionar os problemas mais cotidianos, constitui-se de uma série de dizeres que procuram interferir no modo de ser e agir do sujeito. São as verdades fixadas para ele e por ele. Sem posição clara, o sujeito não se faz, nem para ele, nem para o outro, por isso a necessidade do reconhecimento. Isso quando a subjetivação se dá, e uma verdade sobre si mesmo é inscrita na memória do sujeito como se fosse sua em origem.

No entanto, não podemos atribuir todo esse "poder" a um discurso (em nosso caso, o discurso da autoajuda) que mais fala **sobre** o sujeito, mais o toma como **objeto**, do que o prepara para um contato consigo mesmo, numa prática que deveria retomar a *ascese*² filosófica, e capacitar o sujeito de uma *paraskheue*³, para que ele, por intermédio de uma modificação de seu modo de ser, pudesse chegar ao conhecimento e, então, conseguisse agir sobre si com liberdade para tornar-se sujeito de veridicção, ou melhor, "tornando-[se] sujeito ativo de discursos verdadeiros" sobre si. (FOUCAULT, 2004, p. 504).

Se é como *objeto* que o sujeito surge no discurso verdadeiro da autoajuda, uma determinada subjetivação do indivíduo não acontece, pois estando presente como *objeto*, *sobre quem se fala a verdade*, não há necessariamente uma relação de autoconhecimento, mas a ideia de um discurso que fala de "mim" e que *não é meu*.

² Ao contrário da noção de ascese cristã, seria o "conjunto mais ou menos coordenado de exercícios disponíveis, recomendados e até mesmo obrigatórios, ou pelo menos utilizáveis pelos indivíduos em um sistema moral, filosófico e religioso, a fim de atingirem um objetivo espiritual definido." (FOUCAULT, 2001, p. 504).

³ Para Sêneca "é esta armadura do indivíduo em face dos acontecimentos e não a formação em função de um fim profissional determinado". Para Epicuro, "é a equipagem, a preparação do sujeito e da alma pela qual o sujeito e a alma estarão armados como convém, de maneira necessária e suficiente, para todas as circunstâncias possíveis da vida com que viermos a nos deparar". (FOUCAULT, 2001. p. 115 e 293).

"Distribuição", portanto, intermediada pelo livro de autoajuda, de algumas verdades "*a saber*" sobre o sujeito, todas elas autenticadas pelos discursos de nossa época: seja pelo discurso do individualismo, como atitude possível num mundo neoliberal; seja em caráter de compensação de deficiências; seja na posição de sujeito incapaz de autoavaliação. Esse *lugar* de sujeito é, então, preenchido por indivíduos que enxergam em si mesmo uma certa incapacidade para se autodefinir, e que não encontram espaço para si em seu próprio dizer. Mas tampouco cabe ao discurso "eficiente da repetição" dar conta das formas de subjetivação, já que não chega a funcionar, muitas vezes, como ajuda para o autoconhecimento, pois não é realizado para fazer do sujeito aquele que é capaz de produzir discursos verdadeiros sobre si. Quando o sujeito examina o que entende como sua consciência, diante do que ele lê como verdadeiro sobre si, numa conferência de valores, tenta articular em si aquelas verdades. Essa necessidade que persegue o sujeito e o faz significar-se, atravessa-o sempre, e garante à autoajuda o seu público. Ou seja, repetição de um pretenso discurso sobre si, que não ultrapassa o nível da constatação de um saber que pode ser admitido pelo sujeito como seu. Não há "sujeito da enunciação do discurso verdadeiro" (Foucault, 2004, p. 401), o que caracterizaria a subjetivação.

Em suma, a (re)produção que o sujeito faz de discursos sobre si, discursos que o tomam como objeto do dizer, não lhe garante o *status* de sujeito da verdade sobre si. Mesmo quando as verdades da autoajuda traduzem-se para o sujeito-leitor como suas, elas só fazem sentido se inscritas nos termos de uma verdade legal, econômica e politicamente aceita. É o exemplo de discursos tão contraditórios como "*Seja você mesmo*" e que circula no mesmo espaço que outros como "*Seja eficiente, seja dinâmico, seja capaz*". Que imagem de autenticidade e liberdade é essa? O regime em que se significam os discursos sobre a prática de si está marcado pelo conflito.

Pensemos num enunciado, dado como título: *Você decide como se sente (o poder da escolha emocional)*. Entre que opções pode decidir o sujeito? O campo das decisões do sujeito enquanto identidade legal, jurídica é limitado. Mas essa evidência aparece às vezes apagada. A mesma possibilidade de escolha do sujeito vemos aparecer no título *Que tipo de pessoa você quer ser?*, no qual a pergunta já instaura a falta, a escolha e o enquadramento (*Que tipo?*).

A autoajuda fala de um sujeito que não coincide com o sujeito do ato. Principalmente quando, ao significar o enunciado de que "ele pode tudo" ou de que "ele pode escolher como ser", é atravessado por outros enunciados que limitam a sua atuação no mundo empírico em que vive. Esse discurso milagroso do "*Seja o que você*

quiser" muitas vezes escapa do reconhecimento feito pelo sujeito de que é um dizer verdadeiro, e o discurso não o consegue interpelar como evidência. É assim que o consulente identifica esses discursos como improváveis, como uma verdade que não é a sua, mas que um leitor da autoajuda se "propõe" a aceitar. Objeto, portanto, do desejo, objetivo a ser alcançado, mas não *o discurso* instituído pelo sujeito em situação de conhecimento de si.

Considerando o que averiguamos até aqui, parece haver algo de produtivo na incitação do sujeito a dizer, a assumir uma verdade, a declarar uma existência característica dele mesmo. Ao discurso da autoajuda basta que seja repetido, às vezes à exaustão, para que uma verdade possa aparecer. Confessar-se capaz é ser capaz; confessar que pode é poder. Destacamos aqui as formas de confissão, que não podem ser entendidas apenas como sacramento no contexto religioso. A injunção a confessar ao outro ou a si mesmo uma verdade, ou um saber que se tem sobre si e o mundo, é uma prática que vem ganhando cada vez mais força. Recuperamos Foucault quando afirma, em *História da Sexualidade I*, "que a confissão passou a ser, no Ocidente, uma das técnicas mais altamente valorizada para produzir a verdade". (1988, p. 59).

O caráter probatório que a confissão passa a exercer, enquanto reconhecida como mecanismo de produção das verdades mais essenciais, mais profundas do sujeito que confessa, faz desses discursos a representação da verdade, e atesta de antemão todo dizer como verdade absoluta. Na crença de uma essência, de uma verdade original, confessar pode ser um processo de diferenciação, de individualização de um sujeito entre outros. Por isso dizer algo sobre si é identificar-se pelo discurso. Foucault (1988) nos fala dessa individualização:

O indivíduo, durante muito tempo, foi autenticado pela referência dos outros e pela manifestação de seu vínculo com outrem (família, lealdade, proteção); posteriormente passou a ser autenticado pelo discurso de verdade que era capaz de (ou obrigado a) ter sobre si mesmo. A confissão da verdade se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder. (p.58)

Revelar aos outros e a si mesmo uma capacidade, uma competência ou uma falha, parece permitir o encontro do sujeito com o ser interior que o habita. Essa sensação da descoberta de si pela confissão toma sempre o sujeito como um objeto do discurso verdadeiro, e está longe de proporcionar a *modificação* no ser mesmo do sujeito, como era pensada no interior das *práticas de si* na filosofia antiga. Mais do que ausência de modificação do sujeito, a autoajuda é um campo de discursos

contraditórios: há aqueles discursos que incitam à procura do “seja você mesmo”, enquanto outros exigem do sujeito um reconhecimento em si de qualidades valorizadas em nossa época: liderança, controle emocional, dinamismo, objetividade etc. Diante desta miscelânea de faces, perde o sujeito a possibilidade do conhecimento de si e do cuidado de si. Ganha ele um discurso acabado e um enquadramento social.

Para finalizar, reafirmamos a nossa posição de que os discursos da auto-ajuda funcionariam mais como mecanismo de objetivação do sujeito do que de subjetivação. Há mais presente na atualidade a necessidade de dizer algo sobre si e menos a preocupação de ser um sujeito ético, capaz de assumir-se como sujeito de uma verdade, responsável pela atuação social. Um indivíduo que valoriza sobremaneira a identidade é, por isso, mais facilmente absorvido por ela e, assim, submetido aos processos de identificação, dentre os quais a autoajuda tem um papel especial. Um título altamente positivo e aparentemente inocente, como *Ser Você*, ilustra bem a jornada do homem contemporâneo na busca por um contorno, ainda que móvel, de uma personalidade funcional, que atenda às exigências da sociedade de sua época, sem deixar de singularizar sua existência como sujeito.

Considerações Finais

Procedemos à análise dos títulos de livros de autoajuda, considerando-os como “enunciados materialmente existentes” (Foucault, 2004, p.389), ou seja, como “exemplares legítimos” para uma avaliação teórica, já que os analisamos enquanto língua inscrita na história, e mais exatamente, numa história sobre as práticas de si. Mencionamos por isso o trajeto histórico do que foi chamado por Foucault de *práticas de si*, realizando a leitura de alguns modelos atuais de identificação de subjetividades, presentes na autoajuda, à luz dessas práticas antigas.

Mais adiante, investigamos as questões de poder entre as posições de sujeito-enunciador e sujeito-leitor. Verificamos, então, que há uma definição de lugares de discurso que são assumidos pelo enunciador / interlocutor: aquele surge como manifestação do saber (aquele que sabe) e denuncia pela sua própria condição, um outro, um interlocutor que não sabe, e que por isso submete-se ao saber do outro. Deste ponto, partimos para a avaliação da importância do outro na autoajuda e de como sua própria denominação (**autoajuda**) constituía-se num paradoxo. Necessidade do outro, muito embora não tenhamos considerado o livro (na figura de seu autor)

como mediador e, sim, como *transmissor* de verdades sobre o outro. A autoajuda seria mais um modo de limitar o aparecimento de subjetividades que um mecanismo de subjetivação inserido numa prática de liberdade.

“Universalidade do apelo, raridade da salvação” (Foucault, 2004. p.148). Não reconhecemos a autoajuda alçada livremente à qualidade de “salvação” do indivíduo. Está presente em toda a história do homem o apelo sempre retomado para que o sujeito olhe para si numa atitude de autoconhecimento. Contudo, identificamos o lugar deste reconhecimento limitado à objetivação do sujeito num discurso que fala a verdade sobre ele, mas que não é subjetivado por ele. A prática do *cuidado de si* vê-se distanciada, hoje, de seu objetivo político: governar a si para poder governar os outros (Foucault, 2004) É sobre a base do individualismo e da noção jurídica de sujeito que se constrói atualmente a relação do indivíduo consigo mesmo. E a autoajuda é exemplo disso.

Ao contrário da mediação realizada nas práticas de si da época helenística e romana, trabalhadas por Foucault em seu livro *A Hermenêutica do sujeito* (2004), os livros de autoajuda não abrem espaço para a liberdade do sujeito na construção de sua subjetividade; elas seriam realizadas como forma de dominação, modos de controle que fabricam posições distintas: aquele que sabe denunciando, pela sua presença, aquele que não sabe. Por isso, consideramos importante avaliar também o paradoxo da autoajuda, pois que se sustenta pela existência de uma identidade autossuficiente, mas que se constrói numa relação que conta com a presença do outro.

Para finalizar, resgatemos a preocupação já apontada por Foucault a respeito da reconstituição de uma ética do eu na atualidade:

(...) parece-me não haver muito do que nos orgulharmos nos esforços que hoje fazemos para reconstituir uma ética do eu. (...) é possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja esta uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo. (2004, p. 306)

Tarefa urgente à qual, discretamente, procuramos acrescentar algumas linhas.

Referências

FOUCAULT, Michel. (1970) *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. (1969) *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. (1976). *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. (1981-82) *A Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

MAESTRI, Mário. *Auto-ajuda: a literatura da barbárie*, 1999. Disponível em: www.correiodacidadania.com.br

RÜDIGER, Francisco. *O governo através da autoajuda*. In: www.pucrs.br/famecos/pos/professors/rudiger/frpuc.htm

Referências bibliográficas: livros de autoajuda

BRANDALISE Jr., Saul. *Você é sua cura*. Caxias do Sul: Theus, 2003

CAMPBELL-SLAN, Joanna. *Você pode mudar sua vida*. São Paulo: Petit Editora, 2005.

CARPENTER, Candice. *Seja você: assuma o controle das transformações*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

CHODRON, Pema. *Comece onde você está*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CURY, Augusto Jorge. *Você é insubstituível*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

FONTANA, David. *Saiba quem você é. Seja o que quiser*. São Paulo: Gente, 2000.

FRIEDMANN, Sidney. *Sua mente sabe mais do que você imagina*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2004.

HAY, Louise L. *O poder dentro de você*. Ed. Samuel Z., 1992.

HAY, Louise L. *Você pode curar sua vida*. Ed. Samuel Z., 1990.

KUSHNER, Harold S. *Que tipo de pessoa você quer ser?* Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

LIPP, Marilda. *O stress está dentro de você*. São Paulo: Contexto, 1999.

LOWNDES, Leil. *Como fazer todo mundo gostar de você*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MCKAY, Gary. *Você decide como se sente (o poder da escolha emocional)*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2004.

PEALE, Norman Vincent. *Você pode se achar que pode*. São Paulo: Cultrix, 1986.

PEDRI, Sandra Cristina. *Faça algo por você. Agora!* Editores Paranaenses, 2002.

POLE, Timothy. *Ser Você*. São Paulo: Angra, 2002.

REZENDE, Sidney. *Deve ser bom ser você*. São Paulo: Futura, 2002.

RIBEIRO, Lair. *Auto-estima: aprendendo a gostar mais de você*. Belo Horizonte: Leitura, 2002.

ROET, Dr. Brian. *A confiança de ser você mesmo*. São Paulo: Cultrix, 2002.

RUDKIN, Daz; MURRIN, Kris; KINGDON, Matt & ALLAN Dave. *E se você começasse a agir*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2002.

SALOME, Jacques. *A coragem de ser você mesmo*. Campinas: Verus, 2004.

SCHNEBLY, Lee. *Apaixone-se por você*. Blumenau: Eko, 1995.

SCHWARTZ, David J. *A mágica de conquistar o que você quer*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1995.

SOUKI, Ômar. *Acredite! Você tem o poder*. São Paulo: Souki House, 2003.

SOUZA, César. *Você é do tamanho de seus sonhos*. São Paulo: Gente, 2003.

PROCESSOS DE COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

Adriana dos Santos Prado SADOYAMA
Universidade Federal de Goiás – *Campus* Catalão

Alcides Cano NUÑEZ
Universidade Federal de Goiás – *Campus* Catalão

Vanessa Gisele Pasqualotto SEVERINO
Universidade Federal de Goiás – *Campus* Catalão

Resumo: Esta pesquisa tem como escopo apontar a importância da formação de novos leitores como base da educação, pois um indivíduo bem informado tem uma visão de mundo mais ampla e consegue exercer suas atividades tanto profissionais quanto pessoais de forma mais satisfatória. Por este motivo justifica-se entender como a leitura se processa no meio acadêmico, sua disseminação e a importância dada a ela como processo formador do caráter leitor, bem como se dá o processo da compreensão leitora dos textos teóricos disponibilizados pelos professores em suas respectivas disciplinas. O presente trabalho tratou-se de um estudo de corte longitudinal. Foram incluídos neste estudo os discentes pertencentes a três cursos de ensino superior da Universidade Federal de Goiás (UFG) – *Campus* Catalão (Engenharia de Minas, Pedagogia e Química). Para a avaliação do grau de compreensão de leitura foi aplicado o teste Cloze (TAYLOR, 1953) de compreensão leitora nos textos. Seguindo a metodologia acima, cada professor trabalhou com um texto de conhecimento geral em sua turma de alunos. O diagnóstico da compreensão em leitura, tendo como instrumento o teste Cloze, advém da necessidade de avaliar essa habilidade tão complexa, e, por este motivo, exige um instrumento que forneça um resultado confiável da capacidade de compreensão e não apenas da capacidade de produção textual. De modo geral, os discentes da Universidade Federal de Goiás (UFG) – *Campus* Catalão, apresentaram o desempenho da compreensão leitora no nível de frustração, o que determina que a proficiência em leitura está deficiente. Respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural de cada curso avaliado nesta pesquisa e das competências a serem desenvolvidas como o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o uso da leitura, bem como a utilização da língua materna para estruturar a experiência e, explicar a realidade acadêmica leitora dos discentes da Universidade Federal de Goiás do *Campus* de Catalão, os resultados demonstram que 65% dos discentes apresentaram o nível muito crítico em compreensão Leitora.

Justificativa

A formação de novos leitores deve ser a base da educação, pois um indivíduo bem informado tem uma visão de mundo mais ampla e consegue exercer suas atividades tanto profissionais quanto pessoais de forma mais satisfatória. Quando não

há o incentivo da leitura desde cedo, é muito difícil que o aluno seja um leitor durante o ensino superior.

A leitura é um dos meios do indivíduo manter-se informado e aprender em todas as esferas do interesse humano. O texto escrito é muitas vezes a chave mestra, condição por excelência, do processo ensino e aprendizagem. A leitura de um texto é instrumento básico para o professor, pois tem a consistência de documento e pode ser examinado, sempre que necessário, possibilitando a aquisição de informações, novos conceitos, análise e reflexão, em qualquer grau de ensino. Quaisquer que sejam as estratégias de ensino, sua base repousa, na maior parte das vezes, na capacidade do aluno compreender o texto (FÁVERO, KOCH, 1983).

Posto isto, entender como os discentes se comportam e se compõem como leitores, torna-se uma tarefa árdua e, muitas vezes, de difícil condução. Entender como a leitura se processa no meio acadêmico, sua disseminação e a importância dada a ela como processo formador do caráter leitor, bem como se dá o processo da compreensão leitora dos textos teóricos disponibilizados pelos professores em suas respectivas disciplinas, justificou esta pesquisa.

Objetivos

Objetivo Geral

- ✓ Avaliar a compreensão leitora em alunos do ensino superior em relação à leitura de textos.

Objetivos Específicos

- ✓ Investigar como se processa a compreensão leitora dos alunos;
- ✓ Quantificar o nível de compreensão leitora dos alunos.

Problemática

Diante da dificuldade leitora dos alunos, a qual se refletirá no processo da escrita para a elaboração de textos acadêmicos, temos diante destes pesquisadores a seguinte pergunta a ser respondida: Qual o nível de compreensão leitora dos alunos dos cursos superiores da Universidade Federal de Goiás – *Campus* de Catalão?

A resposta para este problema será a compreensão de como estes discentes se posicionam como leitores dos textos da bibliografia básica disponibilizados pelos professores, além da prática e compreensão da leitura de textos não acadêmicos.

Fundamentação Teórica

É consenso nas sociedades contemporâneas que ler e escrever constitui um patrimônio cultural que deve ser disponibilizado a todos. Considerando, portanto, que a cultura letrada faz parte do nosso cotidiano, ainda que se apresente com nuances específicas para segmentos diferenciados da população, entendemos que a leitura também interessa aos universitários como parte integral de um bem cultural para sua formação profissional. É indiscutível a necessidade de letrarmos nossos alunos nas práticas sociais da leitura, de incentivarmos a compreensão do que está sendo lido para o desenvolvimento discursivo tão exigido nas produções acadêmicas.

A compreensão de textos é uma atividade complexa e envolve múltiplos processos cognitivos; um conjunto de atividades, recursos e estratégias mentais próprias do ato de compreender. A compreensão é um esforço para construir o sentido do texto, buscando-lhe a coerência. Não podemos ensinar a compreensão nem o processo cognitivo. Nosso papel, o de professor, é o de criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo (KLEIMAN, 2006).

A leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido.

A produção escrita que se encontra disponível não é um produto isolado, não ocorre no vazio, mas é resultante da integração de um complexo mundo socioeconômico, que, segundo JOSETTE JOLIBERT (1997), apud BRAGA (2002) constrói o leitor competente:

Escritos complexos, padronizados, característicos de uma sociedade e de uma época determinadas e em geral constituídos por muitos textos diferentes: jornais, revistas, livros, catálogos, dicionários, disquetes de informática, etc. (...) indícios do contexto textual e contexto de situação, são indispensáveis à compreensão dos escritos. (...) A observação e a análise desses índices devem ser incorporadas à leitura para que o aluno-leitor "enxergue" que a produção escrita é uma atividade comunicativa, dotada de uma função social, realizada em uma determinada situação, que abrange tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto às condições em que foi produzido (BRAGA, 2002, p. 25).

Como já foi enfocada anteriormente, a compreensão leitora depende de um grande número de fatores complexos e que se relacionam entre si. Com certo conhecimento teórico sobre estes fatores é possível detectar o foco das dificuldades de compreensão e alternativas de facilitá-la.

Entendemos que de acordo com o conhecimento do mundo do leitor, ele é capaz de compreender e produzir diferentes tipos de textos.

Pesquisas apontam que os estudantes têm dificuldade de entender o que leem e que afeta radicalmente sua competência no processo ensino - aprendizagem em geral. Entendemos que o professor é corresponsável pelo ensino da leitura, cabendo-lhe conscientizar o aluno de que ler é atividade de busca em que se trabalha o texto e se transforma a informação. Passos e prescrições de um método de ensino são de pouca valia quando não temos claro um entendimento da natureza do objeto - leitura - e do processo através do qual se dá a sua aprendizagem e compreensão.

Para a realização desta pesquisa, partiu-se do entendimento da leitura como processo sócio cognitivo, resultante da interação de três grandes componentes: leitor, texto e contexto (aqui definido como conhecimento dos textos disponibilizados para a avaliação subjetiva e objetiva) que, no ato de ler, a variável leitor envolve dois grandes grupos de processos: os processos diretamente ancorados no conhecimento linguístico e os processos ancorados na dimensão cognitiva.

Tal assunção leva desde já ao reconhecimento de que a avaliação de um ato de leitura só fica completa quando são analisados todos estes fatores. Classifica esse quadro em dois processos principais, os lexicais e os de compreensão. Os processos lexicais envolveriam duas atividades principais: a fixação ocular e o acesso lexical. Já os processos de compreensão abarcariam outros dois processos: os processos locais – ou seja, de decodificação semântica das palavras e agrupamento de proposições por meio da memória de trabalho e dos conhecimentos gramaticais – e os processos de modelagem do texto – ou seja, de ligação entre os processos locais e a representação do significado do texto.

Os processos lexicais incluem tanto o processo de reconhecer uma sequência de letras como uma palavra específica (geralmente chamado de identificação vocabular) quanto o de relacionar a palavra específica com a informação disponível. Este processo pode ser aplicado tanto em provas subjetivas como em avaliações objetivas, já que, nas objetivas o ato de ler e marcar a alternativa correta abarca-se em um processo de compreender para responder.

Mesmo que a realidade remeta a uma conclusão desanimadora quanto ao crescimento de pesquisas nessa área, não se devem medir esforços para ampliar a gama de conhecimento sobre o assunto. É sabido que a leitura representa um grande passo para aquisição do conhecimento, pois é por meio dela que se adquire uma percepção singular do mundo. Além disso, oferece também uma contribuição no funcionamento e desenvolvimento do pensamento crítico, levando o leitor a questionar e avaliar o texto lido, dentro de um referencial próprio de seus conhecimentos, conceitos e valores.

Metodologia

O presente trabalho tratou-se de um estudo de corte longitudinal. Foram incluídos neste estudo os discentes pertencentes a quatro cursos de ensino superior da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Campus Catalão (Engenharia de Minas, Pedagogia e Química).

Para a avaliação do grau de compreensão de leitura foi aplicado o teste Cloze (TAYLOR, 1953) de compreensão leitora nos textos. Este teste consistiu na entrega aos alunos de um texto com no máximo 250 palavras, em que a quinta palavra de cada frase foi omitida, deixando-se uma lacuna com o indicativo de quantas letras esta palavra possuía. O discente, ao ler o texto, deveria preencher as lacunas com a palavra que achava mais adequada a cada frase. O critério de avaliação foi com base no número de acertos obtidos, sendo destinados dois pontos para o acerto e zero ponto para o erro. O escore geral dos cursos foi o produto da soma de acertos obtidos para dimensionar os níveis de compreensão leitora.

O desempenho dos discentes foi classificado em três níveis de leitura, sendo o nível de frustração, correspondente ao percentual de acerto de até 44% do total do texto que indicará que o leitor não compreende a informação lida. O nível instrucional, que corresponde a um percentual de acertos entre 44,1% a 57%, o leitor demonstra uma abstração apenas suficiente para a compreensão, porém indicando a necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo). Por fim, o nível independente, que correspondeu a um rendimento superior a 57% de acertos no texto, equivalendo a um nível de autonomia, compreensão crítica, criativa e autônoma do texto.

Seguindo a metodologia acima, cada professor trabalhou com um texto de conhecimento geral em sua turma de alunos. Seguindo-se esta metodologia, foi

possível avaliar se houve diferença entre alunos de cursos distintos, fazendo-se um comparativo entre os diferentes cursos de graduação.

Junto ao teste Cloze foram aplicados duas perguntas aos discentes dos cursos citados: a) tempo de leitura semanal; b) se conhecia o texto. Os textos oriundos de alunos que afirmaram conhecê-lo foram desconsiderados das análises.

Resultados e Discussão

O diagnóstico da compreensão em leitura, tendo como instrumento o teste Cloze, advém da necessidade de avaliar essa habilidade tão complexa, e, por este motivo, exige um instrumento que forneça um resultado confiável da capacidade de compreensão e não apenas da capacidade de produção textual.

Alguns testes que foram criados para essa finalidade, muitas vezes, são apenas medidas da produção escrita, visto que, não trabalham com a compreensão real da leitura e tampouco incluem o leitor como parte dinâmica no processo. De um modo geral, os testes com o objetivo de avaliar essa habilidade não abrangem os diversos aspectos nela envolvidos, pois enfocam apenas uma pequena amostra do comportamento relacionado à leitura e sua compreensão. Assim, um recurso que vem sendo empregado com a finalidade de avaliar a compreensão em leitura é a técnica de Cloze.

Posto isto, o escopo principal de artigo é o de compartilhar os resultados obtidos na avaliação dos processos de compreensão leitora dos discentes da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Campus Catalão.

De modo geral, os discentes da Universidade Federal de Goiás (UFG) - Campus Catalão, apresentaram o desempenho da compreensão leitora no nível de frustração (Figuras 1, 2, 3, 4 e 5), o que determina que a proficiência em leitura está deficiente. Quando avaliamos o curso de Química, notamos que todos os alunos avaliados apresentaram um desempenho da compreensão no nível de frustração (Fig. 4). Segundo GONÇALVES et al., (2010) o aluno adota técnicas ao fazer suas leituras, porém lê poucos artigos científicos e a frequência de leitura não é suficiente para desenvolver a capacidade de leitura e compreensão textual.

Figura 1: Níveis de leitura obtidos para o curso de Engenharia de Minas após aplicação do teste Cloze.

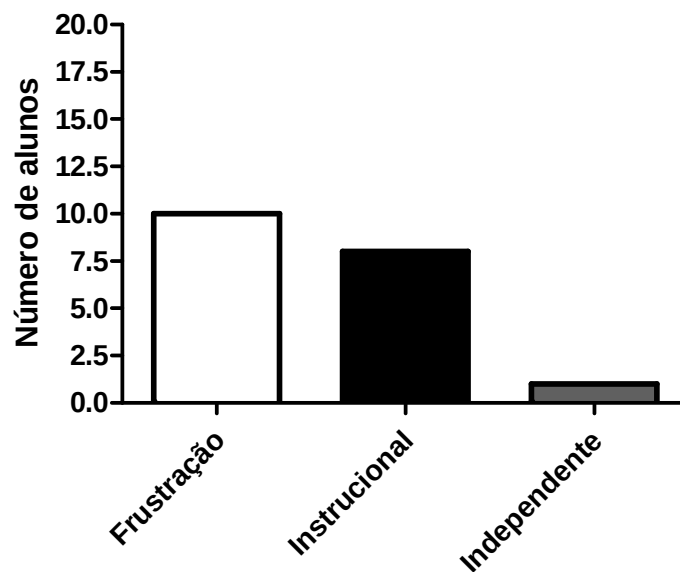


Figura 2: Níveis de leitura obtidos para o curso de Pedagogia após aplicação do teste Cloze.

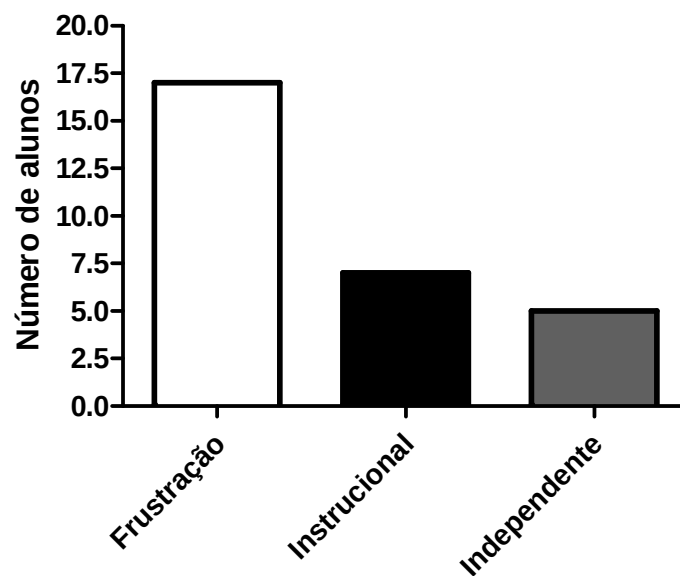


Figura 3: Níveis de leitura obtidos para o curso de Química após aplicação do teste Cloze.

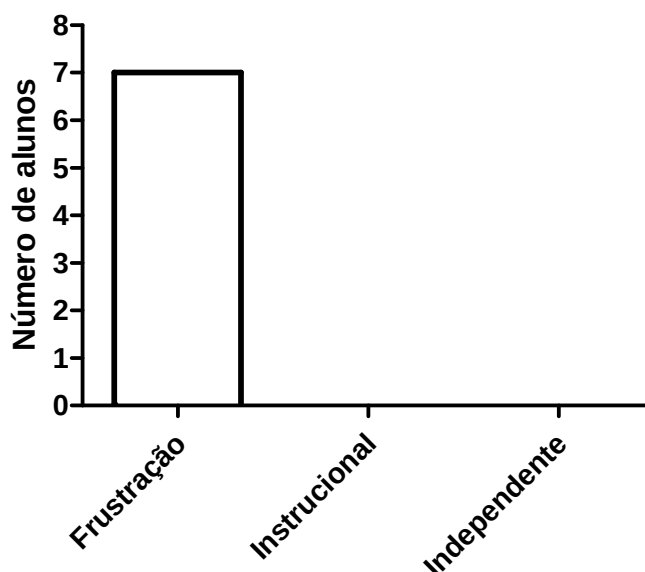
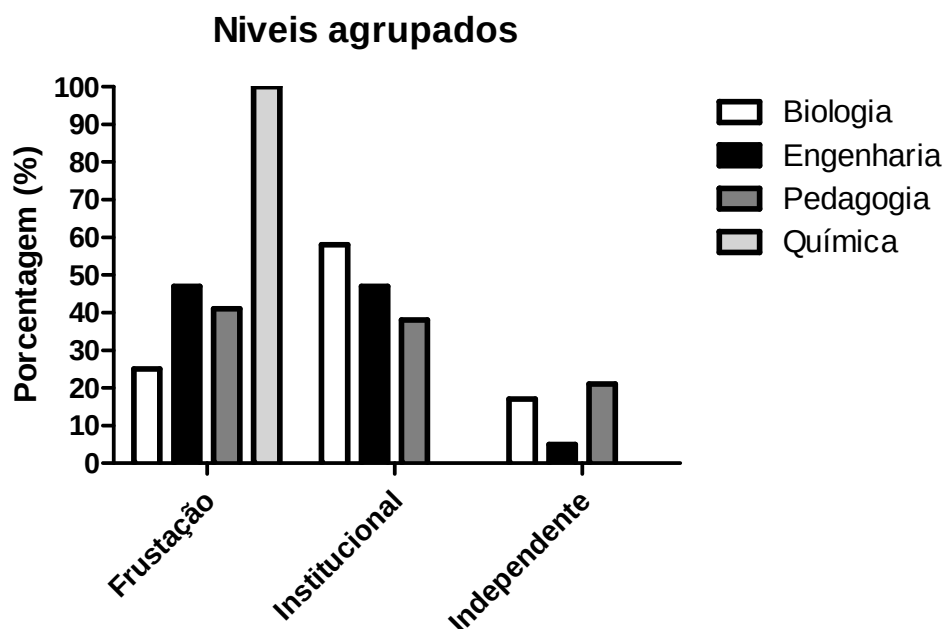


Figura 4: Percentual dos níveis de leitura obtidos para os cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG) – *Campus* Catalão após aplicação do teste Cloze.



Um bom nível de compreensão da leitura de textos resulta da confluência de quatro fatores: a eficácia na identificação de palavras (automatização na identificação das palavras), o conhecimento da língua (domínio lexical), a experiência individual de

leitura e as experiências e o conhecimento do mundo por parte do leitor (SIM-SIM, 2007). A falta de algum desses fatores pode dificultar a compreensão e, desta forma, explicar em parte a dicotomia entre a alta quantidade de horas de leitura dos alunos de Química e o alto índice de frustração apresentado pelo mesmo curso.

Há também diferença entre as expectativas dos alunos, dos diferentes cursos, com relação à quantidade de leitura desejável. Os alunos das Ciências Humanas tem uma carga mais elevada de leitura durante o curso, tendo consciência da importância disso para a sua formação; os alunos de cursos da Área de Exatas, além de textos teóricos, possuem carga considerável de atividades matemáticas e práticas laboratoriais. Este fato pode explicar a divergência entre os resultados da pesquisa de tempo de dedicação à leitura e os níveis obtidos no teste Cloze. Os alunos do curso de Química, embora afirmem grande dedicação à leitura, apresentaram nível frustrante de leitura, sugerindo uma expectativa de leitura menor do que a desejada. Os alunos do curso de Pedagogia apresentam uma expectativa maior com relação à demanda textual, por isso, embora as entrevistas tenham indicado quantidade de leitura inferior, os resultados do teste destacaram maior incidência de nível instrucional e independente de leitura.

Conclusão

Respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural de cada curso avaliado nesta pesquisa e das competências a serem desenvolvidas como reconhecimento das linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o uso da leitura, bem como a utilização da língua materna para estruturar a experiência e, explicar a realidade acadêmica leitora dos discentes da Universidade Federal de Goiás do Campus de Catalão, os resultados demonstram que 65% dos discentes apresentaram o nível muito crítico em compreensão Leitora.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia para Elaboração de Itens de Língua Portuguesa*. 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/informativo/2003/guia_lingua_portuguesa.Pdf>. Acesso em: 28 nov. 2012.

FÁVERO, L.L. & KOCH, I.G.V. *Linguística textual*: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se complementam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, G.F., MARTINS DE PASSOS, I.N., DIAS FERREIRA, K. Enfatizando a relação entre a capacidade de leitura de textos e o aprendizado de conteúdos químicos. XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ) – Brasília, DF, Brasil – 21 a 24 de julho de 2010.

JOLIBERT, J. *Construindo o leitor competente*. São Paulo: Cortez, 1997.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: São Paulo: Pontes, 2006.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: São Paulo: Pontes, 2007.

KOCH, I.V. & ELIAS, V.M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

SIM-SIM, I., DUARTE, C., MICAELLO, M.O. *Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6ªed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAYLOR, W.L. *Cloze procedure: a new tool for measuring readability*. *Journalism Quarterly*, 30, p.415-433, 1953.

DIÁLOGOS E DUELOS MATERIALIZADOS NA ESCRITA DE SI DO ALUNO SURDO

Adriana Laurença da CUNHA
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Erislane Rodrigues RIBEIRO
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Resumo: A educação da pessoa surda na inclusão e as práticas pedagógicas decorrentes tem sido constantemente tema de embates discursivos. De um lado ainda perdura o ouvintismo que segundo Skliar (2010, p. 15) trata-se "de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte". É nesse contexto que surge a percepção do ser deficiente e a instituição do oralismo (Skliar, p.10) que é um conjunto de práticas reabilitadoras e terapêuticas que busca o disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade por meio da fala. Do outro lado tem-se a concepção socioantropológica, que entende o surdo a partir da diferença linguística, cultural e identitária. São essas as duas perspectivas que têm orientado os discursos na educação da pessoa surda. O objetivo do nosso trabalho é desvelar o feixe complexo de relações que sustentam esses discursos, e principalmente compreender, o modo como o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada FD com a qual ele se identifica e que o constitui. Portanto, considerando o discurso como campo no qual os acontecimentos discursivos se desenvolvem, pretendemos observar na escrita de si (FOUCAULT, 1992, p. 129-160) de alguns alunos surdos, através de dois textos pertencentes ao gênero relato pessoal, a coexistência harmônica ou contraditória desses discursos. Para isso, iremos nos valer dos conceitos presentes em Pechêux de interdiscurso e formação discursiva, pois o primeiro conceito aparece relacionado ao segundo, já que o interdiscurso é definido como sendo "o todo complexo dominante das formações discursivas" (PECHÊUX, 1995, p. 162). O conceito de "identidade e diferença" (SILVA, 2009) também irá subsidiar o presente trabalho, visto que esse fato se constitui como um ponto forte de reivindicação dos surdos que lutam pelo reconhecimento e afirmação de sua identidade linguística e cultural.

Palavras iniciais

Nos últimos anos houve um progressivo aumento do número de pesquisas e discussões acadêmicas sobre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino dos alunos surdos, esse fato se deve ao fracasso escolar experimentado por esses sujeitos no advento da Inclusão. Não desmerecemos o mérito dessa ação, visto que os surdos saíram da segregação migrando de escolas especiais para as regulares. Contudo, o aluno surdo ainda é visto como deficiente pelo professor da escola inclusiva e por isso, não capacitado para o aprendizado, já que a ideologia clínica modernamente revestida pelo discurso da Inclusão se impõe na educação da pessoa surda orientando os discursos e incidindo sobre as práticas desse professor em sala de aula.

Porém, como um contra-discurso vem se erigindo um forte movimento situado na grande área dos Estudos Culturais com intuito de deslocar o sentido sobre a surdez do campo médico-terapêutico-audiológico para o campo cultural, esse fato se justifica como um movimento de resistência do povo surdo que vem lutando para que seja reconhecida e respeitada sua diferença e todas as características que a compõe.

Esse embate discursivo está posicionado contra a concepção médica sobre a surdez que tornou possível a permanência e maneiras de significar o surdo que tanto na antiguidade como na contemporaneidade o tem relegado a marginalidade. Aliás, de forma simplificada, percebemos que são essas as duas perspectivas - clínica e cultural/socioantropológica - que tem orientado as concepções sobre a surdez na atualidade. Essas discussões têm se mostrado produtivas já que podemos vislumbrar deslocamentos nos sentidos sobre o tema "Educação do surdo" e também sobre a questão mais significativa que caracteriza a surdez - a saber - a língua de sinais que é usada pelo povo surdo. Como consequência estamos caminhando para a proposta de um ensino que seja de fato, bilíngue e bicultural. Desse modo, o surdo passa a ser visto não pela perspectiva da deficiência, mas sim, da diferença. Diferença que é sobretudo linguística, e também fundamentada em aspectos culturais e identitários.

Considerando os aspectos citados, o presente trabalho tem como objetivo analisar a escrita de si de dois alunos surdos através de uma proposta do gênero relato pessoal e perceber a convivência contraditória ou harmônica desses discursos que os constituíram como sujeitos no espaço educacional inclusivo. Essa análise caminhará conforme os conceitos da Análise do Discurso (Daqui em diante AD), sobretudo me valendo do conceito de Formação discursiva (FD) e interdiscurso. Além desses conceitos também trabalharemos com o texto "A escrita de si" de Foucault (1992, p. 129-160) e o conceito de "identidade e diferença" (SILVA, 2009).

Os textos analisados são de alunos surdos vestibulandos oriundos de escolas inclusivas que frequentaram as aulas de Língua Portuguesa em uma instituição de ensino com o intuito de se prepararem para o Vestibular de Letras-Libras na UFG (Universidade Federal de Goiás) em Goiânia.

O propósito é analisar algumas das formulações presentes nos textos e perceber de que modo os discursos se presentificam na escrita de si de seus textos. Como os alunos surdos foram interpelados em sujeitos dos seus dizeres? De que forma vislumbraremos na escrita de si as posições ideológicas em jogo, isto é, aquilo que orienta pensamentos e atitudes no espaço educacional face a educação que lhes é proporcionada. Observemos abaixo alguns aspectos referentes a questões jurídicas.

Isso se faz necessário, pois esse caminhar nos possibilita compreender melhor o embate que permeia atualmente os discursos sobre a educação da pessoa surda.

Considerações e contradições sobre algumas orientações Legais na educação do aluno surdo

Embora pareça que há uma convergência de sentidos nas orientações legais que norteiam a educação dos surdos, Lodi (2013) por meio de uma análise que põe o conteúdo de dois documentos em diálogos nos apresenta um distanciamento de sentidos. É o que acontece com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2007) e o Decreto 5626/05.

A Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (doravante somente Política) é um documento que visa dar diretrizes de como deve funcionar o ensino especial na escolar regular, fazendo desse espaço uma escola inclusiva. O seu objetivo é superar os números da exclusão no âmbito educacional, bem como nas demais esferas sociais e para isso garante matrícula no ensino regular aos alunos, sendo eles deficientes ou não, acolhendo, desse modo, todas as "diferenças". Nesse contexto é assegurado ao aluno surdo uma "educação bilíngue", ou seja, o uso da Libras é garantido no espaço educacional pela presença do intérprete em sala de aula. É desse modo que a Política entende o bilinguismo conforme vemos no trecho abaixo:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de Libras para demais alunos da escola. (BRASIL, 2007).

Sendo assim, é o intérprete que em todas as fases de escolarização e por meio da Libras que garante a mediação do aluno surdo com o professor e consequentemente com o conhecimento. De acordo com Lodi (2012) essa organização aparece na Política sem nenhuma diferenciação de idade ou séries, estendendo-se a todos os alunos surdos indistintamente, desconsiderando o fato de que grande parte das crianças surdas que se encontram na educação infantil ainda não adquiriram a sua língua.

Nesse contexto, podemos observar que a Libras assume um caráter instrumental, sendo destituída do estatuto lingüístico e cultural que lhe é inerente. Pior ainda, essa forma de negar a língua (Libras) é também um modo de negar o sujeito que a utiliza.

Diferentemente, o que percebemos no decreto 5626/05 é o ampliar das significações dos termos bilingue e inclusão. Nessa perspectiva é dada à Libras o status que lhe é de direito. Sendo assim, o decreto compreende que a Libras deve ser a língua de interlocução de todo o processo de ensino-aprendizagem da pessoa surda, por isso, define a educação bilíngüe da seguinte forma:

São denominadas escolas ou classes de educação bilingue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (Decreto 5626/05- Capítulo VI - §1º).

Desse modo infere-se que no Decreto 5626/05 a Libras que irá promover e subsidiar toda a interlocução em sala de aula, portanto, ela é a primeira língua e será a base sobre a qual o aluno irá construir todo conhecimento, inclusive o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Sobre esse aspecto Lodi nos diz que:

[...] a Libras seja a língua de interlocução entre professores e alunos, logo a língua de instrução responsável por mediar os processos escolares [...] já que a linguagem escrita da língua portuguesa não pode, por sua materialidade, ser utilizada na relação imediata entre professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem (2012, p. 54).

Inclusive no Decreto 5626/05, como pode ser observado no excerto acima, considera a forma que deve ocorrer a educação da pessoa surda. Nele é pensado uma organização espacial em que haja "escolas ou classes de educação bilingue", e além disso, é pressuposto o fato de que a maioria dos alunos surdos não adquirem sua língua no ambiente familiar, já que os familiares são ouvintes. Então, o decreto propõe que nos anos iniciais de escolarização os professores precisam ser bilingues. Isto é, ter domínio de todo o processo estrutural, cultural, e discursivo pertinentes as duas línguas trabalhadas.

Do mesmo modo, é garantido no ambiente escolar a presença do professor surdo, pois a ele é dada a preferência para ministrar a disciplina de Libras. Esse fato promoverá os processos de identificação do aluno surdo facilitando a aquisição de sua

língua, pois além de ter professores que são usuários naturais da língua de sinais, também terão, referências em termos culturais e identitários.

Além disso, no capítulo V no artigo 13, o Decreto deixa antever que o professor ouvinte deve ter formação específica no ensino de português como segunda língua na modalidade escrita. Pois é desse modo que poderá recorrer a recursos e metodologias de ensino de uma língua estrangeira, no caso, a língua portuguesa para os alunos surdos.

Como pôde ser percebido, a própria legislação traz consigo concepções ideológicas diferentes em relação a inclusão do aluno surdo e a educação ofertada. Embora a *Política* pareça estabelecer um diálogo aparentemente harmônico com o decreto 5626/05 já que ele é citado no corpo do seu texto, o sentido que a *Política* atribui a língua de sinais e a forma de educação do surdo é diferente em relação ao Decreto.

Por isso, percebemos que na prática discursiva da *Política de Educação Nacional de Educação especial* e também do decreto 5626/05 são matizadas diferentes significações sobre bilinguismo, inclusão e educação da pessoa surda. Isso permite movimentos em que alguns sentidos são apagados e outros naturalizados conforme a posição ou FD de cada um dos dizeres presentes nos documentos.

Embora o Decreto 5626/05 responda com maior propriedade às necessidades educacionais reivindicada pelos surdos, é sob as diretrizes da *Política* que se organiza educação inclusiva da pessoa surda. Podemos perceber que no discurso jurídico da *política* há sentidos que vem ao longo da história da educação do surdo sendo repetidos e naturalizados fazendo com que o aluno surdo permaneça a margem dos processos de educação. Esse aspecto será observado na análise do *corpus* que será apresentada mais adiante.

Fundamentação teórica

Interessa-me para o presente trabalho fundamentá-lo na AD de linha francesa que considera o discurso a partir de uma dada exterioridade situado em um lugar social, histórico, e geográfico em que o sujeito está inserido. Nessa perspectiva, o discurso para AD é um objeto histórico e ideológico produzido socialmente e apreendido em sua materialidade linguística (língua) nas práticas sociais empreendidas pelos sujeitos falantes. Esse sujeito é heterogêneo e constituído por várias vozes sociais que o perpassam pela história e pela memória. É desse modo que o indivíduo é

interpelado pela ideologia em sujeito para produzir o seu dizer. É a ideologia que fornece a evidência do sujeito, ou seja, que ele é sempre já sujeito, e também a do sentido, isto é, a que a palavra que ele utiliza designa a coisa referenciada. Desse modo, Pecheux nos explica que:

Diremos que o caráter material do sentido - mascarado por sua evidência transparente para o sujeito - consiste na sua dependência por sua evidência transparente para o sujeito - consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos "o todo complexo das formações ideológicas" (2009, p. 146).

Pecheux (2009) nos mostra que o sentido de uma palavra, expressão ou proposição não existe em si mesmo, isto é, na relação direta entre a palavra e a coisa que ela designa, mas sim das posições ideológicas em jogo, nos processos sociais e históricos em que as palavras são produzidas. Portanto, o sentido de uma palavra é dado a partir das posições em que se encontram aqueles que as empregam e em referência às formações ideológicas em que estão inseridos.

Sobretudo, me interessa o conceito de formação discursiva (doravante FD) que conforme nos diz Pechêux:

[...] formação discursiva, aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito. (2009, p. 147).

De acordo com Pechêux, os sentidos se dão conforme a inscrição do sujeito em uma determinada FD. Os sentidos derivam da FD e não das palavras, visto que, a mesma palavra pode ter significado diferente dependendo da FD a qual está filiada.

Conforme nos diz o autor citado é no interior de uma FD que a palavra adquire o seu sentido, ela é por assim dizer a sua matriz. Podemos concluir que o sujeito constitui o seu dizer a partir de uma FD e é conseqüentemente desse modo que ele se constitui como sujeito. Então, nem sujeito, nem sentido são dados *a priori*, são assim efeitos ideológicos determinados pela FD a qual se filiam.

Por isso, é a FD a condição para dotar de sentido a palavra que é produzida no seu interior, nesse viés, podemos pensar que palavras literalmente diferentes que se encontram numa mesma FD podem ter o mesmo sentido, da mesma sorte que palavras literalmente iguais podem ter sentidos diferentes correspondentes às FDs em

que se encontram inscritas. É dessa forma que podemos compreender que a FD corresponde a matriz dos sentidos.

Além disso, torna-se importante considerar aqui o primado do interdiscurso no discurso, a esse respeito Pechêux nos diz que "Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao "todo complexo dominante" (2009 p. 149), isto é, discursos outros vêm no fio do acontecimento discursivo, em diferentes momentos históricos e lugares sociais entrelaçados no interior de uma FD sendo dissimulados na voz do enunciador.

Consideraremos também o texto "A escrita de si de Michel Foucault" (1992, p. 129-160). Ao analisar a função da escrita de si como prática na antiguidade Foucault diz que uma de suas finalidades era a constituição de si. O sujeito reelaborava as leituras feitas, fazia escolhas e no ato da escrita pessoal fazia do já-dito, o seu dito. o que condiz com o corpus analisado, visto que, os alunos foram convidados a interpretar os discursos presentes no espaço educacional inclusivo e pensar na sua condição de aluno surdo e a partir daí elaborar uma escrita de si.

O conceito de identidade e diferença (SILVA, 2009) também irá subsidiar o presente trabalho. Silva nos diz que a identidade é relacional e para se firmar depende de algo fora dela. Por esse motivo compreendemos que a identidade surda firma-se em relação a identidade ouvinte pela experiência visual e não auditiva e essa diferença é parte constitutiva da identidade surda.

Análise do *Corpus*

Após as considerações, observemos o quadro abaixo para prosseguirmos no trabalho e iniciarmos a análise do *corpus*. Ele foi adaptado do texto "História de surdos: representações mascaradas das identidades surdas", de Karin Lilian Strobel (p. 32). Nele visualizaremos as FDs e o modo como cada uma considera o tema "Surdez" e consequentemente a educação da pessoa surda; chamaremos o primeiro quadro de FD clínica e o segundo quadro de FD cultural/socioantropológica.

FD clínica	FD Cultural / socioantropológica
Deficientes - reabilitação / tratamento	Ser surdo - aspecto identitário
A surdez é deficiência na audição e fala	Ser surdo é uma experiência visual
Educação deve ter caráter clínico - terapêutico	A educação deve ter respeito pela diferença linguístico- cultural

Surdos são caracterizados em graus de audição: leve, moderada, profunda	As identidades surdas são múltiplas e facetadas, independem do grau de surdez
A língua de sinais é prejudicial aos surdos	A língua de sinais é a manifestação da diferença linguística/L1
Ensino da Língua Portuguesa: oral e escrita	Ênfase está no ensino bilíngue/modalidade escrita da Língua Portuguesa

Podemos entender que os termos, surdez, educação de surdo e inclusão adquirem seus sentidos a partir da FD em que são produzidos, isto é, a partir das posições ou dos lugares ao qual essas palavras são pronunciadas por sujeitos que a empregam. Contudo é preciso pontuar que as FDs não são fechadas em si mesmas, embora estejam nominadas como FD clínica e FD cultural/socioantropológica elas podem ser atravessadas por outras FDs, ou ainda, uma reorganização ou deslocamento de sentidos pode dar origem a outras FDs.

Antes de prosseguirmos rumo a análise dos textos, faz-se necessário considerar um aspecto relevante referente a especificidade na escrita do aluno surdo. A Libras é uma língua natural, de modalidade diferente das línguas orais, ou seja, ela é produzida pelas mãos e percebida pelos olhos, portanto o seu canal de produção e recepção é totalmente outro. Além disso, como língua natural possui características e estrutura que lhe é própria. Isso traz fortes implicações na aprendizagem da escrita de Língua Portuguesa pelo aluno surdo. O aluno surdo no aprendizado do Português como segunda língua, na modalidade escrita, faz articulações entre as propriedades da sua primeira língua, no caso a Libras, e da língua alvo que é o português, fato que é naturalmente caracterizando pelos especialistas por interlíngua.

Portanto durante o aprendizado da língua portuguesa, o surdo irá apresentar em seu texto diferentes estágios dessa apropriação, Contudo Goés (1996), chama nossa atenção ao dizer que os surdos mesmo depois de anos de escolarização apresenta uma "particularidade" em relação a sua escrita. A partir desse e de outros estudos Ribeiro (2008) Propõe uma nova compreensão sobre a escrita do surdo:

É nosso desejo demonstrar que o que chamamos de "escrita surda" não supõe apenas uma forma de expressão (a ser avaliada e corrigida pela modalidade "padrão" da língua escrita", mas também um conteúdo (um discurso) que não pode, pois, ser ofuscado pelo ideal da escrita "higienizada". Considero que uma língua é um objeto pluriforme e multifacetado, tomaremos a escrita surda como uma variedade linguística entre outras. O que estamos propondo, portanto é que se compreenda a escrita surda no âmbito da variação lingüística. (2008, p. 61).

Nessa proposta, não está de modo algum implicada a aceitação de qualquer forma de escrita da língua portuguesa pelo aluno surdo, mas sim, propõe repensar a noção de erro no sentido de orientar o olhar do professor em relação a escrita do aluno. Nesse sentido Ribeiro (2008) chama atenção para afirmar que "a escrita surda não é nem menos correta nem menos elegante do que outras variedades (sobretudo a padrão), mas apenas específica, já que se prende a um dado grupo social (o dos surdos), com características próprias." (p. 62).

Feitas as considerações acima, passemos a análise do *corpus*, os textos para análise foram constituídos a partir de uma proposta de produção textual. O gênero escolhido foi o relato pessoal, pois ele possibilita o compartilhar das experiências pessoais, ponto de vista, sentimentos e fatos marcantes da vida do aluno. Isso nos permitirá a apreensão de aspectos sócio-históricos e ideológicos que servirão como base para o trabalho em questão.

Com o intuito de apreender a posição do sujeito no seu discurso, foi elaborada a seguinte proposta: *faça um relato pessoal falando de sua experiência como aluno surdo na escola regular/inclusiva. Explique como foi a sua relação com o aprendizado da língua portuguesa. Além disso, fale também da sua relação com os professores, colegas e os intérpretes da língua de sinais.* O trabalho foi conduzido de modo que o sujeito surdo se sentisse à vontade para colocar no papel as suas experiências.

Para preservar a identidade dos alunos a identificação dos textos se deu da seguinte forma, o primeiro texto recebeu a denominação de "A" e o segundo a denominação de "B".

É importante destacar que os dados foram analisados em conformidade com os recortes que pensamos ser relevantes para alcançarmos os objetivos propostos.

(A)1 - Eu surdo outros alunos ouvintes todos na escola comunicar inclusão eu não comunicação.

No trecho acima o aluno usa o termo "surdo" como assunção de sua identidade contrapondo-o ao termo ouvinte. É na oposição dos termos surdo/ouvinte que se dá a percepção da diferença. Nesse aspecto podemos considerar que o termo "surdo" assume um valor de signo de pertencimento a FD Cultural/socianropológico. Vale ressaltar que não é o vocábulo em si, mas sim, os sentidos que lhe são atribuídos e que são pertencentes a FD ao qual esse vocábulo se encontra filiado.

No decorrer do texto do aluno (A)1, aparece a defesa de uma educação bilíngue para alunos surdos (como será mostrado mais adiante), diante disso, acredito que o uso do termo "surdo" trata-se não somente da assunção política de sua identidade e reconhecimento da diferença, mas também marca uma posição política em favor das reivindicações da comunidade surda. Observamos também no excerto acima a grande contradição do sistema que foi organizado para incluir o aluno, no entanto, o exclui.

(B)1 Minha dificuldade foi quando eu brincando com colega sem comunicar, brinquei pouco a pouco e ficava mais sozinho, admirando adolescentes comunicando.

Sabemos que a grande barreira para o processo de inclusão do aluno surdo é a questão linguística, visto que, um intérprete não pode dar conta de todo o processo comunicativo que acontece na escola (discussões, debates, momentos do intervalo). Não havendo comunicação, o sujeito surdo está necessariamente excluído das atividades que exigem interação verbal, como evidencia os trechos de (A)1 e (B)1.

Portanto, podemos inferir que os incluídos são aqueles que interagem e comunicam entre si, ou seja, os ouvintes, "(A)1 todos na escola comunicar inclusão". Apenas o aluno surdo está excluído desse processo já que não há comunicação. Como consequência, são frequentes os relatos de alunos surdos que ao se referir a sua escolarização e evocar essa memória sentem-se como estrangeiros na sua própria escola.

(B)2 Comecei estudar na escola, nem entendi o que a professora ensinava nunca percebi as disciplinas das professoras falando explicando. (...) só no final a professora escrever a resposta, eu copiar.

(A)2 A professora ajudar Português não aprender nada, não comunicar. (...) O aluno surdo sofrer com a linguagem. Não aprender nada. Sempre sofri na escola.

Percebemos por meio da escrita dos alunos surdos a presença tanto da FD clínica quanto da FD cultural. Primeiro vemos o reflexo da ideologia clínica por parte das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores. Essas práticas demonstram que o surdo é visto como deficiente e por isso incapacitado para o aprender se tornando meros copistas.

No texto (B)2, o sujeito surdo demonstra sofrimento a partir das leituras que faz do ambiente inclusivo e de sua experiência com a aprendizagem do

Português escrito. Por meio da escrita de si desses alunos percebemos que há falta de propostas pedagógicas consistentes que contemplem o aluno surdo e sua especificidade linguística. Por isso, o posicionamento da FD cultural dos alunos marca uma reflexão crítica sobre a sua condição na escola inclusiva.

(A)3 A professora ensinar aluno surdo método próprio ouvintes ensinar sempre textos português mesmo método, na sala aluno surdo, não levar imagem, não ter comunicação. Outros alunos ouvintes estudar praticar eu não aprender método português.

(B)3 Acho o professor nunca sabe o porque, nem sabia metodologia para surdos, nem tentava diferente para surdos e ouvintes.

É no interior de uma determinada FD que alunos e professores se constituem como sujeitos, por isso, depreendemos efeitos ideológicos que podem ser apreendidos na materialidade dos discursos que enunciam. É o que vislumbramos quando esses alunos se mostram conscientes de como aconteceu o seu processo de "inclusão" e a sua complicada relação com o aprendizado da Língua Portuguesa. Por esse motivo, em seus textos (A)3 e (B)3 cobram um ensino com base em recursos imagéticos e metodologias adequadas, eles querem um ensino que contemplem as especificidades do surdo que é "outro" em relação ao aluno ouvinte, visto que, a identidade surda firma-se em relação a identidade ouvinte pela experiência visual e não auditiva, por isso, não há justificativa para o uso dos mesmos métodos utilizados no ensino de aluno ouvinte e aluno surdo conforme é mostrado nos excertos acima.

(A)4 A professora explicar e perguntar só intérprete se eu entender não olhar nunca aluno surdo só para intérprete.

(B)4 No começo do ano, ficava durante primeiros meses sem intérprete porque o contrato era cancelado da intérprete e esperando outra intérprete.

No trecho "(A)4" são destacados dois problemas a que os alunos surdos são submetidos na escola inclusiva, o primeiro se refere ao fato do professor relegar ao intérprete o aluno surdo. O segundo refere-se a falta de interação entre professor e aluno. Sempre que há a necessidade de um diálogo, o professor se dirige ao intérprete, nem mesmo o olhar do docente é direcionado ao aluno. Dessa forma, o professor manifesta sua baixa expectativa em relação ao aluno surdo e para, além disso, mostra

desinteresse pelo aluno e sua vida escolar. Esses fatos denunciam a segregação vivenciadas em sala de aula, por esse motivo, esses alunos sentem-se excluídos e marcados pelo estigma da deficiência.

Outro problema comum e recorrente na vida escolar dos surdos é o que está referido no trecho "(B)4". Muito comumente no início e meio do ano letivo há falta de intérpretes por razões diversas, transferência do profissional, cancelamento de contratos e outros. Esse aspecto, desmotiva o aluno a estar na escola e impossibilita, ainda mais, a compreensão dos conteúdos trabalhados

(A)5 A escola para bilingue importante desenvolvimento aluno surdo no português e Libras comunicação.

Nesse excerto o aluno demonstra o seu conhecimento e a sua vontade de uma educação bilingue e argumenta que esse modelo de educação é que irá promover o desenvolvimento do surdo tanto no Português (na sua modalidade escrita) quanto na Libras. Percebe-se nessa concepção que o aluno enuncia da FD cultural/socioantropológica, já que falar em educação bilingue significa manifestar respeito pela diferença linguístico-cultural do aluno surdo e se aliar a uma luta que vem crescendo e se tornando cada vez mais forte - saber - a implementação de escolas bilíngues para surdos.

Considerações Finais

Como foi dito acima é na materialidade dos discursos que buscamos compreender como se dá os embates discursivos e a posição do sujeito implicado nesses embates. Portanto, é a partir dessas posições, ou melhor, desses lugares que os dizeres dos alunos surdos fazem sentido e revelam por meio da escrita de si os discursos e as práticas que os tem constituídos no espaço educacional inclusivo.

Percebemos na escrita de si desses alunos que os discursos e as praticas que são utilizados na educação dos surdos marca uma posição em relação à compreensão que se tem de inclusão e surdez. Esse fator é determinante na implementação de propostas pedagógicas significativas na educação da pessoa surda.

Contudo, o que percebemos é que ainda permanece modos de subjetivar o surdo que se ancoram em estereótipos e mitos do passado, isto é, num tempo em que o surdo era visto como incapacitado para o aprender. Por esse motivo, ainda podemos

verificar efetivada nos discursos jurídicos e também em práticas pedagógicas a exclusão do aluno surdo como efeito do discurso da deficiência.

Referências

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2012.

SKLIAR, C.B. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

RIBEIRO, M.C.M. A. *A escrita de si: discurso sobre o ser surdo e a surdez* (Mestrado em estudos linguísticos) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LODI, A.C.B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a política nacional de educação especial e o decreto nº 5.626/05. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Sp: Editora da Unicamp, 2009.

FERNANDES, E. *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Meditação, 2005.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

STROBEL, K. *História da Educação dos surdos*. 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos>. Acesso em: 20 de maio de 2013.

BRASIL, Senado Federal. Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>.

BRASIL, Senado Federal. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez 2005. Disponível em: <http://www.planalto.org.br/ccvil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>

STRÖBEL, K. L. *História dos surdos: representações "mascaradas" das identidades surdas*. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). *Estudos surdos II* – Série pesquisas. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 18-37.

A LINGUAGEM APOCALÍPTICA NA NARRATIVA BÍBLICA DO LIVRO DE DANIEL

Ailton de Sousa GONÇALVES
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Neusa Valadares SIQUEIRA
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Resumo: A apocalíptica é um vocábulo criado pelos exegetas no século XIX para classificar alguns escritos que nasceram entre os séculos II antes de Cristo e o Século I depois de Cristo. O termo atualmente é usado para 3 situações distintas: uma linguagem particular (gênero literário), conteúdos transmitidos (ideologia) e personagens que protagonizaram tal movimento. A própria palavra significa coisa revelação, coisas ocultas, conhecida apenas pelo autor do texto especialmente de coisas referentes ao futuro. Métodos, procedimentos e materiais: Objetivando compreender a linguagem apocalíptica, será realizada pesquisa bibliográfica básica no livro de Daniel e em alguns materiais de apoio que fazem referência a literatura apocalíptica. Resultado e discussão: A linguagem do livro de Daniel é considerada apocalíptica porque todas as visões, ou seja, as profecias remetem ao fim dos tempos, por isso, ele não pode ser classificado apenas como profético. A segunda parte do livro, (Dn 7-12), em linguagem figurada, própria da apocalíptica, a história é dividida em etapas, mostrando o conflito entre as grandes potências. Ressalta que se aproxima a última etapa da história: o Reino de Deus está para ser implantado, isso, é preciso ter ânimo e coragem para resistir ao opressor, permanecendo fiel, ou seja, contém as seguintes visões: capítulo 7 - as quatro feras; capítulo 8 - o bode e o carneiro; capítulo 9 - as setenta semanas; capítulos 10 a 12 - Tempo da cólera e Tempo do fim, além das disputas do Rei do Norte com o Rei do Sul. O presente trabalho está voltado para análise do estudo da literatura apocalíptica (visionária) mística em Daniel, que é um dos vários profetas do Antigo Testamento.

Introdução

Os escritos apocalípticos, tanto ao longo da história do Judaísmo como no Cristianismo, foram compostos como uma forma disfarçada e simbólica do povo protestar contra a perseguição e a opressão sofrida tanto por imperadores, reis estrangeiros ou mesmo líderes religiosos contra grupos alternativos.

A literatura escrita nos tempos de perseguição teve como característica fundamental a comunicação através de pseudônimo. Falavam em primeira pessoa e não diziam o verdadeiro nome ('Henoc, Moisés'[AT], João, Mateus[NT], Tomé, Madalena[AP]).

A manipulação: literária, fantástica e teologicamente voltado para o "simbolismo". Os símbolos eram vitais em tempo de perseguição. Com o símbolo,

recuperava o passado do povo para readquirir força para lutar. A linguagem simbólica surgia espontaneamente. Não se podia falar claro e usavam vocábulos com significações diferentes para fugir da opressão. Sonhos: um modo de contato com Deus e os seres humanos, abalo sísmicos: sol, lua, estrelas mudavam de natureza. A terra tremia = era uma expressão da presença de Deus. Estes abalos, quase sempre, queria falar de uma situação de coisa tensa e perigosa.

1. Métodos, procedimentos e materiais

Com objetivo de compreender a linguagem apocalíptica, foi realizada pesquisa bibliográfica, e por se tratar de temática ampla na literatura sagrada, vamos delimitar o estudo em algumas perícopes do livro de Daniel, juntamente com alguns materiais de apoio que fazem referência a literatura apocalíptica.

2. Resultado e discussão

Uma das características mais importante da literatura apocalíptica é ser simbólica, tendo em vista que o símbolo é extrapolado pela linguagem alegoria, utilizado na apocalíptica: por definição, os apocalipses são escritos para revelar (aos escolhidos) e para esconder (aos não-iniciados). Um de seus pressupostos é que os acontecimentos contemporâneos, se corretamente compreendidos, podem servir de "sinal dos tempos" para revelar a iminência do fim.

3. Observações preliminares: escatologia e apocalíptica

É frequente encontrar-se certa confusão entre estes dois conceitos. A escatologia, do grego *eschaton*, fim último. A escatologia enraíza-se fundamentalmente nos livros proféticos e constitui um dos recursos essenciais da literatura profética. O esquema básico da escatologia profética apresenta três elementos fundamentais: 1ª uma consciência profunda de que o Deus de Israel atuou no passado em favor de seu povo; 2ª a constatação de que Israel não correspondeu convenientemente a essa ação libertadora de seu Deus e de que, conseqüentemente, o castigo, do qual foi objeto, recebeu-o com acréscimos, no fundo, trata-se de uma consciência de pecado que vai impregnar toda comunidade, sobretudo a partir da queda de Jerusalém e do exílio. 3ª a convicção de que o Deus de Israel, como no princípio e apesar do pecado de Israel, atuará no futuro, mas de forma definitiva, em favor de seu povo.

A apocalíptica participa destas perspectivas com a escatologia, mas vai mais além e, definitivamente, a transforma radicalmente por meio dos ingredientes que apresenta. Cronologicamente, a apocalíptica aparece depois da escatologia, embora não a substitua, nem a neguem, e, de fato, durante muito tempo coexistem. A escatológica transformou-se em um elemento constitutivo da fé de Israel. A apocalíptica é um fenômeno secundário, embora tenha tido repercussões importantes inclusive no cristianismo.

4. Os apocalipses, um gênero literário?

Os poucos textos apocalípticos do Antigo Testamento e seu caráter estranho [apocalíptica] levaram os exegetas a interessar-se mais pela Torá e pelos profetas, exemplo deles G. von Rad. Koch foi quem identificou o gênero apocalíptico. E Collins, fez um artigo que se transformou um referencial obrigatório. Sua definição: "O apocalipse é um gênero de literatura de 'revelação', configurado narrativamente, no qual se oferece a revelação por meio de um ser do outro mundo a um destinatário humano, revelando-lhe uma realidade transcendente (teofânica), que ao mesmo tempo é de natureza temporal na medida em que se dirige a uma salvação escatológica, e espacial enquanto supõe ou suporta outro mundo, sobrenatural". Esta descrição é a síntese dos elementos formais e de conteúdo que configuram o gênero literário "apocalipse". Os elementos são: manifestação de uma teofania por meio de experiência visual e auditiva, os elementos fantásticos aparecem via imagens extraterrestres nas quais os videntes viajam através dos céus, dos infernos ou de regiões remotíssimas, para além do mundo normalmente acessível; o mediador as vezes é um anjo ou outro mensageiro; o destinatário é um vidente que utiliza de pseudonímia (atribuir o escrito a outro autor diferente de quem escreveu, sendo uma figura historicamente conhecida) para validar seu escrito.

O gênero literário é o da "apocalíptica histórica", com suas características maiores (pseudonímia, revelação do segredo divino, intervenção de anjos, sonho e visões...). As visões contêm várias referências a Antioco IV Epífanes (7,8; 8,23-25) e à profanação do Templo (9,27). O afresco histórico que se abre em 11,2 descreve com força detalhes do reinado do próprio rei, mas o autor não conhece ainda as circunstâncias de sua morte.

Ligada a uma época de crise grave, a "apocalíptica" é um gênero literário que comunica uma revelação dos mistérios ou dos segredos de Deus sobre a história do mundo e, especialmente, sobre seus acabamentos. É o tempo do Fim, do qual o livro

de Daniel fala incessantemente. Essa revelação é feita especialmente por meio de sonhos ou de visões fantásticas, que anunciam sempre, de um modo ou de outro, a vitória de Deus sobre as potências do Mal.

A apocalíptica parece nascer, como tal, do choque provocado pela crise macabeia nos anos 167-164 a. C.

Os autores do livro de Daniel e do primeiro livro de Enoc têm consciência de não poderem encontrar resposta em suas questões vitais nem em um discurso humano, neim nos escritos anteriores, mas apenas em uma revelação divina, única capaz de dizer o sentido e a saída dos acontecimentos.

A Leitura da escritura permite a descoberta do Mistério do Fim, que não é destruição definitiva de Israel, e sim crise última do império do Mal, finalmente vencido por Yhwh ao cabo de uma história planejada desde toda a eternidade. A esse respeito, a apocalíptica prolonga a um só tempo a Torá com seu quadro cronológico sacerdotal e a pregação profética.

5. O livro de Daniel

O livro de Daniel é como um mosaico de variedade de gêneros literários, no qual toda essa variedade tem seus próprios reflexos. Identificado como livros profético pela Igreja cristã, foi, não obstante, reconhecimento só no grupo "Escritos" pela bíblia hebraica. No limite entre profecia e apocalíptica, história e ficção, interpretação história e relato moralista de gosto sapiencial, com textos nas três línguas bíblica e problemas complexos em sua histórica canônica, é como que um resumo de complexa e apaixonante história dos escritos bíblicos.

5.1. Nome e arquitetura do livro

Daniel não é um nome desconhecido na Bíblia. Ez, Esdras... O caráter lendário da figura de Daniel surge também fora da Bíblica. Efetivamente, na epopeia da Aqatu, dos textos de Ugarit, aparece um rei chamado Danel, um exemplo por sua justiça e sabedoria. Não resta dúvida, portanto, de que essa figura foi ponto de convergência de tradições múltiplas.

Capítulos 1-6 relatos exemplares situados na corte de diversos reis pagãos, Daniel e os três companheiros, saem vencedores, alcançando glória e poder, ao passo que o Deus do Judeus é reconhecido como o único e verdadeiro. (parte em terceira pessoa)

Capítulos 7-12 Segunda parte e contêm cinco visões apocalíticas, diversas quanto à sua extensão e composição.

Capítulos 13-14 terceira parte, narra do confronto de Daniel com alguns anciões judeus (cova dos leões). 14 Duas histórias diferentes e sua conclusão feliz: objetivo força do Deus de Israel e ridicularizar os deuses pagão.

Textos e versões: Dn 1,1-2,4a; 8-12 estão escritos em hebraico; Dn 2,4b-7 Aramaico; Dn 3,24-90 e 13-14 estão em grego. A passagem de uma língua à outra não corresponde, portanto, à divisão da obra do ponto de vista de seu conteúdo.

O livro de Daniel é fruto de diversos autores, individuais ou coletivos, de diversas épocas, que procuram responder a problemáticas diferentes, mesmo que com um denominador comum: o povo judeu encontra-se politicamente submisso a poderes estrangeiros.

O esquema formal das visões: transe do vidente ao qual se faz ver uma série de elementos terrível e mais ou menos fantásticos; reação de susto e não compreensão do que ocorre; aparição e explicação do que foi visto por um personagem celeste acompanhada muitas vezes de recomendações de tipos diversos; perturbação passageira das faculdades anímicas do videntes. É preciso constatar, por outro lado, a importância nas visões de Dn 7-12 de um rico vocabulário sapiencial. A presença maciça desse vocabulário mostra a dimensão sapiencial das visões fantástica e alegóricas do gênero das apocalíticas.

O livro de Daniel é como um mosaico de variedade de gêneros literários, no qual toda essa variedade tem seus próprios reflexos. Identificado como livros profético pela Igreja cristã, foi, não obstante, reconhecimento só no grupo "Escritos" pela bíblia hebraica. No limite entre profecia e apocalíptica, história e ficção, interpretação história e relato moralista de gosto sapiencial, com textos nas três línguas bíblica e problemas complexos em sua história canônica, é como que um resumo de complexa e apaixonante história dos escritos bíblicos.

5.2. Nome e arquitetura do livro

Daniel não é um nome desconhecido na Bíblia. Ez, Esdras... O caráter lendário da figura de Daniel surge também fora da Bíblia. Efetivamente, na epopeia da Aqatu, dos textos de Ugarit, aparece um rei chamado Danel, um exemplo por sua justiça e sabedoria. Não resta dúvida, portanto, de que essa figura foi ponto de convergência de tradições múltiplas.

Capítulos 1-6 relatos exemplares situados na corte de diversos reis pagãos, Daniel e os três companheiros, saem vencedores, alcançando glória e poder, ao passo que o Deus do Judeus é reconhecido como o único e verdadeiro. (parte em terceira pessoa)

Capítulos 7-12 Segunda parte e contém cinco visões apocalípticas, diversas quanto à sua extensão e composição.

Capítulos 13-14 terceira parte, narra do confronto de Daniel com alguns anciões judeus (cova dos leões). 14 Duas histórias diferentes e sua conclusão feliz: objetivo força do Deus de Israel e ridicularizar os deuses pagão.

Textos e versões: Dn 1,1-2,4a; 8-12 estão escritos em hebraico; Dn 2,4b-7 Aramaico; Dn 3,24-90 e 13-14 estão em grego. A passagem de uma língua à outra não corresponde, portanto, à divisão da obra do ponto de vista de seu conteúdo.

O livro de Daniel é fruto de diversos autores, individuais ou coletivos, de diversas épocas, que procuram responder a problemáticas diferentes, mesmo que com um denominador comum: o povo judeu encontra-se politicamente submisso a poderes estrangeiros.

O esquema formal das visões: transe do vidente ao qual se faz ver uma série de elementos terrível e mais ou menos fantásticos; reação de susto e não compreensão do que ocorre; aparição e explicação do que foi visto por um personagem celeste acompanhada muitas vezes de recomendações de tipos diversos; perturbação passageira das faculdades anímicas do videntes. É preciso constatar, por outro lado, a importância nas visões de Dn 7-12 de um rico vocabulário sapiencial. A presença maciça desse vocabulário mostra a dimensão sapiencial das visões apocalípticas.

Conclusão

O gênero literário é o da “apocalíptica histórica”, com suas características maiores (pseudonímia, revelação do segredo divino, intervenção de anjos, sonho e visões...) As visões contêm várias referências a Antioco IV Epífanes (7,8; 8,23-25) e à profanação do Templo (9,27). O afresco histórico que se abre em 11,2 descreve com força detalhes do reinado do próprio rei, mas o autor não conhece ainda as circunstâncias de sua morte.

Ligada a uma época de crise grave, a “apocalíptica” é um gênero literário que comunica uma revelação dos mistérios ou dos segredos de Deus sobre a história do mundo e, especialmente, sobre seu acabamento. É o tempo do Fim, do qual o livro de

Daniel fala incessantemente. Essa revelação é feita especialmente por meio de sonhos ou de visões fantásticas, que anunciam sempre, de um modo ou de outro, a vitória de Deus sobre as potências do Mal.

A apocalíptica parece nascer, como tal, do choque provocado pela crise macabeia nos anos 167-164 a. C.

Os autores do livro de Daniel e do primeiro livro de Enoc têm consciência de não poderem encontrar resposta em suas questões vitais nem em um discurso humano, nem nos escritos anteriores, mas apenas em uma revelação divina, única capaz de dizer o sentido e a saída dos acontecimentos.

A Leitura da escritura permite a descoberta do Mistério do Fim, que não é destruição definitiva de Israel, e sim crise última do império do Mal, finalmente vencido por Yhwh ao cabo de uma história planejada desde toda a eternidade. A esse respeito, a apocalíptica prolonga a um só tempo a Torá com seu quadro cronológico sacerdotal e a pregação profética.

Referências

BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Tradução de Alfalit Brasil. Rio de Janeiro: Alfalit, 2002.

BÍBLIA de Jerusalém, São Paulo: Paulinas, 1989.

CEBI (Centro de Estudos Bíblicos). *Evangelho de João e Apocalipse*. São Paulo: Cebi/Paulus, 2000.

CHARPENTIER, Etienne et al. *Uma leitura do apocalipse*. São Paulo: Paulinas, 1983.

COLLINS, John J. *A Imaginação Apocalíptica: uma introdução à literatura apocalíptica judaica*. São Paulo: Paulus, 2010.

DE BOER, Martinus. *A influência da apocalíptica judaica sobre as origens cristãs: gênero, cosmovisão e movimento social*. *Revista Estudos de Religião*, São Bernardo do Campo. UESP. n.19, p. 11-24, dez. 2000.

FERREIRA, Joel Antônio. *Jesus na Origem do Cristianismo: os vários grupos que iniciaram o Cristianismo*. Goiânia, GO: Editora da PUC/GO, 2012.

KONINGS, J. Marcos. *A Bíblia Passo a Passo*. São Paulo: Loyola, 1994.

GONZÁLEZ LAMADRID, A.; J. CAMPOS, Santiago; V. PASTOR, Julián; NAVARRO PUERTO, M.; ASURMENDI, J.; SÁNCHEZ CARO, J. M. (ed.). *História, narrativa, apocalíptica*. Introdução ao estudo da Bíblia, vol 3d. São Paulo: Editora Ave Maria, 2004.

GORGULHO, G.S.; ANDERSON, Ana Flora. *Não tenham medo: apocalipse*. 3 ed. São Paulo: Paulinas, 1981.

MESTERS, Carlos; OUROFINO, Francisco. *Apocalipse de João, Esperança, Coragem e Alegria*. 2 ed. São Paulo: Cebi/Paulus, 2002.

NAS LINHAS E “ENTRELINHAS” DA LEITURA E ESCRITA - OS DISCURSOS SOBRE A HISTÓRIA CULTURAL NA AMAZÔNIA ACREANA

Alcicléia Souza VALENTE
Universidade Federal do Acre

Henrique Silvestre SOARES
Universidade Federal do Acre

Resumo: Esse trabalho tem como finalidade descrever, sucintamente, o projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre – UFAC, intitulado: O ensino de língua escrita no curso de pedagogia da UFAC: influências na prática docente. Visando identificar e analisar concepções e práticas de leitura e escrita de egressos do referido curso, no que concerne à formação de leitores. Trata-se de uma pesquisa, em andamento, de natureza qualitativa, que adota as etapas metodológicas propostas por Alves Mazotti (1991), utilizando para a coleta de dados documentos oficiais do referido curso. Consideramos a abordagem sóciointeracionista defendida por Kleiman (1996) no que se refere à formação de leitores na perspectiva do letramento, além de reflexões e de questões metodológicas presentes em partes das referências bibliográficas lidas e analisadas durante uma jornada de estudos sobre: Linguagem, Sociedade e Diversidade Amazônica, dentre as quais destacamos De Certeau (2011), Gilroy (2001) e Gondim (1994), acerca das temáticas da modernidade, negritude e identidade que perpassam e também estão presentes na produção ou “invenção” do lugar de onde falamos: a Amazônia acreana. Nas linhas e entrelinhas das leituras dos escritos e nas inquietações para compreender a formulação de diferentes discursos sobre a “Amazônia”, com seus mitos fundadores, tempos, espaços e sujeitos distintos poderemos perceber a forma pela qual esses sujeitos amazônicos desmontam a ordem instituída, produzindo outros ordenamentos o tempo todo. E, que a prática da leitura não se restringe somente a codificação e decodificação dos signos, mas também evidencia o modo como se representam e representam o mundo e a realidade em que vivem.

Considerações iniciais

A partir de estudos sobre linguagem, sociedade e diversidade amazônica, percebemos a amplitude das questões discursivas, ideológicas e metodológicas que tem têm norteado as leituras, os escritos e os estudos sobre a identidade e a linguagem dos homens amazônicos. Ao considerarmos tais estudos, percebemos que, no âmbito da academia, não se tem privilegiado as leituras e escritas dos sujeitos simples, ordinários e comuns que compõem a Amazônia Acreana.

Essa lacuna tem levado à reprodução, ao longo da história e da literatura, de discursos que difundem e cristalizam a cultura amazônica, do modo como tem sido, há muito tempo, apresentada: elitista e preconceituosa legando às nossas raízes negras e indígenas, sempre o espaço da inferioridade, do silêncio e da omissão.

A partir das linhas e entrelinhas das leituras dos escritos e das inquietações para compreender a formulação de diferentes discursos sobre a Amazônia, com seus mitos fundadores, fomos nos dando conta da dimensão devastadora com que tais discursos estão cristalizados e influenciam diretamente as experiências e vivências de todos nós, mergulhando fundo e governando nossas subjetividades, no sentido cunhado por Stuart Hall (2003).

Na busca pela compreensão de tais questões, consideramos as discussões de Eni Orlandi (2012) “a respeito da leitura, enquanto proposta para considerá-la na perspectiva discursiva, que tem objetivos externos e internos”. Para a pesquisa de mestrado, ora em andamento, da qual esta comunicação é fruto inicial, interessa-nos considerar a leitura como:

Um dos objetivos externos é problematizar, ou melhorar, questionar os processos de produção da leitura junto aos que trabalham com seu ensino. O objetivo interno é apreender, no domínio do discurso, o funcionamento da “compreensão”: o que é, quais são seus mecanismos, o que representa em termos de discurso etc. (ORLANDI, 2012, p. 134).

Desse modo, no que diz respeito, especificamente, à formação de professores leitores atuantes na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, quando se trata do lugar social da leitura e na medida em que o leitor

(...) na produção de leitura, ele entra com as condições que o caracterizam sócio-historicamente. Ele terá, assim, sua identidade de leitura configurada pelo seu lugar social e é em relação a esse “seu” lugar que se define a “sua” leitura”. (ORLANDI, 2012, p.139).

Nesse sentido, o trabalho conta com uma breve descrição do projeto de pesquisa, aponta alguns aspectos de leituras de discursos sobre a “invenção” da Amazônia.

Descrição do projeto de pesquisa

O projeto de pesquisa, em andamento no Programa de Pós Graduação em Letras Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre, intitula-se *O ensino de língua escrita no curso de pedagogia da UFAC*: influências na prática docente, e tem como objeto de estudo as concepções e práticas de leitura e escrita de egressos do referido curso, no que diz respeito à formação de leitores.

O problema a ser investigado – influências e ausências de disciplinas de ensino de língua escrita na prática docente, no que tange às concepções e práticas de leitura – tem origem em nossas memórias da trajetória escolar na educação básica, em que as atividades de leitura e escrita eram meramente mecânicas, lia-se somente para responder “questionários”. Ou seja, a escrita sempre privilegiada em detrimento da leitura, sem espaço para reflexões sobre a linguagem e seus usos.

No Curso de Pedagogia da UFAC, a partir de trabalhos desenvolvidos em Iniciação Científica, percebemos a importância de práticas de leitura e escrita voltadas para a apropriação e aprimoramento da linguagem com toda sua riqueza e complexidade, considerando-as práticas sociais, e o quanto isso, faz diferença na ação docente, sobretudo, para o discente enquanto sujeito que recebe uma formação inicial.

Esses estudos revelam que o trabalho com a língua escrita realizado naquele Curso tem dois momentos distintos: o primeiro, a partir da sua criação, em 1970, voltava-se para a leitura e escrita acadêmica, cuja concepção de leitura no âmbito dos primeiros anos escolares era a de decodificação. O segundo momento dá-se a partir de 2009. Nele, a leitura e a escrita ganharam espaço no Curso como práticas sociais, fundamentadas nas questões do letramento, em que o foco é a reflexão sobre a língua a partir de textos.

A partir do segundo momento, ao analisar programas e ementas das disciplinas do ensino de língua escrita, percebemos que a leitura tem um espaço privilegiado em sala de aula, tanto no interior da universidade, quanto nas atividades propostas para serem desenvolvidas em escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sendo a reflexão sobre o texto, o elemento desencadeador das discussões de todos os conteúdos previstos nas ementas.

Como forma de refletir sobre esta questão, é muito importante dialogar com as premissas de Roger Chartier, ao considerar que no plano da leitura, refletir sobre o texto requer muito mais que lê-lo e responder a questões escritas sobre o material lido (CHARTIER, 1996). Nesse sentido, também, torna-se imprescindível considerarmos os estudos de Kleiman (1996; 2005) sobre alfabetização e letramento e formação de professores, bem como os estudos sobre concepções e práticas de alfabetização e letramento de Soares (1999) e Tfouni (1992; 1994; 1995; 2010) que tem fomentado discussões sobre os termos alfabetização e letramento, escrita e leitura, apreendidos na formação inicial e continuada de professores.

Ao considerarmos esses estudos, traçamos como objetivo geral: identificar e analisar as influências das disciplinas de ensino de língua escrita no Curso de

Pedagogia da UFAC na prática docente de egressos do referido curso, no que diz respeito ao ensino da leitura. Esse objetivo se desdobra em dois objetivos específicos: primeiro identificar e analisar concepções e práticas de leitura de professores egressos do Curso de Pedagogia da UFAC; segundo, estabelecer relação entre as concepções e práticas de leitura estudadas no Curso de Pedagogia e as vivenciadas por professores, egressos do referido curso.

Aspectos teórico-metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, em que adotamos a etapas propostas por ALVES-MAZOTTI (1991): período exploratório, investigação focalizada e análise final e elaboração do texto dissertativo, utilizando para a coleta de dados documentos oficiais, como: Projeto Político Pedagógico, a atual estrutura curricular e os programas das disciplinas de Ensino de Língua Escrita do Curso de Pedagogia da UFAC. Nos quais, buscaremos analisar os enunciados e formações discursivas que versam sobre as concepções e práticas de leitura e escrita.

Quanto ao referencial teórico inicialmente adotado, no que diz respeito à opção pela pesquisa qualitativa, tomo como referência Alves-Mazotti (1991), nos estudos sobre leitura, Ane-Marie Chartier (1995), Chartier (1996) e Yunes (2003). No que se refere à linguagem, educação, formação de professores e formação de leitores, Andrade (2004), Costa (2006), Freitas (2003), Kleiman (1996; 2005), Kramer (2006) e Larossa (1998; 2004), Soares (1999) e Tfouni (1992; 1994; 1995; 2010). Ginelli (1979) e Oliveira (2000) serão fontes sobre educação no Acre.

Atualmente, consideramos outras fontes para aprofundar a temática abordada, acrescidas ao longo do curso de mestrado com disciplinas específicas da área (Linguagem e Educação) na qual a proposta de pesquisa se insere, assim como as reflexões e algumas das questões metodológicas presentes em partes das referências bibliográficas lidas e analisadas durante a jornada de estudos sobre linguagem, sociedade e diversidade amazônica, que nos permitem pensar e repensar nosso tema de pesquisa. Dando-nos a possibilidade, através de um novo olhar sobre os discursos e a leitura, de situar o lugar e as experiências cotidianas dos sujeitos amazônicos, no que se refere à sua cultura, o uso e a produção da linguagem no contexto acreano.

Os discursos sobre a “invenção” da Amazônia

Nas linhas e entrelinhas das leituras dos escritos, e, em nossas inquietações, ao buscar compreender a formulação de diferentes discursos sobre a Amazônia e seus mitos fundadores, nos deparamos com as concepções de maravilhoso e do fantástico, constitutivas dos discursos sobre a “invenção” daquela região. Nesse trabalho, levamos em consideração as influências dos processos de diáspora e da colonização europeia, bem como da ida de nordestinos brasileiros durante os diferentes ciclos da economia extrativista do látex, para o Acre. Percebermos, ainda, que as temáticas da modernidade, negritude e identidade são questões que perpassam a produção dos discursos que produziram a história cultural da Amazônia acreana.

Esses discursos estão cristalizados e influenciam diretamente nas experiências e vivências dos sujeitos amazônicos, direcionando subjetivamente seus modos de agir e de pensar em diferentes tempos e espaços. Desse modo, nos reportamos ao modelo metodológico de Michel de Certeau, que sai do campo do debate, procurando nas formas de apropriação e usos da linguagem, uma ruptura com a visão essencial e romântica para lidar com as formas como os sujeitos discutem cotidianamente o seu deslocamento no espaço. (CERTEAU, 2011).

Nos processos de deslocamento, os sujeitos amazônicos (índios, negros e seringueiros e ribeirinhos) conviveram com os migrantes de diversas partes do Brasil e do mundo, nordestinos, trocando experiências e ideias e fantasticamente produzindo culturas. Considerando que tais experiências não foram valorizadas pela história oficial, torna-se importante refletir sobre o modo como eles, os sujeitos amazônicos e acreanos, construíram e constituíram uma diversidade cultural peculiar às condições históricas, sociais, políticas e econômicas dessa região, advindas das práticas da colonização europeia.

A partir de uma reflexão como essa, nos inquietamos ante o fato de que a história oficial sobre a Amazônia está pautada em um discurso do “colonizador europeu”, marcada por mitos e estereótipos cristalizados pela literatura dominante. Alguns dos mitos e estereótipos são evidenciados por Neide Gondim em *A invenção da Amazônia*, obra que desconstrói a ideia de uma Amazônia enquanto uma descoberta do colonizador. Ao utilizar e analisar relatos de viajantes e romances escritos sobre a região e que se consolidaram através do senso comum, a obra de Gondim possibilita-nos pensar a Amazônia como uma “invenção” discursiva, (GONDIM, 1994).

Em sua obra, Gondim revela o desprestígio para com as experiências dos sujeitos amazônicos, que nunca tiveram espaço na história oficial, a não ser aquele que pusesse em evidência a sua condição de sujeitos sem identidade, com cultura e linguagem inferiores a dos brancos, os legítimos representantes e detentores do poder, da escrita e da civilidade. Por outro lado, ainda segundo Gondim, negros e índios da região são sempre colocados como os seres semicivilizados que precisavam ser “aculturados”.

Considerando esse desprestígio, cabe a nós pesquisadores, sujeitos amazônicos, procurar novas abordagens metodológicas para falar sobre o lugar de onde falamos e onde vivemos, deixando de nos apoiar somente, em estudos etnocêntricos e nacionalistas que marginalizam as experiências e vivências cotidianas desses sujeitos que, em última instância, somos nós mesmos.

Ao pensarmos a Amazônia de maneira heterogênea, com tempos, espaços e sujeitos distintos podemos perceber a forma pela qual esses sujeitos amazônicos desmontam a ordem instituída e produzem outros ordenamentos. O fato de vivermos em diferentes espaços, com diversas lógicas temporais, nos faz perceber que as práticas da leitura desses sujeitos não se restringem somente à codificação e decodificação dos signos, mas também evidencia o modo como se representam e representam o mundo e a realidade em que vivem.

Ao lançarmos um novo olhar sobre as relações e interações sociais que os sujeitos amazônicos estabeleceram ao longo de suas histórias, procurando perceber e analisar de que forma eles concebem e representam o mundo em que vivem, dialogamos com as premissas de Zigmunt Bauman ao considerar que na sociedade líquido-moderna, o saber não é acumulativo, o conhecimento é algo superficial e o estereótipo é uma verdade autoritária. (BAUMAN, 2007).

Nesse sentido, é importante ressaltar que os estereótipos já cristalizados, em nossa região, deram a condição para que o discurso etnocêntrico e nacionalista fosse difundido pelo trabalho dos intelectuais, mesmo daqueles que nunca estiveram aqui, mas que escreveram utilizando as leituras dos relatos de viagem, relatórios médicos, cartas e alguns romances.

A contribuição dos “discursos” sobre a Amazônia para o projeto de pesquisa

Em diálogo com a metáfora do atlântico negro, utilizada por Paul Gilroy, que ao recuperar escritos de homens negros (os intelectuais) nos apresenta a identidade como

um campo de tensão da linguagem e do discurso (GILROY, 2001), buscamos compreender alguns dos fatores políticos que contribuíram para o desprestígio das experiências e vivências cotidianas dos sujeitos amazônicos, nos discursos dominantes, deixando evidente que a literatura elitista as exclui e desse modo cristalizam os discursos nacionalistas.

Tomemos como exemplo o discurso de uma educação nacional. Para isso, vejamos o que nos diz Foucault (1996):

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1996, p. 44-45)

Levando em consideração que os sujeitos da proposta de pesquisa, os professores, são os responsáveis pela alfabetização e o desenvolvimento da leitura e escrita nos primeiros anos escolares, hoje, O curso de Pedagogia deve ser um espaço para estudo e aprofundamento das questões que envolvem a aquisição da leitura e da escrita, com vista a uma aprendizagem mais qualitativa e libertadora.

Observando o cenário da aprendizagem nesta parte da Amazônia, constatamos que é alarmante o número de crianças que, mesmo frequentando a escola, não sabem ler e escrever. Crianças, na grande maioria, negras, indígenas e filhas de seringueiros que trazem consigo as marcas do processo de diáspora vivido pelos nordestinos. Os mesmos brasileiros, que no ápice do primeiro ciclo da borracha no Acre, apostaram na promessa de vida num lugar cheio de riquezas e prosperidades. No entanto, só se depararam com a submissão, a exploração de sua força de trabalho, a pobreza e o desprestígio social pela ausência da escolarização.

Compreendendo o discurso de que "(...) a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso (...)" (FOUCAULT, 1996), entendemos que a escola como instituição responsável pela educação escolar, também, dissemina o modelo de ideologia(s) a ser seguido através do Ensino de Língua Escrita.

Sendo, pois, a leitura uma competência fundamental para o desenvolvimento da escrita, justifica-se a preocupação com a formação docente oferecida pela universidade, no sentido de garantir o acesso aos estudantes do Curso de Pedagogia a

conteúdos ajustados às necessidades dessas crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita, mas também nas suas próprias necessidades de leitores em fase de formação, dotados de significativas bagagens culturais e experiências recheadas de sentidos que não podem e não devem ser desprezados.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa poderá indicar e ganhar novos rumos, no sentido de não apenas identificar e analisar concepções e práticas de leitura e escrita de egressos do Curso de Pedagogia da UFAC, mas também narrar experiências de professores em relação a sua atuação na sociedade, enquanto professores e leitores na perspectiva do letramento no contexto da Amazônia acreana. Ou seja, evidenciar, a partir dos seus discursos/memórias as representações sociais que estes educadores fazem de si enquanto formadores de leitores.

Como vivemos numa sociedade amazônica letrada, em que os sujeitos dos centros urbanos são levados a todo instante, direta ou indiretamente, à prática da leitura, entendemos que a leitura hoje é mais do que uma prática por hábito, ela é uma imposição da vida cotidiana. Daí sua necessidade, que influencia e governa o fazer e o dizer dos sujeitos através das novas tecnologias da informação e comunicação (internet, televisão, jornais, revistas, outdoors, games). Assim, de acordo com Michel Foucault, a existência do discurso seria em sua legitimidade uma discreta leitura. (FOUCAULT, 1996, p. 48)

Tendo em vista que as tecnologias da informação e comunicação, atualmente, atingem cada vez mais um número maior e mais diversificado de pessoas, em torno das quais vão se constituindo as múltiplas linguagens, Freitas afirma que:

[...] uma escola que não favorece o gosto pela leitura. Uma escola onde as práticas rotineiras e sem sentido se repetem [...] enquanto os jovens de hoje se abrem para um mundo sem fronteiras numa variedade de formas de leitura e escrita, a escola continua a trabalhar a língua como um sistema abstrato de normas. (FREITAS, 2000, p.25).

Nesse entendimento, verificar se há ou não a formação de leitores, averiguar que mecanismos são dados aos alunos para que sejam capazes de realizar a leitura dos “discursos”, e nessa leitura encontrarem a possibilidade de produzirem novos discursos, constitui-se tarefa maior do professor/pesquisador.

Este procedimento pode nos indicar que tais discursos evidenciam identidades e culturas, e, que nas relações de trocas de experiências e ideias produzam, também, as histórias culturais das Amazonas.

Ao buscar interpretar as narrativas desses professores, no contexto amazônico acreano, devemos levar em consideração os conceitos de alfabetização e letramento, abordados por Magda Soares, necessários para o desenvolvimento da pesquisa em questão, ao considerar que alfabetização seria o processo de apropriação do código escrito, restringindo-se a codificação e decodificação. Enquanto letramento refere-se à prática de fazer uso dos signos linguísticos, codificar e decodificar, interpretar, e produzir textos na vida social. (SOARES, 1998).

Há que se considerar, ainda, a existência e a distinção entre o letramento escolarizado em que essas habilidades são adquiridas na instituição escolar, e o letramento não escolarizado em que as pessoas se apropriam da linguagem para fazer a leitura do mundo e de textos mediante suas condições sociointeracionais e culturais. (SOARES, 1998).

Assim, também, laçamos mão dos pressupostos teóricos de Ângela Kleiman (1995) de que o letramento escolarizado não deveria mais se restringir ao modelo de letramento autônomo que valoriza mais a escrita do que a fala, a imposição de uma norma padrão como a única aceitável na sociedade, passando a utilizar-se do modelo de letramento ideológico proposto por Street (1984) em que as práticas de leitura cotidiana, que envolvem tanto a fala como a escrita sejam valorizadas dentro do espaço escolar, como identidade e cultura dos sujeitos, de modo que as vivências do alunado no contexto de uso da linguagem possam ser tomadas como ponto de partida para o processo de alfabetização e letramento. (KLEIMAN, 1995).

Em consonância, com a proposta de alfabetizar letrando, Luiz Antônio Marcuschi destaca a perspectiva interacionista que se preocupa com

[...] os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-históricamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2003, p.34)

Interessa-nos, também, compreender a relação desses educadores com a cultura letrada, ou melhor, com as leituras que a sociedade letrada lhes impõe e o modo como eles representam e transmitem essa relação ao alunado, vislumbrando a possibilidade de sair de um ensino de língua escrita que quase sempre focaliza, apenas,

a alfabetização desconsiderando as práticas e eventos de letramento vivenciadas pelos sujeitos.

Considerações finais

Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, não temos resultado(s) finais a apresentar. Então, nos indagamos sobre como formar um sujeito - o professor - para conduzir o aluno ao domínio da linguagem escrita, que deve atuar como o mediador entre a criança e o seu objeto de conhecimento, orientá-lo na leitura e escrita de diferentes tipos de textos em variados gêneros discursivos? Se a constituição e construção da história da educação brasileira está fortemente impregnada dos discursos nacionalistas e etnocêntricos. E, nos posicionamos como sujeitos dessa história, entendendo que não basta que a escola precise compreender a leitura e a escrita como práticas sociais que devem ser trabalhadas para estabelecer relação entre si e seus usos na sociedade atual.

Antes, acreditamos que evidenciar as experiências dos professores egressos do Curso de Pedagogia da UFAC e, analisar as concepções e práticas de leitura e escrita explícitas e implícitas nos documentos oficiais desse curso, nos permitirá registrar suas vivências com o universo da leitura, de modo que eles sejam autores de sua própria história. O que possibilitará a interpretação das diferentes concepções e práticas, a partir dos discursos que se entrecruzam no contexto social e cultural, nos quais os sujeitos acreeanos se inserem. Daí ser possível, também, uma melhor compreensão de suas representações pessoais e sociais acerca do mundo da leitura, situando-os na cultura letrada da região amazônica, ainda fortemente marcada pela oralidade.

Referências

BAUMAN, Z. *Vida líquida*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2007.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 17 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FREITAS, M. T. A. No discurso de adolescentes, as práticas de leitura e escrita na escola. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Org.). *A Experiência da Leitura*. Edições Loyola. São Paulo: 2003.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola, 1996.

GILROY, P. *O Atlântico negro*: modernidade e dupla consciência; tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: 34 ed. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GONDIM, N. *A invenção da Amazônia*. São Paulo: Marco Zero, 1994.

HALL, S. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. (Org.) SOVIK. L; (Trad.). RESENDE; A. La Guardia et all. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. 9 ed. São Paulo: Cortez

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

O DISCURSO TRÁGICO NA MODA DE VIOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE A FILOSOFIA DO TRÁGICO¹

Aldenir Chagas ALVES
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*/CAPES

Grenissa Bonvino STAFUZZA
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Resumo: Um dos estilos da música caipira, a moda de viola se constitui como uma produção cultural da brasilidade. Com um formato narrativo fincado em relatos orais, as letras de moda de viola foram por décadas do século XX meio de transmissão de conhecimentos cantada nos encontros, festas religiosas e depois com a chegada do rádio foi submetida a transformações, mas que insistiu em contar a história da labuta do homem do campo perpassada na história do Brasil rural com suas modificações políticas e culturais. Um fator marcante, mas não como regra é a presença do trágico em muitas composições desse estilo musical. Nessa ocorrência é possível perceber como *corpus* o discurso trágico enuncia sobre o sujeito. A plurissignificação dos signos enunciados nas composições que geralmente narram as aventuras e desventuras do sujeito é marcada pela presença de dizeres sobre moralismo, religiosidade e nostalgia que funcionam como resposta ou responsividade às vozes ou do confronto delas que são postas e arquitetadas no discurso trágico. No projeto enunciativo que se instaura nos sujeitos constituídos há uma dispersão de discursos que fogem do controle do enunciador, que se apresenta na alteridade sónica das letras as marcas das formações discursivas vindas da forma-sujeito do discurso. Pensamos o discurso a partir das noções de Pêcheux (2009;2012) e Foucault (2010; 2012), e por isso, é necessário trazer uma abordagem sobre o trágico enquanto fenômeno da condição humana que se inicia com as reflexões de Shelling, passando por Hegel, Schopenhauer e Nietzsche, entre outros. Propomos apresentar as abordagens desses autores a fim de se estabelecer um suporte teórico para auxiliar na pesquisa sobre o *corpus* da pesquisa *O discurso trágico na moda de viola*.

O discurso em si nas modas de viola

O estilo moda de viola que se consolidou a partir da música caipira, não é um estilo que se conceitua com formatação e características que o identifica. A partir das pesquisas de Sant’Anna (2009) e Nepomuceno (1999) sobre a música caipira e seus estilos derivantes, vamos perceber que a moda de viola não está caracterizada em formatos com que se delimitam e se identifica com suas particularidades. Não é o uso exclusivo do instrumento, nem das vozes, e tampouco das características das letras que

¹ Artigo que traz reflexões da pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão.

fornece referências à identificação técnica do estilo. A jornalista Rosa Nepomuceno (idem) diz:

De toda essa mistura e rítmica, a expressão musical mais típica do caipira ficou sendo a moda de viola. Parte da catira que ganhou vida própria, caiu no gosto popular (...); trouxeram a poesia, o lirismo e labuta do homem do campo à compreensão das gerações urbanas, perpetuando a viola como instrumento de grandes potencialidades sonoras. Em andamentos mais lentos, com versos quase falados, encaixados em melodias que se repetem, a moda de viola é geralmente levada em duo de vozes terçadas, outra herança das modinhas portuguesas do século XVIII (...); Os versos, geralmente longos falam *de tudo o quanto há* ao redor do caipira (...) (NEPOMUCENO, 1999, p. 69).

Porém, mesmo com essas caracterizações a moda de viola não é possível determinar que apenas esses itens a caracterizam, ou apontar quais outros se pode acrescentar. Para verificação dessa área não delimitável do estilo moda de viola, as discografias de Tião Carreiro e Pardinho, Sulino e Marrueiro, Lourenço e Lourival, Zico e Zeca, Liu e Léo, Vieira e Vieirinha apontam que nas gravações o estilo pode ser heterogêneo quanto à melodia, tematização das letras, e em muitos casos, se distanciando de ser uma letra que trata do caipira como afirma Nepomuceno (1999).

Com a indústria fonográfica em plena atividade a partir dos anos 30, houve uma necessidade de registro da autoria das músicas que eram recolhidas no interior, já conhecidas no meio rural, pois, eram cantadas em festas, em encontros, nos acampamentos de tropeiros, o que possibilitou autorias surpreendentes e algumas polêmicas como afirma Nepomuceno (1999). Com isso, houve uma apropriação sobre um vasto patrimônio anônimo, ou melhor, de um patrimônio de autoria coletiva filiada ao folclore. Depois de instituídos os autores, alguns começam a se destacar como compositores de moda de viola, como Teddy Viera, com os sucessos de Rei do Gado e Terra Roxa já na década de 50. (Nepomuceno, 1999). Estúdios e emissoras de rádio foram os principais responsáveis pela chegada da música caipira e seus estilos à cidade, pelo lucro dos veículos de comunicação:

A música anônima do povo interiorano oferecia um banquete à indústria fonográfica. Os artistas com acesso aos estúdios faziam a ponte entre a produção das roças e sertões perdidos do país e os discos. O rádio experimentava um desenvolvimento fantástico, a sua "era de ouro". As emissoras surgiram numa progressão incrível, ao mesmo tempo que o som dos discos melhoravam. (NEPOMUCENO, 1999, p. 119).

Atentando às gravações que começaram a se popularizar, principalmente com a ajuda do rádio, a partir da década de 50, várias duplas começaram a lançar discos que continham música caipira com suas transformações e também modas de viola. Na discografia dos mesmos artistas citados acima, todos gravaram discos especificamente de moda de viola. Porém nas demais gravações há quase sempre alguma canção com letra que traz a ideia do trágico, já que essa ocorrência na moda de viola se faz por meio do processo narrativo.

Para verificar o discurso trágico, apresentamos as noções de discurso da Análise do Discurso de origem francesa, postulada principalmente por Foucault (2010; 2012) e Pêcheux (2009 e 2012). Primeiramente em Foucault cujo termo é um dos temas centrais de todo seu trabalho. Em *A Arqueologia do saber* (2012) o discurso está constituído por um número limitado de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições para sua existência. Foucault (idem) ao partir das observações que fez sobre o discurso clínico, o discurso econômico, o discurso da história natural e do discurso da psiquiatria percebe que é necessário abordar o discurso nem relação à arqueologia, à genealogia e à ética, sendo da arqueologia o tratamento deve ser mais extenso, pois a ideia de discurso do não aplica a muitos sentidos diferentes, constituído por um conjunto de sequências de signos. No discurso há sempre um sentido privilegiado, cujas sequências de enunciados sempre lhe confere modalidade de existência particular. No discurso que se materializa na moda de viola, essa existência é uma necessidade sempre emergente. A partir da década 50 as letras tratam do fim das atividades dos peões de boiadeiro, do êxodo rural e das problemáticas do sujeito constituído e constituindo-se às mudanças sociais.

Seguindo sua proposta de arqueologia, Foucault (2012) aponta as contradições na história das ideias, afirmando que não é seguro dar crédito à coerência dos discursos. Em sua análise arqueológica, o autor afirma que se deve comparar e opor e relacionar as formações discursivas a outras em sua simultaneidade. Temos aqui o que ele chama de “positividade”, que é a análise discursiva dos saberes desde um ponto de vista arqueológico, que desempenha um papel de um “a priori histórico”, sendo a positividade de um saber um regime discursivo ao qual pertencem as condições de exercício da função enunciativa.

Para conceituar a arqueologia, Foucault utiliza o mesmo processo de definição – apresenta as negativas como pressuposto de um conceito – como essencial a uma evidência de qualquer episteme. Então, a “arqueologia define as regras de um conceito de enunciados” (FOUCAULT, 2012, p. 204), analisa uma extensão e a forma de

dispersão ou permeabilidade de um discurso, define os processos pelos quais os acontecimentos se inscrevem nos enunciados. Porém, o autor nos esclarece que a arqueologia não segue a linha de pensamento dos considerados grandes acontecimentos, mas que procura mostrar em que condições esses acontecimentos ocorreram. O trágico enquanto fenômeno discursivo presente em algumas letras de moda de viola se configura como extensão do discurso que tem em sua evidência os acontecimentos existenciais, embora narrados na sua caracterização singular, mas trazidos nas letras como um saber que desempenha um papel discursivo pertencente ao sujeito que é constituído na sua relação com o sentido (PÊCHEUX, 2009).

Michel Pêcheux (2012) ao tratar discurso como estrutura ou acontecimentos, separa o enunciado para refletir sobre seus múltiplos saberes, para avançar em seus entremeios, em suas inúmeras urgências que apresenta cotidianamente. A partir da década de 70, a moda de viola vai se afastando das temáticas meramente idílicas do universo rural, apontando os acontecimentos e os saberes políticos e religiosos que funcionavam como status competência e de domínio. Nessa perspectiva Pêcheux (idem) trabalha a estrutura do discurso, como de espaço de estabilidade, de conforto, de regulação, mas que em sua existência coexistem objetos de contradição, que são os equívocos inscritos numa rede de filiações sócio-históricas.

Para refletir sobre o discurso que se vale das letras de moda de viola para sua existência, tratamos trágico enquanto pensamento filosófico como uma possibilidade de interpretação como anuncia Pêcheux (2012). As determinações de um dada época, de um dado momento histórico ou social, inscritos na temática das letras são premissas que nos instiga a buscar nessas filiações sócio-históricas quais entremeios, possibilidades agitam os sentidos produzidos com o discurso trágico.

A filosofia do trágico

Com a modernidade, especialmente partir Schelling poética da tragédia, o legado de Aristóteles se dissolve para dialogar não com o efeito da tragédia como propôs o pensador grego na Poética, mas como representação ou acontecimento da natureza humana. Porque mesmo vista com desconfiança ou desprezo, conforme Nietzsche acerca da tragédia grega, é através da Poética que os filósofos contemporâneos de Aristóteles vão tomar como referência as reflexões sobre o trágico enquanto conceito universal, como assinala Peter Szondi (2004). Nessa circunscrição, a

partir de Schelling, uma teoria do trágico é construída com a contribuição de vários nomes da filosofia moderna, principalmente na Alemanha. Podemos tratar essa teoria na perspectiva histórico-filosófica, o que caracteriza não como meramente arqueológica para referenciar Foucault (2012), mas como necessidade, pois a teoria do trágico não se encontra acabada em um pensador, mas confluída de forma não estrutural no conjunto dos filósofos que escreveram a respeito do trágico e ainda dispersa em obras² que não trataram diretamente do assunto, mas que foram dadas como referência para se pensar o trágico como sistema filosófico.

Para tratar da noção de trágico como dialética ontológica e procurar suas ressonâncias nas letras da moda de viola que apresentam o trágico como característica enunciativa, propomos, a priori, abordar as contribuições individuais dos principais autores que pensaram a respeito do trágico. Os que não serão tratados em tópicos por sua teoria, tais como Hölderlan, Solger, Goethe, Vischer, Kierkegaard, Hebbel, Simmel e Scheller, poderão ser acionados na análise de corpus para alguma especificidade.

Com Schelling a interpretação de Édipo Rei e da tragédia grega, se fundamenta na questão de que a contradição do trágico não poderia se reduzir ao efeito da tragédia como pensou Aristóteles, mas como “conflito da liberdade humana com o poder do mundo objetivo” (SZONDI, 2004, p. 29). É recorrente em algumas modas viola com a presença do trágico como derrota, e esta é a punição pelo poder superior, pelo destino. É nesse viés que Schelling investe acerca do trágico. O filósofo observa o trágico enquanto fenômeno, estabelece o Eu absoluto e o Não eu como significações opostas à liberdade que está na essência do Eu que é o início e o fim de toda a filosofia. (idem, p. 31).

Para Schelling (idem) à medida que o sujeito do trágico sucumbe, é punido pela sua derrota, ou “ter que suportar voluntariamente até mesmo a punição por um crime inevitável, a fim de, pela perda de sua própria liberdade, provar justamente essa liberdade” (idem, ibidem). Esse sujeito, embora distante teoricamente da noção do sujeito do discurso de Pêcheux, ou constituído historicamente como o sujeito foucaultiano, nos permite aproximar, sem levar adiante os aparatos teóricos, mas fazer valer as possibilidades de extrair (do sujeito) a constituição discursiva que o trágico evidencia.

² *Crítica da Razão Pura*, de Emanuel Kant (1781); *O mundo como vontade e representação*, de Schopenhauer (1819); *Assim Falou Zaratustra*, de Nietzsche (1883). In: DURANT, Will. *A história da filosofia*. Trad. L. Carlos do Nascimento Silva. Rio de Janeiro: Nova Cultural Ltda, 2000.

Schelling se vale de Espinosa e Kant para pensar o absoluto, entende que a filosofia parte da dúvida se o incondicionado está no eu ou no não eu. Resolvendo essa questão verifica que o eu é incondicionado e absoluto, e esta liberdade é “imane” (MACHADO, 2006, p. 82), pois, a “essência do eu é a liberdade” (idem). Há uma necessidade de fuga do princípio kantiano que pensava a existência como nós aparecemos e não com somos. Schelling delega ao tempo a representação do sujeito como objeto, nas letras de moda de viola, ao tratar o sujeito num passado idílico e trágico, instaura-se um sujeito pensante, mas reconhecido como objeto de outros fenômenos. No caso, o destino, a transgressão aos princípios da religiosidade, da moral são os dispositivos desses fenômenos. No trágico para Schelling “o sujeito ao afirmar a liberdade pela perda da liberdade, perda que ele mesmo provoca ao aceitar o castigo por uma falta que não cometeu. Uma afirmação da liberdade à custa da própria morte” (MACHADO, 2006, p. 98).

Com a interpretação ontológica da tragédia, o filósofo alemão procura ver no trágico o sublime, não um infeliz culpado, mas um inocente-culpado que assume a punição, transfigurado na liberdade que sempre se opõe à necessidade, mas que se identifica com ela. Portanto, Schelling demonstra uma metafísica da catarse aristotélica, por oposição à poética que viu no herói trágico o culpado por um crime imposto pelo destino. Na moda de viola O golpe da emoção, de Camões & Camargo, essas considerações serão pontuadas, até porque há nessa canção uma interdiscursividade com Édipo Rei, de Sófocles, peça que foi o objeto de Schelling para sua significação moral dos sentidos da tragédia, ou do trágico enquanto fenômeno ontológico.

Com o pensamento de Schelling é possível partir para as abordagens de Hegel que em suas análises filosóficas acerca da arte e da beleza quanto às investigações sobre o pensamento da arte como realidade efetiva (MACHADO, 2006, p. 110). O filósofo traz como dialética o retorno da realidade absoluta compreendida no espírito absoluto, processo pelo qual a consciência se torna estrangeira de si, se aliena. Há, nesse viés, a identidade pensada como indeterminada, abstrata, que é dada como um processo “não-idêntico, o diferente, o outro, o negativo” (idem, p.113). Nessa perspectiva, a religião é a representação da unidade de uma consciência coletiva, que liga o saber racional ao pensamento conceitual pelo qual o absoluto pensa por si. Podemos entender como aproximação da ilusão do sujeito, observada em Semântica e discurso, de Pêcheux (2009), ao propor a forma-sujeito que designa o saber do sujeito compreendido na linguagem e nos sentidos como não transparentes.

Hegel vê no espírito no trágico a manifestação do divino na ação individual, afirmando que “o divino se manifesta eticamente” (MACHADO, 2006, p. 129), ou seja, é na eticidade, em sua substancialidade, que o divino enquanto manifestação metafísica da realidade profana e mundana se realiza. Machado esclarece ainda que

É preciso notar que Hegel diz eticidade, *Sittlichkeit*, e não moralidade, *Moralität*. A diferença é que, enquanto a moralidade é individual, e diz respeito à intenção do sujeito que age, isto é, funda-se basicamente na subjetividade individual, a eticidade é social, refere-se aos costumes, às normas e instituições sociais, e aos hábitos individuais que daí decorrem.” (MACHADO, 2006, p. 129).

Szondi (2004) afirma que Hegel quer apresentar o conceito de eticidade estabelecida como real e, por isso, universal e absoluta, que comporta o confronto permanente dos poderes nela imbricados, fazendo da identidade uma existência real em uma contraposição dinâmica (SZONDI, 2004). Os dois autores tomados aqui como referência para se pensar o trágico a partir do pensamento de Hegel, concordam que a eticidade proposta como uma reconciliação com a essência divina. É o humano que na sua contraposição com o divino, na condição do particular com o universal, de dominado com o dominador, que sucumbe para se unificar à universalidade. Porém, na obra Fenomenologia, Hegel apresenta a cisão da reconciliação e o conflito trágico se estabelece na dualidade do aspecto da vida ética como “necessário e insolúvel” (MACHADO, 2006, p. 134). Há de se considerar que a filosofia hegeliana sobre o trágico é centrada na reconciliação e na contradição podendo ser vista na perspectiva ontológica e especulativa.

Já em Schopenhauer e como também em Nietzsche a filosofia se encontram num terreno comum na dimensão da estética, pois, ambas querem dar uma “resposta” sobre a existência. (BRUM, 1998). O pessimismo schopenhauriano vê na arte a salvação ou a liberação momentânea da vontade de viver, já em Nietzsche a imagem da arte é uma afirmação que homenageia a onipotência da vida. Para evidenciar essas duas vertentes filosóficas que se aplicam às noções do trágico é imprescindível trazer o pensamento de Schopenhauer como pressuposto para se chegar ao considerado “ápice” da trajetória reflexiva da filosofia do trágico que é em Nietzsche.

Trazemos inicialmente a ideia do homem que Schopenhauer concebia. Segundo o filósofo, o indivíduo é privilegiado em seu momento humano por ser complexo, cheio de necessidades e exposto a múltiplas lesões. Mas mesmo assim, segundo o pensador alemão, o homem é o produto mais acabado da Vontade, e a luta pela vida

em suas etapas de objetivações da vontade é a estampa da índole sofredora da Vontade em si. (idem).

Como tratamos do sujeito discursivo no discurso trágico nas letras selecionadas para o corpus da pesquisa, consideramos a ideia de Schopenhauer sobre o homem enquanto ser existencial objetivado nas astúcias da razão, em que a ingenuidade, o fingimento, e os traços da perversão como mecanismo da constituição da vontade que se manifesta interminavelmente em um combate que não cessa. No fim do segundo livro, O mundo como vontade e representação, o filósofo, de acordo com Brum (1998), apresenta o ponto da catástrofe na vida humana que reproduz a luta e o absurdo. Dessa maneira, a existência, que é contrária ao mundo “ordenado” precisa de uma redenção. Por isso, Schopenhauer tenta encontrar os “remédios” para o mal da essência do mundo. Porém se esbarra no problema da liberdade, pois considera que o mundo fenomênico submetido a uma necessidade absoluta impede a realização da liberdade. Para ele, somente a vontade pode ser livre.

Interessante que Schopenhauer entende que somente o homem é indivíduo, isso é o bastante para colocá-lo como “princípio da razão suficiente” (BRUM, 1998, p. 34). Essa aparição da inteligência na forma de “individualização” fundamenta a ética do homem em um desaparecimento enquanto ser individual numa “vida universal anônima” (idem, p. 35). O que me faz pensar o sujeito enquanto sujeito do discursivo, que se apaga enquanto indivíduo, subjetivado/objetivado em uma existência universal de infinitas formações discursivas.

Segundo Machado (2006), Schopenhauer faz poucas referências ao trágico, mas suas reflexões se aplicam ao tema por apresentar uma visão trágica do mundo que a tragédia apresenta.

Na tragédia, é o lado terrível da vida que nos é apresentado, a miséria da humanidade, o reino do acaso e do erro, a queda do justo, o triunfo do malvado, coloca-se assim, sob nossos olhos o caráter do mundo que se choca diretamente com nossa vontade. (SCHOPENHAUER, apud MACHADO, 2006, p. 183).

Cabe observar que o filósofo alemão entende que o sofrimento humano além de uma grande dor, seja merecida ou não, não é um sofrimento para efeito de justiça, como pensou Schiller (outro filósofo do trágico que concebia a tragédia como uma recompensa do inocente e uma punição ao culpado). Para Schopenhauer a tragédia é a purificação que o sofrimento produz ao exhibir a negação da vontade. Sobre o sofrimento, de acordo com Machado (2006):

O sofrimento é muito importante para que se possa atingir esse conhecimento puro, pois, através dele a vontade é aniquilada, ocasionando a negação do querer. Toda dor visando à resignação possui em potencial uma virtude santificante. Caso queira chegar à libertação é preciso que a dor tome forma do conhecimento puro e conduza à verdadeira resignação como calmante do querer. A meu ver isso é o que Schopenhauer mais admira nas tragédias. (MACHADO, 2006, p.185).

Ao se referir sobre a tragédia Schopenhauer reflete sobre o trágico enquanto fenômeno da natureza, o que nos leva a considerar que algumas modas de viola traz o sofrimento como vontade aniquilada. A letra de Velho Peão, de Zico & Zeca, gravação de 1981 que compõe o corpus de análise da pesquisa, ilustra bem essa noção de sofrimento como resignação, mas que aniquila a vontade sem necessitar obrigatoriamente da morte física como constituição do trágico.

Por fim, conceito de Schopenhauer sobre o processo trágico que vê a “vontade” e a “representação” conhecidas como a doutrina da resignação tem como phatos a rejeição pensada por Nietzsche em O nascimento da tragédia, sua primeira obra. O trágico pensado por Nietzsche encontrou uma postura máxima no projeto da modernidade. O filósofo contrapõe razão e moralidade ao analisar o surgimento e desaparecimento da tragédia grega, teoriza, portanto, em princípios “dionísíaco” e “apolíneo” superando os princípios antepassados da “vontade” e da “representação” de Schopenhauer. (SZONDI, 2004, p. 67).

Nietzsche pensa o homem como um ser duplo de “grandeza” e “miséria” (BRUM, 1998, p.61), destituído de Deus, descentrado e disperso, habitando um lugar incompreensível. O pensador observa a ideia do homem como instrumento de vida e potência. Essa ideia vai ser refletida em toda sua obra, culminando em Assim falava Zaratustra. Mas este olhar sobre o homem visto como um animal de si, ou seja, o homem é animal do homem numa releitura hobbeseana. Nesse olhar escrutinador colocado sobre o homem, Nietzsche foi implacável e sem complacência, mas não desprovido de humor. Considera-o com natureza instintiva de aumentar sua potência, por se elevar numa ordem superior aos outros animais, de estabelecer sua filiação divina ou à eternidade. Além disso, essa superioridade da qual pensa ser o torna um ser cômico, ou melhor, “o comediante do universo” (idem) por ter visões idealistas para afagar seu orgulho.

Em A origem da tragédia, Nietzsche estabelece que a evolução da arte resulta no duplo caráter do “espírito apolíneo” e o “espírito dionísíaco”. Assim, nos gregos, o

sentido profundo e oculto da concepção artística recaem sobre as figuras significativas do mundo dos deuses, ou seja, no pensamento na sua forma inteligível.

É pois, às suas duas divindades das artes, a Apolo e Dioniso, que se refere a nossa consciência do extraordinário antagonismo, tanto de origens como de fins, que existe no mundo grego entre a arte plástica ou apolínea e a arte sem formas musical, a arte dionisíaca. Estes dois instintos impulsivos andam lado a lado e na maior parte do tempo em guerra aberta, mutuamente se desafiando e excitando para darem origem a criações novas (NIETZSCHE, 2004, p.19).

Nietzsche concebe os princípios “apolíneo” e “dionisíaco” como dois instintos impulsivos que em sua mutualidade perpetuam o conflito trágico. Esses impulsos humanos, que não se delimitam apenas na arte, tem como “apolíneo” a representação da ordem, da luz, do individualismo, da criação, uma representação em seu lado mais sofisticado, enquanto que o impulso “dionisíaco” representa o exagero, a celebração, a libertação, a escuridão, a destruição, a quebra das barreiras irracionais, por ser representação do deus da alegria, do excesso, é também a forma do encontro com ou outro, numa alteridade com o próprio eu. (MACHADO, 2006).

Nietzsche faz um percurso analítico nas tragédias gregas, considera a poesia trágica como ingênua, principalmente em Homero. Desconfia do efeito da catarse e procura considerar as observações de Sócrates que não compreendia a tragédia como entusiasmo artístico. Observa também as considerações de Platão que coloca os poetas fora da polis, a cidade ideal, o que denuncia sua desconfiança a cerca da poesia trágica. É ainda categórico ao afirmar que a música como coro trágico tinha o poder de dar origem ao mito. Nas várias observações em A origem da tragédia, o filósofo ironiza a música como “imitação mesquinha da aparência” (NIETZSCHE, 2004, p. 108) e que é capaz de arrancar a universalidade do espírito dionisíaco. Dessa forma, a ilusão apolínea, cujo fim é a permanência do véu durante a tragédia foi em decorrência da pintura musical que ofereceu uma paródia da potência, por atrair nossa atenção e prender nosso espírito.

Machado (2006) entende que nesta obra, Nietzsche, ao analisar o efeito do trágico, considera que a “consolação metafísica” possibilitada na tragédia é o pensamento mutante dos fenômenos em que a existência se apresenta como potência indestrutível, sugerindo pela arte dionisíaca o desejo e seu prazer de existir.

A partir dessas reflexões sobre a tragédia, Nietzsche se divorcia da poética e faz uma interpretação filosófica ou ontológica da tragédia conduzindo o pensamento ao trágico. Também se posiciona a respeito dos próprios pensadores modernos que se

propuseram a pensar o trágico. Afirma que os próprios alemães como Goethe e Schiller não conseguiram êxito em suas reflexões por não terem considerado a música, ou seja, a tragédia musical para se pensar a tragédia grega como arte essencialmente musical. Em O nascimento da tragédia é possível perceber o desdobramento da arte em filosofia que se torna o objeto para se pensar no trágico como reflexão da existência do indivíduo na individuação que se constitui sujeito na objetivação de um estado dionisíaco.

Considerações finais

Ao pensar sobre a questão do trágico na moda de viola, intentamos pensar, sobretudo, quais constituições de sujeito podem ser enunciadas. A ocorrência de forma irregular da moda de viola, por exemplo, não é uma característica de determinados artistas ou momento específico da música, mas não nos permite considerar como atribuição opaca na representação do signo moda de viola. O trágico é recorrente na maioria das gravações dos artistas desse estilo a partir dos anos de 1960 até o início de 1990. Nos discos de Tião Carreiro e Pardinho, Lourenço e Lourival, Camões e Camargo, Sulino e Marrueiro, Zico e Zeca, Liu e Leo, Vieira e Vieirinha, para citar algumas duplas, há sempre em cada edição fonográfica alguma moda com essa característica. Coincidência ou não, o trágico acompanha o período em que o estilo se consolida como produto cultural da indústria musical que exigia novas incorporações de outros estilos, sem se desfiliar do estatuto constituinte da música caipira que, no caso, se configura como a preferência narrativa e por temas que enunciam e sujeito no espaço rural ou urbano dialogando ou refratando a existência atravessada e constituída por inúmeros já ditos, ou discursos.

Nessas narrações, cuja individuação se apaga na emergência do sujeito, tratam da morte como princípio da lei moral, como punição da transgressão religiosa e ética e, ainda, como resignação metafísica diante dos acontecimentos em que o princípio da vontade ou da escolha foi aniquilado. Nas letras de moda de viola como Sant'Anna (2009, p.167) atribui, há um "eu coletivo" que se enuncia para demarcar entre muitas possibilidades de significantes, instaurados no acontecimento, sem ser ritualmente inscrito na morte, mas na ausência de uma resposta às inquietudes humanas, no vazio em razão da dissolução de alguma arquitetura confortante no existir tanto no universo rural quanto no espaço urbano, que se converte em tristeza ou impotência.

Analisar o trágico como constituição do discurso não é forçar uma conciliação empírica entre Análise do Discurso (AD) de origem francesa à filosofia do trágico construída a partir de Schelling, mas, considerar a AD como suporte analítico para situar e pensar o sujeito constituído nos discursos. Da mesma forma, considerar que as reflexões do trágico enquanto processo filosófico que diz respeito à existência humana, pode ser observado na materialidade da linguagem, nesse caso, nas letras de modas de viola.

Referências

BRUM, José Thomaz. *O pessimismo e suas vontades*. Schopenhauer e Nietzsche. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

DURANT, Will. *A história da filosofia*. Trad. L. Carlos do Nascimento Silva. Rio de Janeiro: Nova Cultural Ltda, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MACHADO, Roberto. *O nascimento do trágico*: de Schiller a Nietzsche. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

NEPOMUCEMO, Rosa. *Música Caipira da roça ao rodeio*. São Paulo: Editora 34, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A origem da tragédia*. Trad. Joaquim José de Faria. 5ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 4ª ed. Campinas: Educamp, 2009.

SANT'ANNA, Romildo. *A Moda é Viola*: ensaio do cantar caipira. 2ª ed.; São Paulo: Arte e Ciência, 2009.

SZONDI, Peter. *Ensaio sobre o trágico*. Trad. Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

Referências Fonográficas

Camões & Camargo. *Fio de barba*. Faixa 5, LP 552.404.056-A, GGLP São Paulo, 1979. Faixa 09.

Sulino e Marrueiro. *Campeão da viola*. LP CH 3145, São Paulo: Chantecler, 1966, Faixas 09 e 12.

Sulino e Marrueiro. *Isto é sertão*. LP JPT 011, São Paulo: Japoti, 1975. Faixa 08.

Sulino e Marrueiro. *Caboclo do pé quente*. LP 104358, Rio de Janeiro: CBS, 1976. Faixa 12.

Tião Carreiro e Pardinho. *Modas de viola classe "A"*. Vol. 2. LP 1.71.405.582, São Paulo: Chantecler, 1974. Faixa 01.

Tião Carreiro e Paraíso. *Viola divina*. LP 1.03.405.274, São Paulo: Chantecler, São Paulo, 1978. Faixa 11.

Tião Carreiro e Pardinho. *Modas de viola classe "A"*. Vol. 03. LP 1.71.407.418, São Paulo: Chantecler, 1981. Faixa 07.

Tião Carreiro e Pardinho. *Som da terra*. Vol 3. CD 7.499.844, São Paulo: Chantecler, 1994. Faixa 07.

Zico e Zeca. *Boiadeiro de Goiás*. Moda de viola vol. 01. LP 1003, São Paulo: Gravações Tocantins, 1981.

A LEITURA LITERÁRIA E O LEITOR EM CRISE: ESTUDOS TEÓRICOS E PROPOSTAS PRÁTICAS

Aline Caixeta RODRIGUES
Universidade Federal de Uberlândia

Paulo Fonseca ANDRADE
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: A proposta deste trabalho é baseada num projeto de pesquisa guiado pela hipótese de que a leitura do texto literário é capaz de fornecer a jovens, em situações adversas, as ferramentas necessárias à reconstrução de suas identidades. Nosso projeto combina uma frente teórica, pautada (principalmente) nos estudos da antropóloga francesa Michèle Petit, a um trabalho prático – conduzido no formato de uma oficina de leitura – realizado em uma casa de acolhimento para menores em situação de risco. Nossa intenção é a de que a teoria forneça o suporte adequado para a prática e de que esta possa comprovar nossa hipótese inicial; possibilitando que outros se sirvam de nossos estudos, para reproduzi-lo em circunstâncias semelhantes. Por meio deste artigo, procuramos divulgar o nosso projeto, destacando a importância da literatura para o jovem em situação de crise; além de incentivar outros estudantes, pesquisadores, professores e amantes da literatura a se tornarem *mediadores*.

Considerações Iniciais

Este trabalho é um dos desdobramentos de um projeto de pesquisa intitulado *A reconstrução do sujeito pela experiência literária*, nascido de uma visita realizada a uma casa de acolhimento para menores em situação de risco, no início do ano de 2012. Os jovens que residiam na instituição haviam sido tirados de suas famílias pelo Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, em razão de abuso sexual, agressão física ou negligência paterna, mas não podiam ser encaminhados para adoção, por questões judiciais.

Na mesma época da visita, por meio das aulas de *Metodologia de Ensino de Literatura* do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, descobrimos o trabalho da antropóloga francesa Michèle Petit, cujas pesquisas são voltadas para a análise dos efeitos desencadeados pela leitura do texto literário nos sujeitos inseridos em contextos de crise (tais como hospitais psiquiátricos, clínicas de reabilitação, zonas de guerra e acampamentos de refugiados).

A teoria estudada forneceu a base de que precisávamos para a criação de uma oficina de leitura na instituição visitada, por meio da qual temos a intenção de promover o contato dessas crianças e adolescentes com o texto literário; incentivando-

os a se expressarem (tanto de maneira oral quanto escrita), auxiliando-os no desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o mundo e sobre o próprio *eu*, permitindo que eles descubram diferentes maneiras de conduzir suas angústias ao campo da linguagem e proporcionando momentos lúdicos de resgate da imaginação e da criatividade. Nossa função será a de mediar esse contato (livro-sujeito), por meio de um contexto diferenciado do ambiente escolar (não regido por avaliações ou imposições de leitura).

Dessa forma, esperamos poder reiterar a hipótese de que a literatura é capaz de ajudar o sujeito em crise a se (re)construir, possibilitando que outros possam se servir de nosso trabalho para reproduzi-lo em circunstâncias similares; bem como para investigar alternativas metodológicas no trabalho com o texto literário.

A leitura literária e o leitor em crise

Segundo Beatriz H. Robledo,

Para os cidadãos vivendo em condições normais de desenvolvimento, um livro pode ser uma porta a mais que se abre; [mas] para aqueles que foram privados de seus direitos fundamentais, ou condições mínimas de vida, um livro é talvez a única porta que pode permitir-lhes cruzar a fronteira e saltar para o outro lado. (citada por PETIT, p. 75).

Na opinião de Petit, “a ideia de que a leitura pode contribuir para o bem-estar [do ser humano] é sem dúvida tão antiga quanto a crença de que [ela] pode ser perigosa” (p. 15). Montesquieu afirma jamais ter sentido alguma dor que uma hora de leitura não curasse e, em Auschwitz, os companheiros de Robert Antelme se lembram de vê-lo transcrevendo poemas em pedaços de cartão. Embora haja, historicamente, um grande número de testemunhos similares, atestando o papel da leitura na reconstrução da identidade de um sujeito em crise, cabe-nos perguntar: o que podemos esperar da literatura em situações nas quais essa crise é demasiado intensa?

Antes de maiores considerações, cabe-nos apresentar o conceito de *crise*, segundo nossos estudos. Para Petit, uma crise é um abalo que confina o sujeito em um tempo imediato (sem projeto de futuro), capaz de despertar feridas antigas, reativar medos e fragmentar o sentimento de continuidade do sujeito (p. 21). Sob o nosso ponto de vista, os menores que visitamos se encontravam em tal situação, pois tinham sofrido traumas intensos durante a infância e, naquele momento, não tinham – sequer

– ideia de onde (ou com quem) iriam viver. Sem recursos financeiros, sem a devida capacitação escolar e sem ninguém para auxiliá-los, a maioria dos jovens que conhecemos se angustiava ao pensar no futuro.

Dessa forma, parece utópico esperar que o texto literário tenha papel relevante na vida dessas crianças e adolescentes, mas – sem alimentar ilusões vãs – acreditamos ser possível propiciar-lhes alguns benefícios. Nossos principais objetivos, para esses menores, são: ampliar seus horizontes culturais; auxiliá-los no domínio da palavra (oral e escrita); proporcionar-lhes o desenvolvimento da autonomia intelectual; oferecer-lhes os direitos ao pensamento, à liberdade de expressão, à infância, ao lazer e à experiência estética; e – principalmente – ajudá-los a dar novos significados às suas angústias.

Em situações de crise, a leitura do texto literário pode se mostrar de vital importância, pois permite que o sujeito encontre ecos de sua própria experiência, evocando seus sofrimentos de maneira indireta. Assim, o indivíduo pode analisar suas dificuldades com maior distanciamento e, conseqüentemente, com mais objetividade e segurança. Para Proust, “no momento em que as aflições se transformam em ideias, [elas] perdem uma parte de sua ação nociva sobre nosso coração” (citado por Petit, p. 33).

O sujeito em crise, quando lê, é capaz de: encontrar palavras para expressar aquilo que sente; perceber que suas dores são compartilhadas (e que ele não está sozinho); enxergar saídas para seus problemas, por meio do reconhecimento de si em um personagem (ou em uma situação); recuperar forças para enfrentar a realidade; exercitar o pensamento; conquistar a liberdade de ir e vir a diversos espaços; desvencilhar-se de ideias ou imagens obsessivas; e permitir que sentimentos bloqueados sejam sentidos e superados. Além disso, o leitor em crise torna-se capaz de observar a sua existência sob uma perspectiva mais ampla, descobrindo sentido nas dificuldades vividas e retirando, dos textos lidos, estruturas narrativas que lhe permitam costurar os fragmentos de sua própria história.

Como forma de ilustrar algumas das possibilidades elencadas acima e concluir nossas considerações sobre a relação entre a leitura literária e o leitor em crise, transcrevemos um depoimento que nos chamou a atenção, da jornalista Laure Adler, após a morte do filho:

Naquele verão eu tinha acabado de passar por uma dessas provações pessoais às quais nunca imaginamos subsistir. Posso garantir que um livro, substituindo o meu tempo pelo seu, o caos da minha vida pela

ordem da narrativa, me ajudou a retomar o fôlego e a vislumbrar o amanhã. A determinação selvagem e a inteligência do amor manifestadas pela jovem de *Uma barragem* [*contra o Pacífico*, de Marguerite Duras] foram para isso, sem dúvida, influentes. (citada por PETIT, p. 18)

Estudos teóricos

No intuito de tornar o nosso trabalho prático mais eficaz, dedicamo-nos ao estudo dos depoimentos colhidos por Michèle Petit (ao longo de suas viagens) e, pautados nas palavras de outros mediadores, esboçamos alguns planos para a realização de nosso projeto; atentando para o que fazer (ou não), segundo o grau de eficácia do procedimento. Nos parágrafos a seguir, apresentaremos algumas das considerações que julgamos mais relevantes a este estudo (extraídas de nossas análises).

Em primeiro lugar, destacamos a importância de oferecer aos participantes da oficina a liberdade para tecer considerações e críticas a respeito dos textos trabalhados, de forma a mostrar-lhes que suas opiniões são levadas em consideração e que eles têm o direito à liberdade de expressão, segundo o artigo 13 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que prega “a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança” (p. 211). Acreditamos que dessa forma, poderemos contribuir para a recuperação da autoestima desses jovens (suprimida em razão dos traumas vivenciados); pois, no ato de lhes dar a palavra, estaremos lhes dizendo, por consequência, que suas vozes merecem ser ouvidas.

Ainda em se tratando da recuperação da autoestima desses sujeitos, cabe-nos lembrar a importância de lhes oferecer textos de qualidade; pois, segundo Lirio Garduño: “Dando-lhes acesso a tais belos livros, lhes dizemos implicitamente: você é digno deles, eu confio em você para que cuide deles; você os merece, e isso estimula o sentimento de autoestima, de orgulho e de ser capaz de ser confiado” (citada por Petit, p. 188). Nas palavras da antropóloga “eles se orgulham de ter podido, pelo menos em parte, se apropriar de tais textos [e] de expressar livremente a sua opinião sobre seu tema” (p. 189).

Além disso, não se pode ignorar que a apresentação de textos de qualidade literária é de vital importância para a ampliação dos horizontes culturais de qualquer pessoa (e que este é um de nossos objetivos).

Em relação aos critérios utilizados para o levantamento de nossa bibliografia inicial, levamos em consideração: a opinião da crítica literária especializada; o potencial dos textos escolhidos para o acesso às emoções (bem como para a promoção de debates); e, em se tratando de literatura, a preocupação estética do autor com o uso da palavra. Também nos pareceu importante oferecer, aos participantes da oficina, textos dos quais sua procedência social os havia privado, pois segundo Antônio Cândido, o “homem do povo” normalmente só tem contato com “a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular [e] o provérbio” (p. 257), sendo impedido de chegar aos grandes clássicos. No entanto, para este autor, “o principal obstáculo [à leitura dos homens do povo] pode ser a falta de oportunidade e não a incapacidade” (p. 259). Por meio de nosso projeto, temos a intenção de levar a literatura a ultrapassar as barreiras impostas pela desigualdade social.

Entretanto, apesar de todos os itens apontados acima, nossos principais critérios foram extraídos da obra de Petit e resumem-se a dois fatores: o ecletismo e a preferência por textos que não fizessem referência direta às crises vivenciadas por nosso público leitor.

Para a autora, “o que faz a felicidade de um entediará ou angustiará o outro” (p. 174) e dessa forma, o mediador deve prezar pelo ecletismo. Segundo Petit, mesmo os menosprezados romances policiais podem se mostrar benéficos para os leitores em crise, pois produzem a sensação de que fragmentos desconexos podem ser (quando vistos em conjunto) um todo completo e coerente. Além disso, a literatura policial permite que o leitor se envolva numa espécie de jogo, que entra “em ressonância com buscas profundas” (p. 181).

Em relação à nossa preferência por textos que não façam referência direta à situação de nosso público, concordamos com Petit, na afirmação de que “é o inesperado que confere de novo movimento à história do leitor” e que a leitura torna o indivíduo capaz de “falar as coisas de outra maneira, a uma certa distância” (p. 204). Segundo a autora, “uma metáfora permite dar sentido a uma tragédia e evita, ao mesmo tempo, que ela seja evocada diretamente; permite também transformar experiências dolorosas, elaborar a perda, assim como restabelecer vínculos sociais” (p. 206).

Por fim, consideramos relevante mencionar a importância dada pelos mediadores entrevistados por Petit ao trabalho de produção escrita; que também temos a intenção de desenvolver em nossa oficina, quando os participantes já tiverem adquirido um grau mais elevado de intimidade com a palavra. Segundo testemunhos, o resultado deste processo é bastante positivo, pois os leitores descobrem, maravilhados, que também são capazes de produzir algo e que seus sofrimentos podem ser transformados em algo de belo. Por meio da escrita, o leitor em crise exerce o seu direito à liberdade de expressão, transforma a sua subjetividade em algo de estável (exercendo um bom nível de controle sobre si mesmo) e torna-se capaz de se organizar, de maneira lógica e racional; apreciando suas potencialidades.

Segundo Jorge Larrosa,

deixar escrever não é apenas permitir escrever, dar permissão para escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, o escrevível. A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados, excitados, traídos e transpostos, entremesclados com outras lendas [e] com outras palavras. (p. 146)

Para a realização deste trabalho de produção escrita, oferecemos aos participantes da oficina um caderno, no qual eles terão total liberdade para escrever, desenhar ou copiar trechos dos textos trabalhados, domesticando suas emoções e pensamentos, conforme as palavras de Martin Broide:

O caderno de notas é um suporte perfeito. [...] Um caderno comum, de um modelo corrente, onde copiamos textos de que gostamos, onde inventamos poemas, onde desenhamos, entre outras coisas. [...] É um dispositivo onde se inscrevem diferentes práticas literárias nas quais a distinção entre ler, copiar, inventar e escrever não é tão estabelecida quanto em outros sistemas. (cit. PETIT, p. 224)

Para concluir este assunto, julgamos interessante ressaltar a importância da cópia, como atividade de apropriação do texto, capaz de exprimir um sentimento para o qual o sujeito talvez ainda não tivesse encontrado as palavras certas. Segundo Petit, copiar permite que a pessoa encontre “sua própria voz, seu próprio estilo, como se o texto de um outro fosse uma terra de nascimento para si mesmo [e] para a sua própria escrita” (p. 220).

Propostas práticas

O nosso trabalho prático – iniciado um mês antes da produção deste artigo – tem como proposta a concretização de uma oficina de leitura, semelhante às aquelas encontradas por Petit. O grupo de sujeitos selecionados para a realização deste projeto é composto por crianças e adolescentes entre seis e 17 anos, que atualmente residem em uma casa de acolhimento para menores em situação de risco, da cidade de Uberlândia.

Conforme nossos estudos teóricos, propomos um trabalho de conquista gradual da palavra, iniciado com a leitura coletiva em voz alta, desenvolvido por meio da leitura silenciosa individual e concluído com discussões em grupo e produções textuais. Neste processo, utilizaremos diversos tipos de textos, atentando para a sua qualidade estética e para o retorno dado pelos participantes da oficina.

Em função da situação desses menores, tivemos de enfrentar uma série de questões burocráticas, pois o projeto não poderia ser conduzido, em nenhuma casa de acolhimento, sem autorização judicial (obtida na Secretaria da Vara da Infância e Juventude). Além disso, tivemos de nos comprometer legalmente com a resolução 196/096/CNS, que regulamenta a pesquisa em seres humanos no país.

Nossas oficinas são conduzidas a cada duas semanas, nos sábados e têm a duração de uma hora e quarenta minutos. Na instituição visitada, as crianças e adolescentes ficam divididos em três grupos, segundo a sua faixa etária (6-10; 11-14 e 15-17); de forma que, para cada grupo, devemos elaborar um plano de trabalho.

Ao longo de nossos primeiros contatos, apresentamos a ideia do projeto, procuramos investigar o grau de familiaridade dos menores com a palavra escrita (em especial, com o texto literário) e, a partir do que percebemos neles, procurar textos que atendessem às suas solicitações e que – em nossa opinião – poderiam ser bem recebidos. Antes de tudo, consideramos relevante explicar aos participantes da oficina que ninguém seria obrigado a participar de nossas reuniões, o que pareceu deixá-los ainda mais curiosos.

Nos três grupos, julgamos importante começar com algo que cativasse a atenção dos menores, despertando neles o interesse pelos livros. Pensando nisso – associado ao fato de que ainda não conhecíamos o nível de leitura dos participantes – apresentamos a eles o vídeo: *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*, inspirado no livro homônimo de William Joyce. Vencedora do Oscar 2012 de melhor

curta metragem animado, esta obra é uma homenagem às comédias de Buster Keaton, a *O Mágico de Oz* e ao poder curativo das narrativas literárias.

Finalizada a apresentação do curta metragem, perguntamos aos participantes o que eles tinham achado daquela narrativa, que leituras tinham feito das imagens simbólicas vistas, que importância os livros tinham tido para a personagem e de que forma o vídeo poderia ser relacionado à oficina. Todas as interpretações foram ouvidas e discutidas, sem que nenhuma leitura fosse imposta como a única correta, pois este procedimento nos parece inaceitável diante da polissemia do texto literário. Aqui, lembramo-nos das palavras de Jorge Larrosa, ao afirmar que “a amizade da leitura não está em olhar um para outro, mas em olhar todos na mesma direção. E em ver coisas diferentes. A liberdade da leitura está em ver o que não foi visto nem previsto. E em dizê-lo” (p. 145).

Ainda em se tratando do prazer proporcionado pela leitura, lemos – em conjunto – os contos “O duende e o merceeiro”, de Hans Christian Andersen e “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector (tendo sido o primeiro trabalhado com as crianças do primeiro grupo e o outro, com os demais); discutindo questões como a importância da literatura e o conceito de felicidade. A partir desses contos, surpreendemo-nos com a capacidade das crianças de se apropriarem dos textos lidos, realizando leitura muito pessoais, que dialogavam com a sua realidade e que expressavam – ainda que indiretamente – emoções bastante pessoais. Transcrevemos, abaixo, as palavras de um garoto de doze anos, após a leitura do conto “Felicidade Clandestina”:

Eu sei porque a Clarice escondia o livro que ela pegou emprestado da filha do dono da loja. É porque o livro, pra ela, era a felicidade dela e daí quando a gente consegue encontrar a felicidade, a gente tem que esconder pra ninguém poder tomar da gente; senão tem alguém que toma.

Pelo trecho acima, pudemos perceber um alto grau de apropriação do texto literário, vindo de uma criança que havia afirmado não gostar de ler e que, a princípio, se negara a participar dos debates porque “falar é uma coisa difícil”. Acreditamos que este garoto tenha realizado a leitura acima pautando-se em experiências pessoais e que, por meio do conto, tenha encontrado um meio de expressar sua opinião a respeito do assunto, utilizando o texto como um elo entre suas memórias, suas impressões acerca do mundo, seus sentimentos e suas ideias.

Num comportamento semelhante ao desse garoto, outras crianças e adolescentes afirmaram não gostar de ler, mas participaram ativamente da oficina. Acreditamos que parte disso seja resultado do modo desastroso pelo qual a literatura tem sido trabalhada em grande parte das escolas de educação básica, em nosso país. Segundo Petit, durante uma visita ao Brasil, nas escolas os livros são, muitas vezes, desprovidos de sentido e não trazem boas recordações aos leitores. O problema ocorre, pois os textos literários não são vistos como objetos de verdadeira apropriação, mas como materiais impostos sobre os quais é preciso prestar contas, em avaliações “destinadas a verificar se o ouvinte entendeu bem o que se gostaria que ele entendesse” (p. 43).

Ao final de cada encontro, perguntamos aos participantes: o que tinham achado da oficina; que sugestões tinham a dar para torná-la mais atraente; e quais eram as suas solicitações, quanto ao tipo de texto com o qual gostariam de trabalhar. De modo geral – até então – tivemos um retorno bastante positivo, embora o nível de leitura das crianças do primeiro grupo tenha se mostrado um obstáculo ao nosso trabalho (considerando que 75% deles não domina sequer a capacidade de decodificar palavras, num texto escrito). Diante de tal situação, tivemos de nos adequar, buscando materiais nos quais prevalecesse a linguagem não-verbal.

De volta ao âmbito institucional, redigimos alguns relatórios (um para cada grupo de sujeitos), apresentando o que havia sido feito nas oficinas, nossas impressões gerais sobre os participantes e nossas observações específicas a respeito de cada um. A função desse material é a de nos lembrar das solicitações feitas pelos participantes e a de avaliar – ao longo do projeto – se constatamos alguma evolução em curso (no que diz respeito ao domínio da palavra e ao grau de apropriação dos textos literários).

Considerações Finais

Concluimos o presente artigo com otimismo em relação ao nosso projeto, dado o que já foi realizado em nossa oficina; bem como em diversas outras instituições, cujos resultados – coletados por Michèle Petit – se mostraram positivos. Embora já estejamos desenvolvendo nosso trabalho prático, acreditamos que a divulgação deste projeto em eventos científicos promovidos no âmbito acadêmico (associada à troca de ideias entre profissionais e pesquisadores da área de estudos literários) pode ser de grande ajuda, no que diz respeito ao aprimoramento de nossa base teórica.

Por acreditarmos que a literatura é indispensável ao exercício da cidadania, uma vez que ela promove resultados plurais – dentre os quais destacamos a reconstrução da identidade de um sujeito inserido em um contexto de crise – reafirmamos a relevância de nosso projeto; na expectativa de que nossas breves considerações tenham despertado o interesse de outros estudiosos, dispostos a assumir o compromisso de tornar a literatura mais acessível àqueles que se encontram habitualmente longe das palavras, ou a desenvolver pesquisas científicas relacionadas ao tema.

De nossa parte, podemos afirmar que o trabalho conduzido em nossa oficina de leitura é um tanto gratificante, pois pudemos comprovar empiricamente que a literatura pode ser, de fato, apropriada por diversos sujeitos leitores, quando não é vista como algo imposto. Tal consideração nos leva a pensar sobre o modo pelo qual a arte escrita tem sido trabalhada nas escolas e a questionar a eficácia dos atuais procedimentos metodológicos; apontando para uma outra linha de pesquisa, necessária àqueles que trabalham com o ensino.

Finalizamos este artigo com as palavras de Antônio Cândido, extraídas do célebre “O direito à literatura”, que acreditamos serem capazes de sintetizar a ideia geral deste projeto:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. (p. 256)

Referências

ANDERSEN, Hans Christian. O duende e o merceeiro. In: *Histórias e contos de fadas*. obra completa (vol. 1). Trad. Eugênio Amado. Belo Horizonte: Editora Villa Rica, 1996.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 9.069/90 atualizado com a Lei nº 12.010 de 2009. Inclui Lei nº 12.594 de 2012 (SINASE). 3ª ed.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: _____. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 139-146.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. In: O tesouro das virtudes para crianças. (org. Ana Maria Machado). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

Os fantásticos livros voadores do Sr. Lessmore. Direção: Brandon Oldenburg. Estados Unidos. Curta metragem (15 min).

PETIT, Michèle. *A arte de ler.* ou como resistir à adversidade. 2ed. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2010.

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA, INTERPRETAÇÃO, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS NOTÍCIA, POEMA E CRÔNICA

Aline Maria dos Santos PEREIRA
Universidade do Estado da Bahia

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo geral evidenciar a importância do trabalho com os gêneros textuais para o desenvolvimento da leitura, interpretação, produção textual e análise linguística no ensino da Língua Portuguesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, assinalam a relevância de se trabalhar com os gêneros textuais visando promover a competência comunicativa do aluno atrelada às práticas sociais do mesmo. Evidentemente, não há como conceber a noção de texto sem relacioná-lo a um gênero, os discentes, nesse sentido, estão em constante contato com os gêneros na comunicação diária. Nesse contexto, a metodologia dessa investigação consiste na apresentação de atividades com os gêneros textuais notícia, poema e crônica para a educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Ensino Fundamental, relacionando teoria e prática, e a apresentação de algumas produções textuais realizadas pelos discentes. Os gêneros mencionados, a partir das atividades direcionadas, propiciaram a reflexão, a participação crítica e o desenvolvimento das competências supracitadas. As atividades foram aplicadas no Estágio I (5ª série) e Estágio II (6ª série), apresentando resultados satisfatórios. Para tanto, utilizamos pressupostos teóricos de Antunes (2003), Bakhtin (1992), Bezerra (2005), Marcuschi (2005), Bronckart (1999), Travaglia (2001), dentre outros. Defendemos a possibilidade de trabalhar os aspectos da Língua Portuguesa, a partir dos gêneros textuais, de forma dialógica, visando o letramento, e consequentemente, uma aprendizagem significativa. É importante ressaltar que as sugestões não se configuram como receitas ou manuais a serem seguidos, mas sim, possibilidades de trabalho, pois cada docente possui uma realidade em sala de aula. A presente pesquisa mostra-se relevante, pois possibilita a ampliação das discussões acerca dos gêneros textuais e dos aspectos supracitados da Língua Portuguesa; promove uma reflexão sobre a importância dos gêneros no ensino e apresenta sugestões de atividades de forma reflexiva.

Introdução

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental “o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente” (PCNs, 1998, p.25). Os PCNs, assinalam assim, a importância de pautar o ensino de Língua Portuguesa em textos existentes no cotidiano, ou seja, em gêneros textuais.

Marcuschi (2005) define gêneros textuais como os textos materializados que encontramos no dia a dia, surgem vinculados a uma necessidade social,

caracterizando-se, portanto, por funções comunicativas. Nessa linha de pensamento, possibilitar ao aluno o contato com gêneros textuais, é possibilitar ao mesmo, o contato com os diversos usos da língua em contextos reais de uso.

Ante o exposto, esse trabalho tem como objetivo geral evidenciar a importância do trabalho com os gêneros textuais para o desenvolvimento da leitura, interpretação, produção textual e análise linguística no ensino da Língua Portuguesa, e como específicos, ressaltar a importância do trabalho dialógico envolvendo as competências supracitadas; socializar atividades com os gêneros notícia, poema e crônica para a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA II, Estágios I e II); e possibilitar reflexões sobre a necessidade de conceber o aluno enquanto um sujeito social.

Nessa perspectiva, a metodologia consiste na socialização de atividades desenvolvidas com os gêneros textuais notícia, poema e crônica, aplicadas na Educação de Jovens e Adultos, no Estágio I (5ª série) e Estágio II (6ª série), em uma escola municipal, relacionando teoria e prática. Para tanto, utilizamos pressupostos teóricos de Antunes (2003), Bakhtin (1992), Bezerra (2005), Marcuschi (2005), Bronckart (1999), Travaglia (2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), dentre outros.

A presente pesquisa possibilita uma ampliação das discussões acerca dos gêneros textuais; promove uma reflexão sobre a importância dos mesmos para o ensino de Língua Portuguesa; resalta a necessidade do trabalho dialógico envolvendo a leitura, interpretação, produção textual e análise linguística, e, apresenta sugestões de atividades com os gêneros notícia, poema e crônica.

Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) assinalam a importância de se trabalhar com os gêneros textuais visando promover a competência comunicativa do aluno atrelada às práticas sociais do mesmo. O professor, nessa perspectiva, exerce um papel fundamental, de acordo com as orientações dos PCNs (1998, p. 25),

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender.

Ante o exposto, percebemos que não há como conceber a noção de texto sem relacioná-lo a um gênero, os alunos, nesse sentido, estão em constante contato com os gêneros textuais na sociedade, em suas relações interpessoais, na interação com o outro, enfim, na comunicação diária.

O professor, nesse contexto, deve promover atividades com textos reais, que circulam socialmente, disponibilizando ao aluno acesso à diversidade textual que o mesmo se depara fora do contexto escolar. É importante ressaltar que esse trabalho deve ser planejado, direcionado, visando desenvolver a leitura, a interpretação, a produção textual, a análise linguística, a oralidade e a literatura, tendo como princípio o aluno enquanto sujeito social. Dentre os aspectos mencionados, delimitamos como nosso objeto de estudo, os quatro primeiros.

Nessa linha de pensamento, ainda de acordo com os PCNs (1998, p. 26), uma das funções da escola é “viabilizar o acesso ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los.” Os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade.

Assim, os gêneros são práticas sociodiscursivas, logo, só podem ser concebidos em uma situação comunicativa. Bronckart (1999) afirma que os textos são frutos da atividade de linguagem em funcionamento contínuo nas formações sociais, apresentando objetivos, interesses e questões específicas, as quais elaboram diferentes espécies de texto com características estáveis. De acordo com o autor, as abordagens apontadas acima justificam a denominação gêneros textuais.

Nessa mesma direção, Marcuschi (2005) define os gêneros como fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social, frutos de trabalho coletivo que contribuem para estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. Em suas palavras,

Os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2005, p. 15).

Percebemos, diante do fragmento, que os gêneros estão imbricados ao contexto comunicativo, surgindo de uma necessidade social. Nessa perspectiva,

Marcuschi (2005) ressalta a importância que a função exerce em determinado gênero em relação à forma.

Foucault (1969) e Bakhtin (1997) também retratam a língua no âmbito discursivo discutindo noções de formação discursiva e interação verbal, respectivamente. Ambos ressaltam a importância da natureza funcional e interativa da língua em detrimento da estrutura. De acordo com Bakhtin (1997, p. 123),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psíquico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Diante desse dito, percebemos que linguagem e interação são intrínsecas. Bezerra (2005) realiza colocações importantes sobre os aspectos forma x função. Ela destaca que a escola sempre trabalhou com os gêneros visando promover à escrita, entretanto, o trabalho limita-se aos aspectos estruturais. Destaca que essa preocupação com a forma implica no esquecimento dos aspectos comunicativos do texto, e assim, o texto é visto "como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita)." (BEZERRA, 2005, p.41)

A referida autora afirma que o trabalho com os gêneros pode favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita se realizado de forma eficaz, considerando-se o seu aspecto intrínseco da comunicação. Em suas palavras,

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes. (BEZERRA, 2005, p.41).

Percebe-se a necessidade de trabalhar com os gêneros associados à sua funcionalidade comunicativa nas aulas de Língua Portuguesa, pois além de propiciar o desenvolvimento da leitura, da interpretação, da escrita, dentre outras competências, o aluno se depara com situações reais de uso na sociedade, desenvolvendo consequentemente, o seu letramento.

Leitura, Interpretação, Produção de Texto e Análise Linguística

Conforme discussão apresentada anteriormente, um trabalho planejado e direcionado com os gêneros textuais pode contribuir para um ensino eficaz da disciplina Língua Portuguesa. É importante que o desenvolvimento dos aspectos leitura, interpretação, produção de texto e análise linguística a partir dos gêneros textuais seja realizado de forma dialógica. Dessa forma, não há como conceber o tratamento fragmentado de cada aspecto, mas sim, uma interação visando o letramento, e conseqüentemente, uma aprendizagem significativa.

Acerca do dialogismo supracitado, Travaglia (2001, p. 237) afirma que “as atividades de ensino de gramática, de redação e de leitura são, na verdade, facetas de abordagem de um mesmo fenômeno e só podem funcionar em sala de aula de forma integrada [...]” visando desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Nesse sentido, os aspectos da Língua Portuguesa devem ser abordados em sala de aula visando o desenvolvimento do aluno enquanto um sujeito social que participa ativamente da sociedade, e conseqüentemente, desenvolve as competências da Língua Portuguesa em contextos reais de uso.

Essa relação entre as competências citadas é evidenciada por Antunes (2003, p.67) ao afirmar que “A atividade da leitura completa a atividade da escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação de sinais gráficos.”

A leitura, nesse contexto, ultrapassa a mera decodificação, pois ler implica descoberta, interação e construção de significados. O sentido, nesse contexto, não está pronto, dado no texto, o leitor participa do processo de construção através de seu conhecimento de mundo e das pistas textuais.

A interpretação textual, assim sendo, deve ser concebida como um processo crítico de interação e construção. A produção textual, por sua vez, também perpassa, dentre outros fatores, pela leitura. A partir da mesma, o leitor tem contato com a língua, com construções linguísticas, aprende vocabulário, adquire informações, enfim, desenvolve sua competência discursiva, contribuindo para a produção escrita.

Nesse contexto, o ensino de aspectos gramaticais não deve limitar-se a nomenclaturas, a um compêndio de regras inquestionáveis, mas sim, ser direcionado para o uso, para o texto, para a competência comunicativa, pois como destaca Antunes (2003, p. 89) “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, lêem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua.”

A gramática, ante o exposto, deve servir de subsídio para o falante compreender as estruturas linguísticas de sua língua, perceber os efeitos de sentido a partir das escolhas de tais estruturas e relacionar diferentes contextos de uso a diferentes formas de utilizar a língua. Antunes (2003, p.120) ratifica a importância do ensino contextualizado da gramática ao afirmar que

[...] o que passa a ter prioridade não é, repito, ensinar as definições e os nomes das unidades, nem treinar o reconhecimento dessas unidades (mesmo em textos). O que passa a ter prioridade é criar oportunidade (oportunidades diárias) para o aluno construir, analisar, discutir, levantar hipóteses, a partir da leitura de diferentes gêneros de textos – única instância em que o aluno pode chegar a compreender como, de fato, a língua que ele fala funciona.

Torna-se evidente, portanto, que esse ensino-aprendizagem tem como ponto de partida o texto, de acordo com Marcuschi (2005, p.35) o trabalho com os gêneros textuais no âmbito do ensino é uma “oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”. Assim sendo, o aluno, enquanto sujeito social, a partir do texto, desenvolve a leitura, a interpretação, a produção textual e a análise linguística de forma reflexiva e imbricados a um contexto comunicativo.

Gêneros Textuais na Educação de Jovens e Adultos: O Trabalho com Crônica, Poema e Notícias

Considerando a importância dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, conforme discussão acima, o trabalho com os alunos do Estágio I e Estágio II foi pautado nos mesmos. Dentre os gêneros abordados no decorrer do ano, podemos citar a música, charge, crônica, bilhete, poema, propagandas, notícia, fábula, conto, piada, dentre outros. No presente trabalho selecionamos as atividades desenvolvidas com os gêneros crônica, poema e notícias para socialização, devido aos resultados satisfatórios que os mesmos proporcionaram, bem como, a riqueza de informações que apresentam, e conseqüentemente, as múltiplas possibilidades de trabalho.

Foram trabalhadas duas crônicas com as turmas, “Pneu furado” e “O ladrão de galinhas”, ambas de Luis Fernando Veríssimo. As histórias contemplavam assuntos relacionados à vivência e interesses dos alunos, tais como: universo masculino, realização de uma ação por interesse, situações diárias embaraçosas, corrupção, impunidade e diferença de tratamento vinculada à classe social. Inicialmente foi realizada uma leitura coletiva, e posteriormente, uma discussão oral acerca das

temáticas supracitadas. Nesse momento os alunos participaram com interesse, comentando, narrando situações semelhantes e estabelecendo relação com outras temáticas de forma crítica.

Em seguida, foi proposta uma atividade escrita, disponibilizada abaixo, que contempla a interpretação textual, a análise linguística e a temática narração. As questões de número um a seis requerem que o aluno reflita sobre a história, identifique elementos no texto, posicione-se e relacione o mesmo à temática narração, verificando de que forma a mesma ocorre, os elementos necessários e suas características. As questões de número sete e oito abordam aspectos gramaticais. A questão número sete foi elaborada devido à dificuldade dos alunos em pesquisar no dicionário; normalmente, eles transcreviam a primeira definição que aparecia, dessa forma, foi ressaltado que uma mesma palavra pode representar significados diferentes a partir do contexto específico. A última questão (nove) solicita uma escrita do aluno que requer análise de informações, distinção entre as principais e secundárias, coesão e coerência; essa questão foi alvo de reescrita visando à reflexão sobre a linguagem, a correção e o aprimoramento do próprio texto.

Atividade 1: Atividade sobre a crônica “Pneu furado”

Grupo _____
Data _____ Prof. _____
Aluno (a) _____

TEXTO – PNEU FURADO

1. Em sua opinião, porque o homem trocou o pneu do carro?
2. O que ele sentiu ao ver a moça entrar no ônibus?
3. Qual a reação do homem quando o dono do carro agradeceu por ele ter trocado o pneu?
4. A partir das discussões e da leitura da história, escreva o que você entendeu sobre narração e dê um exemplo em que você a utiliza no dia a dia.
5. O que você achou do texto “Pneu furado”? Justifique.
6. Quais personagens aparecem na história? Liste abaixo.
7. Encontre o significado da palavra destacada abaixo de acordo com o contexto.
a) “Você tem macaco? – Perguntou o homem.”
8. Reflita sobre as funções das palavras no texto e retire:
a) Dois adjetivos b) Cinco substantivos c) Seis verbos
9. Escreva, em forma de narração, um resumo da história.

A atividade desenvolvida com a crônica “O ladrão de galinhas”, conforme abaixo, seguiu um roteiro semelhante a do texto “Pneu furado”; houve leitura

compartilhada, discussão oral e atividade escrita. Esse trabalho foi muito interessante porque os alunos posicionaram-se criticamente, fizeram analogia com a atualidade (conforme questão 9) e, como foi desenvolvido em um período próximo às eleições, os alunos relacionaram com a questão política, discutindo a corrupção, impunidade, falta de caráter e diferença entre classes sociais. Além disso, a questão 11 possibilita ao aluno refletir, e colocar em prática, a distinção entre as tipologias narrativa e argumentativa.

Atividade 2: Atividade sobre a crônica “O ladrão de galinhas”

Grupo _____
Data: _____
Aluno (a) _____
Prof. (a) _____

ATIVIDADE

1. Em sua opinião, qual a crítica que o autor do texto pretende realizar?
2. Como era o tratamento dado ao ladrão de galinhas no início do interrogatório? Cite três expressões utilizadas.
3. E como passou a ser o tratamento no decorrer do interrogatório. Cite expressões.
4. Em sua opinião, por que a forma de tratamento mudou?
5. Liste algumas ações ilegais que o ladrão realizava.
6. Explique o enunciado “Convidamos outros donos de galinheiro a entrar em nosso esquema. Formamos um oligopólio.”
7. Por que mesmo milionário o ladrão de galinhas continuava roubando galinhas?
8. Qual a sua opinião sobre esse pensamento do ladrão?
9. Em sua opinião, essa história é apenas fictícia ou podemos encontrar alguns aspectos na vida real? Justifique.
10. Explique como o ladrão conseguiu ficar milionário.
11. Escreva um comentário sobre a justiça no Brasil. |

O trabalho com o gênero notícia em sala de aula, normalmente, ainda tem como foco a identificação de aspectos estruturais e os elementos do referido gênero: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê? Nessa linha de pensamento, o desenvolvimento da criticidade, muitas vezes, fica comprometido. Para o trabalho com esse gênero, foram selecionadas duas notícias da própria cidade dos alunos e uma notícia a nível nacional. Inicialmente houve uma discussão sobre o conteúdo das mesmas, a qual, conseqüentemente, acarretou outras questões, tais como: características do ser humano, violência, comprometimento do governo e segurança pública.

Atividade 3: Gênero Notícia (duas notícias locais e uma nacional)

NOTÍCIAS

MULHER DE EXECUTIVO DA YOKI CONFESSA QUE MATOU E ESQUARTEJOU MARIDO

6/jun/2012, 15:15 | Autor: Seu Pimenta

A mulher do executivo da Yoki Alimentos, Marcos Kitano Matsunaga, 42, morto com um tiro e encontrado esquartejado no mês passado, confessou em depoimento prestado nesta quarta-feira (6) no DHPP (Departamento de Homicídios e Proteção à Pessoa), na região central de São Paulo, ter matado o empresário. As informações são do canal Globo News. Segundo a emissora, Elize Araújo Kitano Matsunaga, 38, considerada a principal suspeita pelo crime, confessou em depoimento ter matado e esquartejado o marido, por ciúmes, e disse ter usado anticoagulantes. Ainda segundo a emissora, ela teria admitido ter esquartejado o marido em um quarto de empregadas da cobertura do casal na Vila Leopoldina, zona oeste de SP e teria ainda mostrado à polícia a arma que ela usou no crime. A polícia conseguiu a prorrogação da prisão temporária por mais 30 dias.

Fonte: <http://www.pimenta.blog.br/>

GOVERNO LIBERA R\$ 3,2 MILHÕES PARA REFORMAR UNIDADES DE SAÚDE EM ITABUNA

6/jun/2012, 12:20 | Autor: Seu Pimenta

O governo federal liberará R\$ 974 mil para reforma de 12 unidades básicas de saúde em Itabuna, que está dentro do Programa de Requalificação. O valor representa a segunda parcela de um total de R\$ 3,2 milhões que o Ministério da Saúde vai liberar para a reforma das unidades, segundo a Assessoria de Comunicação da Prefeitura. No país, o investimento do ministério é de aproximadamente R\$ 550 milhões. O recurso será empregado na reforma das unidades de saúde Simão Fitterman, Aurivaldo Peixoto Sampaio, Cândido Pereira, Corbiniano Freire, Jorge Amado, Ubiratan Moreira, Itabuna, João José Soares, Elson Duarte, João Monteiro, Manoel Rodrigues e Manoel Leão.

Fonte: <http://www.pimenta.blog.br/>

BANDIDOS ROUBAM R\$16 MIL EM RESIDÊNCIA

Uma residência foi assaltada na manhã desta quarta-feira (6), no bairro Jaçanã. De acordo com informações da vítima, dois homens armados a abordaram, por volta das 5h30, enquanto se preparava para uma caminhada matinal na porta de sua casa. Os assaltantes, que estavam armados, renderam a vítima e invadiram a residência. Após prender e ameaçar outros seis moradores da casa pedindo dinheiro, os bandidos conseguiram roubar uma quantia de R\$ 16 mil que seria utilizada para pagamento de dívidas, além de dois celulares.

Policiais da Delegacia de Repressão a furtos investigam o caso.

Fonte: <http://www.radarnoticias.com/home.php#>

Antes e após a discussão do conteúdo dos textos, foram discutidas as diferentes formas de obtenção de uma informação, a importância da notícia e suas características. Nessa linha de pensamento, outra atividade proposta foi a análise de desvios, em relação à norma padrão, de ortografia e concordância em noticiários impressos e eletrônicos. O objetivo dessa atividade, que segue abaixo, foi evidenciar a importância da adequação da língua ao contexto de uso.

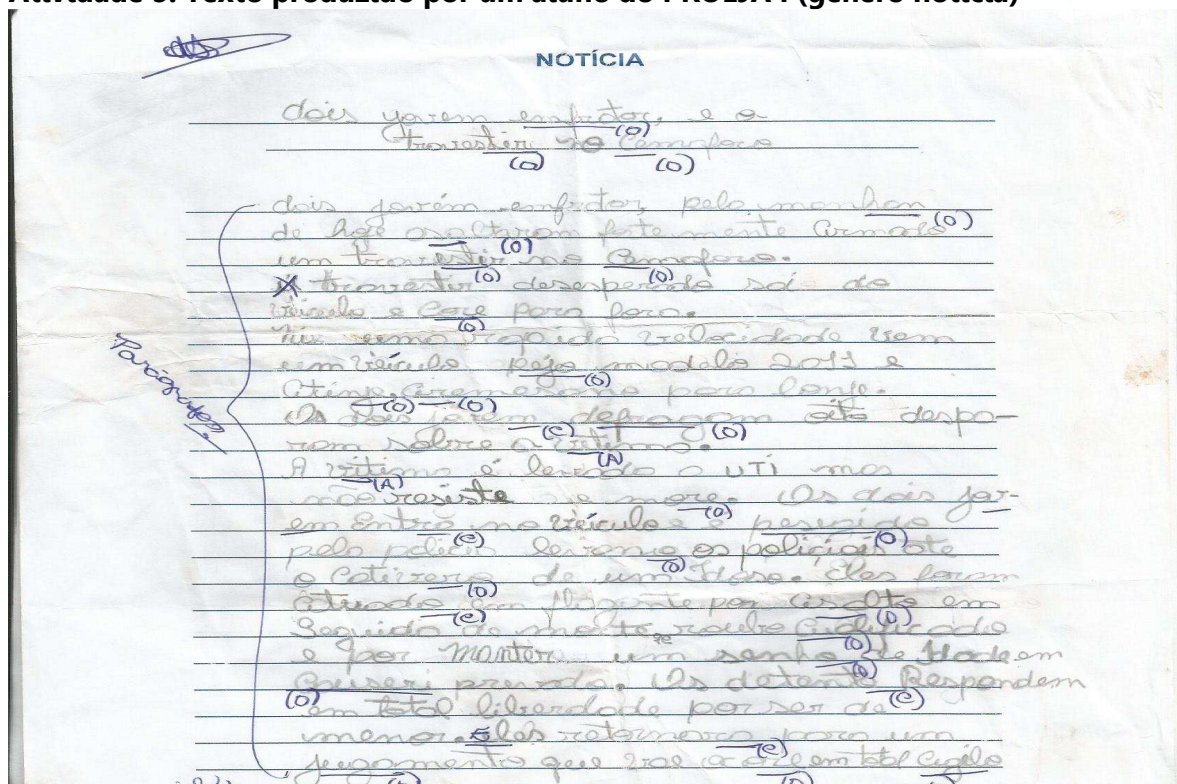
Atividade 4: Gênero Notícia

ANÁLISE DE DESVIOS EM NOTICIÁRIOS: ortografia e concordância



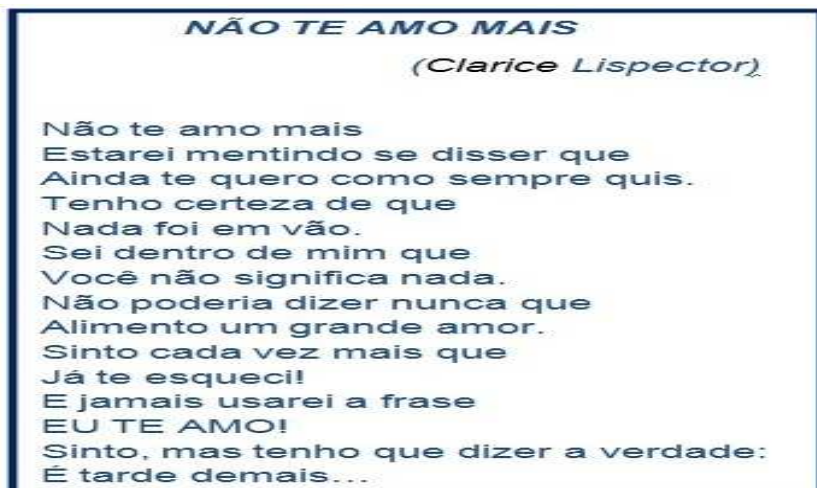
Essa atividade foi realizada de forma coletiva, evidenciando os desvios e corrigindo-os no quadro com as intervenções dos alunos. Posteriormente, os discentes foram orientados a observar os noticiários durante a semana e escolher uma para a escrita e socialização em turma, conforme texto abaixo. Essa produção textual, após a socialização, também passou pela reescrita. Para essa prática, os alunos dispõem de uma tabela de correção com letras que se referem aos desvios cometidos, as quais são: (A) – acentuação, (C) – concordância, (CA) – coerência, (E) – elementos coesivos, (O) – ortografia, (P) – pontuação, (T) – tema mal desenvolvido e (V) – vocabulário. Essa tabela possibilita ao aluno identificação do desvio, análise e correção do próprio texto.

Atividade 5: Texto produzido por um aluno do PROEJA I (gênero notícia)



Por fim, o trabalho realizado com o gênero poema possibilitou contemplar a sensibilidade, a criticidade e a reflexão sobre as características do referido gênero. Foram trabalhadas poemas com diversas temáticas. Abaixo se encontra o poema "Não te amo mais", de Clarice Lispector, que foi trabalhado no dia dos namorados.

Atividade 6: Poema “Não te amo mais”



Esse poema brinca com a significação, apresentando sentidos completamente distintos ao ser lido de cima para baixo e de baixo para cima. Nessa linha de pensamento, as questões de número um a quatro envolvem interpretação, reflexão e opiniões pessoais. A questão cinco, por sua vez, tem por objetivo refletir sobre o sentido de uma mesma palavra em situações distintas de uso; além do significado da palavra alimento, os alunos refletiram sobre a classe gramatical da mesma nos dois contextos. Por fim, as questões seis e sete visam relacionar à definição das classes gramaticais à funcionalidade.

Atividade 7: Questões sobre o texto “Não te amo mais”

Grupo _____
Data _____ Prof.ª _____
Aluno (a) _____

QUESTÕES

1. Em sua opinião, quais sentimentos o poema transmite?
2. Escolha três versos que, em sua opinião, demonstram que o amor chegou ao fim.
Obs. Agora faça a leitura do poema de baixo para cima.
3. Quais sentimentos “o novo poema” transmite?
4. Qual das duas versões você mais gostou? Justifique.
5. Analise o sentido da palavra “alimento” nos trechos abaixo e procure no dicionário um significado coerente para cada contexto.
a) “O feijão é considerado um alimento saudável porque tem muitos nutrientes.”
b) “Não poderia dizer mais que Alimento um grande amor.”
6. Relembre as funções do substantivo, adjetivo e verbo e retire do poema:
a) quatro verbos b) dois substantivos c) um adjetivo
7. Em sua opinião, quais as características do amor? Liste três adjetivos.

Além desse poema, conforme exposto acima, foram trabalhados outros, individual e em grupos, com temáticas diversas. Assim, ao término das atividades envolvendo os referidos poemas, foi realizado um levantamento no quadro dos diversos assuntos que os poemas, as crônicas e as notícias abordaram. Cada aluno deveria escolher um assunto, que já tinha sido discutido durante o desenvolvimento de cada atividade, e redigir um texto argumentativo. Seguem abaixo dois textos produzidos pelos alunos.

Atividade 8: Texto produzido por uma aluna do Estágio II.

OPÇÃO: 02

02 Trabalhador e a greve

Ultimamente tudo que temos visto e ouvido é greve, e cada dia aumentam mais o número de grevistas. E funcionários, e trabalhadores e professores já fizeram greve até na área da saúde, acho que isto acontece por falta de um bom diálogo vindo por parte dos sindicatos ou dos responsáveis, por tais profissionais, afinal estas pessoas responsáveis é que estão mais próximas, dos pais e também dos governantes.

Até então uma das greves mais prolongadas foi esta dos professores estaduais, muitas pessoas acham um absurdo o governo não aceitar aquilo que os professores reivindicam acham um absurdo, prejudicar os alunos, mas os pais deveriam se juntar aos professores, assim os governantes que o governo se sentiria intimidado e resolveria de uma vez este problema não deixando chegar a tanto.

Afinal todo trabalhador tem direito a greve se não estiver concordando com o seu salário.

Ótimo texto

ideias bem organizadas

OPÇÃO: B

(C) Jovem e o alcoolismo

- Atualmente os jovens tem procurado amadurecer antes do tempo, alguns com a idade de dezesseis anos já estão tomando cerveja, outros com esta mesma idade já tomam bebidas mais fortes, muitos deles já se sentem responsáveis por si mesmos, às vezes falta uma estrutura familiar.

- Outras vezes são insensibilizados pelas mídias e até mesmo pelo exemplo dos pais.

- A mídia também tem grande parcela de culpa, por as propagandas estas sempre incentivando.

- Eu considero o jovem como vítima da sociedade que influencia cada vez mais o consumo de bebida.

Certo das ideias.

Considerações Finais

É importante ressaltar que não existe um “pacote delimitado” de gêneros textuais para cada série escolar, a seleção dos gêneros depende das necessidades dos discentes, das especificidades do contexto escolar. Nessa linha de pensamento, as atividades expostas nesse trabalho não se configuram como modelos prontos, mas

sim, possibilidades de trabalho que obtiveram resultados positivos com turmas específicas. A aplicação das mesmas em outros contextos deve ser pautada na reflexão, na análise das necessidades dos alunos, e conseqüentemente, em possíveis adaptações.

O trabalho realizado nas aulas de Língua Portuguesa com gêneros textuais ultrapassam o caráter formal e meramente escolar estando associado às práticas sociais do aluno, o qual ao se deparar com os gêneros fora do contexto da sala de aula saberá agir de forma eficiente e segura.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos. In: *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro Lucerna, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Trad. de Luiz Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro Lucerna, 2005.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2001.

O OLHAR INDIVIDUAL DO CONTEXTO DE REPRESSÃO DOS ANOS 70 NO ROMANCE *AS MENINAS*, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Ana Carolina Moura MENDONÇA¹
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Andrey Pereira de Oliveira²
Universidade Federal do Rio Grande do NORTE

Resumo: Este trabalho tem como objetivo observar o modo como o romance *As meninas* (1973), de Lygia Fagundes Telles, formaliza esteticamente aspectos do contexto social e político do período de repressão militar brasileira da década de 1970. O romance apresenta um amplo campo de possibilidades interpretativas, devido ao seu teor de originalidade estética. Neste sentido, este trabalho se propõe a refletir dois aspectos que contribuem para essa inovação estética: a variedade do ponto de vista, utilizando as considerações teóricas de Norman Friedman no artigo "O ponto de vista na ficção" (2002), e a constituição das personagens do romance. Ambos os aspectos serão vinculados à visão da sociedade no contexto da ditadura militar, especificamente à repressão dos anos 70. Em termos metodológicos, assumiremos princípios propostos por Antonio Candido (1976) em sua crítica integrativa, segundo a qual a sociedade é um fator que participa da estrutura da obra, tornando-se um elemento interno a ela, e atuando, portanto, como fator estético. O trabalho busca, assim, observar de que maneira o ponto de vista do narrador e a constituição das personagens podem ser vinculadas à visão social desse período. Dessa forma, este estudo não pretende analisar o contexto sócio-político de uma época, mas perceber de que forma este contexto participa e é relevante para a configuração do romance.

Introdução

O romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, publicado em 1973, apresenta um amplo campo de possibilidades interpretativas devido a sua originalidade estética. Este ensaio se propõe a refletir sobre dois aspectos relevantes para a compreensão dessa originalidade: a variedade do ponto de vista do narrador, a partir da análise dessa categoria desenvolvida por Norman Friedman (2002), e a constituição das personagens, fundamentada no ensaio "A personagem do romance", de Antonio Candido (2009). Ambos os aspectos serão vinculados à visão da sociedade no contexto da ditadura militar, especificamente à repressão do início dos anos 70. Para este estudo, adotaremos como metodologia os procedimentos da crítica dialética

¹ Mestranda em Estudos da Linguagem na área de concentração de Literatura e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Doutor em Letras na área de concentração de Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Paraíba e Professor do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

proposta por Candido (2011), que busca apreender como a sociedade participa do romance como elemento interno a essa estrutura literária singular. O trabalho busca, assim, observar de que modo a originalidade estética da narrativa mimetiza a sociedade da época, ou seja, de que maneira o ponto de vista do narrador e a constituição das personagens podem ser vinculadas à configuração social desse período.

Os anos de ditadura militar, principalmente após o AI-5 editado em dezembro de 1968, que eliminou a liberdade individual, foram um momento opressivo para a produção literária, marcado pela forte censura aos escritores. Na intenção de fugir da censura, muitos romancistas passaram a elaborar obras que apresentavam estruturas estéticas inovadoras, nas quais buscavam camuflar suas posições críticas ao regime. Dentre as obras que se centram nesse período fortemente repressivo, temos as que se inserem no que Antonio Candido (2011b) chama de “literatura do contra”, obras que rompem com as técnicas narrativas convencionais, trazendo uma nova concepção de narrativa. Exemplos dessas obras são os romances *Zero* (1975), de Ignácio de Loyola Brandão, *O dia em que Ernest Hemingway morreu crucificado* (1978), de Roberto Drummond, e *As meninas* (1973), de Lygia Fagundes Telles, este último, objeto de análise deste trabalho.

Antonio Candido ainda ressalta a pluralidade narrativa das obras desse período, com o próprio desdobramento das características tradicionais do gênero romance. Segundo ele, “(...) o timbre dos anos 60 e sobretudo 70 foram as contribuições de linha experimental e renovadora, refletindo de maneira crispada, na técnica e na concepção da narrativa, esses anos de vanguarda estética e amargura política” (2011b, p. 253).

Numa perspectiva semelhante, Renato Franco intitula tais obras de “romances de resistência” e enfatiza as narrativas surgidas a partir dos anos 70:

A atividade criadora dos primeiros anos da década de 70 foi, desde sua gênese, forçada a romper com o vínculo estreito com a vida política, que caracterizou o período anterior. Deste modo, obrigada a objetivo processo de despolitização, ela se viu impelida a se lançar em aventuras experimentais. Esses anos conheceram um verdadeiro “surto de vanguarda”. (FRANCO, 1994/1995, p. 62).

Nesse período o jornalismo ganhou força e alguns de seus procedimentos técnicos e estilísticos foram assimilados pela escrita literária. Muitos escritores trouxeram para as narrativas características do jornalismo moderno, principalmente a

"linguagem de prontidão", inaugurando uma categoria narrativa chamada de "romance-reportagem", de que fala Roberto Franco (1998). Esses romances tinham como objetivo denunciar a situação de repressão vivenciada com o AI-5, como ocorre de maneira mais incisiva nas obras publicadas nos anos posteriores a 1975.

Fugindo dessas categorias estabelecidas a partir dos romances da época, *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, apresenta uma singularidade narrativa pelo fato de expor o cotidiano da sociedade a partir do olhar subjetivo das próprias personagens. Apresenta-nos o olhar além do contexto político, voltando-se às particularidades sociais e aos problemas individuais que ocorrem no dia a dia das personagens, mesmo com a vivência à sombra da pressão ditatorial.

Considerações iniciais sobre *As meninas*

A obra é composta por três personagens centrais, Lorena Vaz Leme, Lia de Melo Schultz e Ana Clara Conceição. São três jovens que possuem opiniões e problemas completamente diferentes uma da outra. A maior parte da narrativa ocorre na cidade de São Paulo, especificamente dentro do Pensionato Nossa Senhora de Fátima, onde as três moram. Lorena é a representação da jovem burguesa da época. Durante toda a narrativa espera a ligação do seu amado M.N, um médico casado por quem se apaixonara e em quem investe todos seus planos de futuro, que se resumem na superficialidade de um casamento bem sucedido. Em sua narração, Lorena sempre recorda sua infância marcada pela trágica morte de seu irmão Remo, que teria sido atingido acidentalmente por uma arma disparada pelo seu outro irmão. (Com o avançar da narrativa, essa triste recordação é posta em dúvida, pois, segundo a mãe de Lorena, o episódio não passava de uma invenção do inconsciente da moça). Já Lia é filha de pai alemão e mãe baiana e é a única dentre as três protagonistas que está vinculada à luta contra a ditadura militar. Esse vínculo nos parece, muitas vezes, justificado pelo engajamento de seu namorado Miguel, que se encontra preso. Apesar de ela tentar construir de si uma imagem de revolucionária, de um ser engajado politicamente, há indícios de que seu maior desejo, mais do que à revolução política, consiste em estar junto a Miguel, mesmo que fora do país. Ana Clara, por sua vez, traz consigo o trauma de uma infância marginalizada, vítima de abusos sexuais constantes e de uma precária estrutura familiar. Sua grande ambição é ascender financeiramente, contudo, suas lembranças dos maus tratos da infância, bem como as dificuldades do presente, fazem com que ela se entregue inteiramente às drogas.

Essas características que definem as personagens não são absolutas e estáticas. A dificuldade de descrevê-las provém exatamente dos pontos de vista múltiplos que o romance oferece. Cada uma dessas meninas expõe pontos de vista acerca das outras e do próprio contexto social em que estão inseridas. A obra não apresenta um enredo simples, linear e cronológico. Ao contrário, o que acontece são situações diversas, fluxos de memória, digressões psicológicas em uma mesma cena. Cada personagem expressa seu modo de pensar, sua opinião, seus problemas individuais e seu olhar crítico sobre a época. Essa instabilidade na narrativa dificulta uma apreensão conclusiva sobre as personagens e sobre o enredo, já que este é formado a partir de olhares múltiplos, muitas vezes contraditórios entre si. Os olhares individuais de Lorena, Lia e Ana Clara acabam não sendo confiáveis, pela mudança contínua de ponto de vista sobre as outras e sobre si.

O discurso narrativo é constituído pelas narrações alternadas e, em alguns momentos, sobrepostos, das protagonistas – todas narradoras da história. É dessa sobreposição de vozes que resulta parte dos efeitos estéticos do romance. Elas se alternam sem que haja uma indicação clara ao leitor, sem que se marquem os limites entre o final do discurso de uma das jovens e o início do discurso da outra. Essas narrações são sempre reveladas por meio do modo de falar de cada uma delas, as escolhas lexicais utilizadas, os vícios de linguagem e as recorrências psicológicas dos traumas e das ideias fixas. Assim, o enredo e a caracterização das personagens estão intimamente ligados.

Intervalo teórico: o ponto de vista na ficção

Observando o grau de singularidade estética do romance, apresentamos a técnica do foco narrativo voltado aos olhares individuais das três meninas baseado nas reflexões de Norman Friedman (2002). No ensaio “O ponto de vista na ficção”, o teórico norte-americano observa que, no geral, ao longo dos tempos, houve uma mudança gradativa na configuração do ponto de vista do narrador de ficção. Nas narrativas mais antigas, predominava um narrador com uma notável onisciência em relação aos fatos relatados. Esse narrador, além de conhecer o que se passava no presente dos acontecimentos, conhecia o passado e o futuro das personagens. Além disso, seu conhecimento não se limitava a saber o que se passava na exterioridade dos acontecimentos, uma vez que possuía a capacidade de adentrar na mente das personagens e lhes sondar os pensamentos, os desejos, os medos etc. Por fim, o

narrador tradicional tendia a comentar sobre a própria narração, em momentos de reflexão metalinguística. Segundo Friedman, ao longo dos tempos, nota-se um processo de “extinção autoral”, ou seja, uma diminuição dessa ostensiva presença do narrador, de modo que, quando se observa a literatura produzida no século XX, o que passa a predominar são narrativas cujos narradores não são mais oniscientes e não fazem mais tantas intrusões metalinguísticas ao longo da obra.

É nessa perspectiva exposta por Friedman que afirmamos que os romances modernos tentam extinguir a figura do autor. Para esse fim, a personagem é colocada dentro do espectro da ação, sem conhecimento dos detalhes ou das ações futuras, oferecendo à obra uma limitação do ponto de vista que resulta em uma maior verossimilhança. Dessa forma, infinitas mudanças de focos narrativos são vistos no decorrer das narrativas contemporâneas com a finalidade de aumentar as possibilidades interpretativas e oferecer um caráter ilimitado na leitura do texto.

Uma importante distinção apresentada por Friedman consiste na oposição entre sumário narrativo e cena imediata:

O sumário narrativo é uma apresentação ou relato generalizado de uma série de eventos cobrindo alguma extensão de tempo e uma variedade de locais, e parece ser o modo normal, simples, de narrar; a cena imediata emerge tão logo os detalhes específicos, contínuos e sucessivos de tempo, espaço, ação, personagens e diálogo começam a aparecer. (FRIEDMAN, 2002, p. 172)

Friedman define os tipos de narrações em que o autor apresenta-se durante a narração até as narrações em que há o desaparecimento total do autor, ou seja, da narração convencional à narração moderna, respectivamente. As narrativas podem trazer tanto o sumário narrativo e a cena imediata interligadas, quanto uma ou outra isoladamente. Essa flexibilidade e oscilação na narrativa faz com que a narração ora traga detalhes no sumário, ora traga limitações nesses pormenores.

Iniciando com as duas categorias em que temos um ponto de vista ilimitado, ou seja, que onisciência é marca central na narração, Friedman (2002) conceitua o autor onisciente intruso, primeiramente, como aquele que se centraliza no sumário narrativo em que a voz do autor domina a narração. A diferença entre esse tipo de narrador e o narrador onisciente neutro é exatamente a presença de intromissões diretas do autor no decorrer da narrativa, em que essas intromissões podem ou não estar relacionadas à história em si. Tal característica é comum na escrita editorial em que o autor preocupa-se mais com a crítica do que com o próprio relato do que se passa na mente

dos personagens. O narrador onisciente neutro, por sua vez, apesar de não oferecer as intromissões diretas em sua narração, ela não nega a voz do autor.

Dessa forma, o autor onisciente explica e descreve as personagens com sua própria voz em um procedimento de narração indireto. Friedman vem afirmar que “a característica predominante da onisciência, todavia, é que o autor está sempre pronto a intervir entre o leitor e a história, e, mesmo quando ele estabelece uma cena, ele a escreverá como a vê, não como a veem seus personagens” (FRIEDMAN, 2002, p. 175).

De modo diferente dessa onisciência em que o ponto de vista do autor aparece de maneira ilimitada na narrativa, os romances modernos procuraram a eliminação de qualquer espécie de narrador. Daí provém a definição da “Onisciência seletiva” e da “Onisciência seletiva múltipla”. Enquanto nesta, a história provém da mente das personagens, naquela, o leitor limita-se a mente de apenas uma das personagens. Assim,

Como resultado, a tendência é quase inteiramente na direção da cena, tanto dentro da mente como externamente, no discurso e na ação; e a sumarização narrativa, se aparece de alguma forma, é fornecida de modo discreto pelo autor, por meio da “direção de cena”, ou emerge através dos pensamentos e palavras dos próprios personagens. (FRIEDMAN, 2002, p. 177).

A mudança para essa onisciência seletiva múltipla é marcada pelo discurso indireto entre as transmissões provenientes da mente das próprias personagens. Logo, difere-se da onisciência convencional em que o autor conta-nos o que se passa na mente das personagens de modo detalhado à medida que ocorre. Nessa nova onisciência ou nessa onisciência moderna – pode-se pensar assim – tem-se o objetivo de dramatizar os estados mentais das personagens e, conseqüentemente, o discurso narrativo tradicional começa a desaparecer.

Por fim, Friedman apresenta-nos os dois tipos de narração em que o autor e o narrador já foram eliminados da narrativa. A narração inserida no “modo dramático” traz as informações limitadas nas ações e nas falas das próprias personagens. O cenário e a aparência destas são dados pelo autor em direções de cena, sem que interfira ou dê indicações do que é percebido ou sentido por elas. Os estados mentais são inferidos a partir da ação e dos diálogos. O último tipo de narração, “a câmera”, apresenta-se na exclusão autoral completa com a transmissão propriamente dita do que acontece, sem a seleção ou organização de um ser autoral superior às personagens.

Análise dos pontos de vista de *As meninas*

Como ressaltamos, no romance *As meninas*, as três protagonistas são as vozes que conduzem a narrativa. Suas narrações a partir dos olhares subjetivos constituem o próprio enredo da obra. No entanto, em alguns momentos percebemos de maneira sutil a presença de vozes diferentes das vozes das meninas. Vozes que ora direcionam a cena dentro da mente da personagem, ora essa direção é dada de modo completamente indiferente às percepções das personagens, aparecendo, apenas, na organização do próprio cenário. Dito de outro modo, temos, portanto, ora a narração baseada numa onisciência seletiva múltipla, ora uma narração baseada em um modo dramático.

Esse narrador de terceira pessoa, que ora é onisciente múltiplo, ora é dramático, não interfere na narração das próprias meninas. A relevância continua no ponto de vista delas, a perspectiva de cada uma, que conduz a trama e o leitor, de modo que nem o narrador de terceira pessoa sabe mais do que os olhares individuais apresentados pelas protagonistas.

Selecionamos primeiro o ponto de vista de terceira pessoa que aparece como marca entre as descrições dos estados mentais, as percepções das protagonistas, denominado por Norman Friedman (2002) de “onisciência seletiva múltipla”:

“Com uma pequena reforma, sua menina poderá ficar muito bem aqui”, disse irmã Priscila com um otimismo que contagiou Lorena, agarrada no braço da mãe que por sua vez segurava firme no de Mieux. Voltou para ele a cara perplexa, nessa época o consultava até para saber se devia ou não tomar aspirina. “Dê sua opinião, querido. Não vou gastar demais? Isso está um horror”, queixou-se repugnada com o perfume de jasmim misturado ao cheiro de urina. Mieux piscou para Lorena. [...] Apanhou no chão uma carta de baralho, era uma dama-de-espadas. Coloco-a de pé na frincha da porta. E como *mãezinha* ia na frente e Irmã Priscila se ocupava em fechar a janela, ele aproveitou e passou a mãe na *minha* bunda. (TELLES, 2009, p. 26, grifo nosso).

Nesse caso, o narrador onisciente múltiplo relata uma situação que aconteceu com Lorena e sua voz é misturada a própria voz da protagonista, de modo que ao final da citação a narração de terceira pessoa dá lugar a própria narração de Lorena em primeira pessoa. É importante ressaltar que esse recorte provém de uma recordação da personagem e dessa forma, de um estado mental. Vemos que de maneira nenhuma

essa voz impessoal interfere na recordação e na voz de Lorena, pelo contrário, é a voz dela que no fim sobrepõe a voz do narrador de terceira pessoa. Além disso, a própria visão do narrador de terceira pessoa é contaminada pelos olhares das três meninas. Isso dificulta a existência de um ponto de vista imparcial e mais confiável sobre o que narra as personagens.

Quanto ao narrador inserido no modo dramático, diversas vezes não percebemos sua voz entre a narrativa das meninas. Isso porque ele se apresenta de modo tão sutil entre a direção de cena, a descrição da aparência e do cenário, que o leitor pode confundir sua voz com a voz de alguma das protagonistas. Durante a narrativa podemos ver uma das personagens fazendo essa descrição em relação a outra e outras vezes podemos ver o próprio narrador de terceira pessoa fazendo isso:

Gemendo, ele rastejou até quase tocar a boca espumosa na face de Ana Clara que dormia. Aspirou-lhe o perfume, os dentes apertados numa contração aguda de maxilares. Colocou no seu ventre a revista ainda aberta e fincou os cotovelos no colchão. Ajustou os óculos embaçados e respirou doloridamente. Baixou para a revista o olhar esgazeado. (TELLES, 2009, p. 191)

Observamos aqui com mais certeza esse narrador de terceira pessoa que aparece apenas na descrição da cena. É a própria visualização da aparência do personagem, o modo como ele se movimenta na cena. O narrador do modo dramático tem a função de apenas direcionar a ação sem nenhuma indicação direta sobre o estado mental da personagem. Esse estado mental só é compreendido por meio das inferências que fazemos a partir das descrições do narrador de terceira pessoa.

O narrador de *As meninas* insere-se em um tipo de narração moderna, em que a voz do autor não aparece como um ser superior ao pensamento das próprias personagens, como são os narradores oniscientes convencionas – onisciente intruso e neutro – inseridos em narrativas tradicionais. A própria onisciência que a obra apresenta sob a forma de narrador onisciente seletivo múltiplo é acessória, quando comparada à importância dada aos olhares individuais de Lorena, Lia e Ana Clara.

Independente de qual categoria de narrador, entre aquelas definidas por Norman Friedman, esteja o narrador de terceira pessoa do romance de Lygia Fagundes Telles, isto é, seja o narrador onisciente seletivo múltiplo, seja o narrador do modo dramático, o narrador de terceira pessoa não age nas cenas, não apresenta olhar crítico nem opiniões pessoais acerca das personagens. Mesmo com esse outro ponto de vista responsável pela direção da cena, a narrativa continua limitada e restrita, pois as três

protagonistas não se preocupam em fornecer ao leitor informações importantes para a compreensão da obra. Essa restrição de informações e caracterizações produz um caráter ilimitado no ser fictício e na própria interpretação do romance. Sobre essa restrição, pondera Antonio Candido:

O romance moderno procurou, justamente, aumentar cada vez mais esse sentimento de dificuldade do ser fictício, diminuir a ideia de esquema fixo, do ente delimitado, que decorre do trabalho de seleção do romancista (...) de modo a criar o máximo de complexidade, com um mínimo de traços psíquicos, de atos e de ideias. (CANDIDO, 2009, p. 59).

Em *As meninas* temos a indefinição da identidade das três, advinda da multiplicidade de pontos de vista. Lorena, Lia e Ana Clara se constroem para o leitor obedecendo um olhar individual sobre elas mesmas diferente daquele olhar construído pelas outras.

A fragmentação da narrativa e das próprias personagens desencadeia no leitor diferentes tipos de reações e fruições, que não se fixam a um determinado tempo ou lugar. Assim, o romance traz a visão social do início da década de 70 a partir da subjetividade de cada uma das três protagonistas. Ele não se limita a mostrar o puramente social, baseado nas questões de ordem política ou econômica do período da ditadura militar brasileira. É relevante questionar de que forma a identidade das três protagonistas do romance é construída, enfatizando a indefinição do contexto da época que transpõe para as personagens essa complexidade identitária, a qual não obedece a uma simples caricatura do real. É a construção das personagens que constitui o romance e a própria redução estrutural da sociedade na obra.

Durante toda narrativa não se veem ações prontas, no máximo pensamento ou desejos de ações. Vemos que apesar de desejar M.N., Lorena em nenhum momento procura-o ou demonstra alguma ação para conquistá-lo. Lia apresenta um discurso revolucionário, mas seu protesto não vai além desse discurso e sua ação resume-se em vagas reuniões sem um objetivo pragmático. Ana Clara mostra-se decidida a mudar de vida, mas se afunda nas drogas. O desejo de ascender socialmente é afundado por sua própria degradação, em não conseguir seguir em frente à sombra do seu passado marginalizado e miserável. Desse modo, observamos claramente a contradição e singularidade das três meninas, que resulta na complexidade do romance.

A trama se desenvolve em pensamentos e lembranças. A própria escassez do ambiente ratifica essa falta de elementos de ação na narrativa. O enredo se passa,

quase inteiramente, no pensionato, mais restritamente no quarto de Lorena. Nas cenas finais do romance há uma mudança que obedece a uma necessidade de acordo com o rumo tomado pela narrativa, obrigando as personagens a sair desse ambiente.

Desse modo, poderíamos dizer que a revolução sofrida pelo romance no século XVIII consistiu numa passagem do enredo complicado com personagem simples, para o enredo simples (coerente, uno) com personagem complicada. (CANDIDO, 2009, p. 60-61).

O enredo da obra *As meninas* obedece a essa simplicidade de que fala Antonio Candido, mas ganha complexidade pelo ser singular e complexo na qual as personagens se apresentam.

A complexidade das personagens é manifestada em suas narrações desordenadas cheias de repetições, incertezas, mudanças de opiniões, etc.. Essa singularidade vive na realidade das personagens, nos seus problemas, na simplicidade de seus pensamentos e nos pequenos desejos da existência. Exatamente por isso, o leitor atenta para o fato de que mesmo vivendo em um contexto repressivo, parecem alheias a isso, com exceção de Lia. Lorena, por exemplo, justifica sua falta de engajamento dizendo: "Calar assim é fácil, mas se um dia eu for provada? Que isso não aconteça porque não resisto, um pouco que me apertem o dedinho e já vou falando. Sou da família dos delicados. Dos sensíveis". (TELLES, 2009, p. 58). Em outro momento, Lorena afirma "Só penso na minha condição". (TELLES, 2009, p. 160).

As características dessas personagens levam a crer na natureza real desses seres fictícios, isto é, as próprias protagonistas se apresentam como "reduções estruturais" presentes no contexto ditatorial. Dessa forma, "o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem, que é a concretização deste" (CANDIDO, 1987, p. 55).

Elas parecem reais, exatamente, pela a fragmentação das descrições, de seus pensamentos, de suas lembranças e de suas ações. Antonio Candido (2009) afirma que a nossa percepção acerca do outro, mesmo no real, não o abrange por completo. Tal inquietação fragmentária é movida para o texto artístico de modo que as personagens, concretização do ser real, adquirem este traço, sendo, conseqüentemente, seres misteriosos e inesperados e a nossa visão de leitores elabora a mesma caracterização incompleta da nossa experiência no real. Desse modo, o romance oferece a sensação de verdade no relatar de Lorena, Lia e Ana Clara, pelo ponto de vista subjetivo e a percepção limitada que elas apresentam.

A obra de Lygia Fagundes Telles expõe a repressão desse contexto pormenorizada nas entrelinhas da narrativa. O medo, o silêncio, a própria organização social e o pensamento dos grupos que compõem a sociedade da época é revelado no discurso e na própria personalidade de cada protagonista. É nesse sentido que consideramos a obra uma “redução estrutural” (CANDIDO, 2009) do contexto repressivo da década de 70. Ao apresentar a sociedade pelo olhar individual e imaturo das três meninas, o romance destaca-se pela representação máxima da realidade. Os anseios e desejos dos grupos sociais estão representados ou reduzidos estruturalmente nas próprias meninas. Estas trazem os olhares individuais da burguesa, da revolucionária e da marginalizada sobre o contexto de repressão dos anos 70.

Apesar de Lorena e Ana Clara estarem inseridas nesse contexto, elas aparentam ignorá-lo. No entanto, diversas vezes os comentários acerca do período apresentam sutis reflexões e críticas sobre o regime ditatorial. O próprio egoísmo que cada uma exprime ter ao momento sócio-histórico é também uma reflexão e uma crítica direta ao individualismo que parece assolar a sociedade brasileira da década de 70: “Papo furado, minha boneca. Liberdade é segurança. Se me sinto segura, sou livre”. (TELLES, 2009, p. 45).

Lia é a única em que ainda se fala de consciência política, com algumas ressalvas à sua militância. As principais reflexões sobre a sociedade e a inércia apresentada por ela está na voz dessa protagonista. Apesar de apresentar um discurso revolucionário e pouca ação propriamente engajada, ela traz em sua narração grandes críticas a essa inércia social e ao discurso vazio de muitos intelectuais da época que se vestiam de um discurso marxista por mera aparência.

Outro dia me pediu toda excitada para ir a uma das reuniões do grupo, essa Lorena que está aí tocando seus sininhos, tlim-tlim, tlem-tlem, tlom-tlom. Pensa que nossas reuniões são daquele estilo dos festivais de contestação [...] Os intelectuais com seus filminhos do vietcongue. Há tanta fome e tanto sangue na tela do lençol. Tão terrível ver tanta morte, putz. Como pode, meu Deus, como pode? Revolta e náusea. “Náusea Sartriana”, murmura uma convidada bisonha. [...] Os intelectuais estão comovidos demais pra falar, só ficam sacudindo a cabeça e bebendo.” (TELLES, 2009, p. 33)

Apenas um encontro com os amigos de militância é narrado por ela e nesse encontro nada muito objetivo acontece, além de algumas conversas sobre Miguel e a

expectativa dele ser enviado para a Argélia³. Nesse ponto, observamos a contradição de Lia que pensa em abandonar a nação e a própria ideologia que defende para ir embora junto ao namorado e lá iniciar uma vida conjugal, pensamento semelhante ao de Lorena.

Ana Clara traz em sua voz o discurso de um grupo social marginalizado e muito presente na sociedade brasileira, não restrita àquela época. O envolvimento com as drogas é apenas uma consequência ou o espelho da vida que teve em sua infância. Em seu discurso podemos ver o individualismo de alguém que deseja apenas mudar de vida. Sua única preocupação é prosperar financeiramente, conseguir alcançar o individualismo da burguesia, em que o problema social e político não os atingem:

Num penico vivi eu. Só artometação. Só monstro. Cansei. Pra que mais? Agora quero dourados, anjos, coisas ricas. Pinturas bem quadradas, isto é o que eu quero, que abstracionismo eu já tive. Na realidade a miséria é abstrata. No auge ela é abstrata. Sabe aquele abstrato no estômago? Quero uma casa quadrada. (p. 82).

Lorena, por sua vez, também apresenta um individualismo, um certo egoísmo ao tratar da situação repressiva da época. Isso porque a própria situação social e política não lhe atinge negativamente. Inserida no grupo social burguês da época, ela até observa e reflete sobre o contexto, mas tal contexto não interfere em sua vida – apenas quando é referente às aulas na universidade – e não lhe interessa diretamente:

Também amo esse povo, Lião, não precisa me olhar assim. Amor cerebral, reconheço, que outro gênero de amor pode ser? Se não me misturo na tal massa (morro de medo dela) pelo menos não fico esnobando como faz Aninha. O que é natural, ela deve ter sido paupérrima” (TELLES, 2009, p. 64)

Dessa forma, o período ditatorial brasileiro é desnudado pelo romance de forma singular. As meninas oferece ao leitor um alto grau de verossimilhança decorrente de sua organização estética inovadora e sua composição lógica coerente. Diante disso, percebemos que na tentativa de atribuir à obra uma autonomia do fazer literário, os romances da época, em particular este, “conferia ao movimento uma dimensão estética e histórica significativa: pela primeira vez nos anos 70 surgia uma resposta propriamente literária às exigências do momento histórico” (FRANCO,

³ É importante ressaltar a referência a eventos reais em algumas passagens da narrativa. Em 11 de junho de 1970 o alemão Von Hollebein foi sequestrado por militantes da ALN e da VPR. O sequestro durou cinco dias e a exigência para a liberação do embaixador foi a liberdade de quarenta presos políticos que deveriam ser enviados à Argélia.

1994/1995, p. 64). Ao utilizar técnicas modernas de organização do ponto de vista, trazer o olhar imaturo e limitado de cada personagem sobre si e sobre o contexto da década de 70, o romance destaca-se por expor a realidade social da época de modo mais contundente, quando se propõe a mostrar o cotidiano, as aflições e pormenores da própria sociedade, reduzida estruturalmente no olhar e na própria imagem das três protagonistas.

Referências

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 12 ed. São Paulo: Editora Nacional, 2011.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: CANDIDO, Antonio *et al.* *A personagem de ficção*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CANDIDO, Antonio. "A nova narrativa". In: _____. *A educação pela noite e outros ensaios*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2011b.

FRANCO, R. Política e cultura no Brasil: 1969-1979. (Des)figurações. *Perspectivas*. São Paulo, v. 17-18, 1994/1995, p. 59-74.

FRANCO, Renato. XXI LASA CONGRESS, 1998, Chicago, EUA. O Romance de resistência nos anos 70.

FRIEDMAN, Norman. *O ponto de vista na ficção*: o desenvolvimento de um conceito crítico. Revista USP. São Paulo, n. 53, p. 166-182, março/maio 2002.

TELLES, Lygia Fagundes. *As meninas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

O LÉXICO DE BERNARDO ÉLIS: UMA ABORDAGEM DO DIALETO RURAL EM “A MULHER QUE COMEU O AMANTE”

Ana Paula Corrêa PIMENTA
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Braz José COELHO
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Resumo: O propósito deste trabalho é promover uma breve análise lexical do conto “A mulher que comeu o amante” de Bernardo Élis, constante da obra *Ermos e Geraís*, publicada em primeira edição no ano de 1944, com base, principalmente, nos estudos de Biderman (1981, 2001), Carvalho (2009), Vilela (1994) e Frederico (1997). Pretende-se verificar que construções lexicais se caracterizam como rurais por meio de consultas ao *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2012) e ao *Dicionário do Brasil Central – subsídios à Filologia* de Bariani Ortêncio (2009), tendo em vista a elaboração de um glossário que inclua um arranjo de itens suficientemente abrangente no que se refere à representação do léxico rural no conto em questão. Aplica-se apropriadamente este conto como corpus de análise porque os itens lexicais representativos do dialeto rural são recorrentes, já que o autor procurou fixar no plano literário a geografia física e humana de seu Estado Natal – Goiás, demonstrando os aspectos históricos, políticos, socioculturais e, especialmente, linguísticos. Após a análise dos dados constatou-se um número significativo de lexias rurais, o que evidencia que o repertório lexical do *corpus* está assentado nos interesses da pesquisa. Os resultados deste estudo ressaltam a importância do léxico na história e na cultura de um povo e, sobretudo, a relevância da variedade linguística rural na história da língua portuguesa em Goiás.

Léxico e cultura

Para que se faça uma análise realmente coerente do léxico de Bernardo Élis em “A mulher que comeu o amante” e, ainda, para que se entenda melhor a sistemática que rege a narrativa, é necessário, antes de tudo, apresentar alguns preceitos teóricos sobre o léxico e suas relações com a cultura, já que as unidades lexicais de uma língua reproduzem os diferentes momentos da história de uma sociedade.

O estudo do léxico como parte da cultura e da sociedade constituiu-se em um dos campos mais férteis da pesquisa linguística nas últimas décadas do século XX. Vários estudos têm demonstrado que o léxico é o domínio da língua que mais se aproxima da realidade extralinguística devido ao fato de representar valores, crenças, hábitos e costumes de um povo, o que se coaduna com a constatação de Biderman (1981) a seguir:

O léxico pode ser considerado como o tesouro vocabular de uma determinada língua. Ele inclui a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e não linguísticos e de todos os referentes do mundo físico e do mundo cultural, criado por todas as culturas humanas atuais e do passado. Por isso o léxico é o menos linguístico de todos os domínios da linguagem. Na verdade, é uma parte do idioma que se situa entre o lingüístico e o extralingüístico (BIDERMAN, 1981, p. 138).

Com isso corrobora-se que o léxico “é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades” (BIDERMAN, 2001, p. 179), ou seja, é uma espécie de acervo vocabular que se vincula ao modo como cada cultura interpreta a realidade, resultando em um processo de nomeação e de cognição nos mais diferentes registros linguísticos.

Assim sendo, o léxico não só representa os elementos socioculturais de uma comunidade, como também viabiliza a interação do homem com seus pares e a sua atuação sobre a realidade, possibilitando a vida em comunidade. Por essa razão, é considerado como uma parte do idioma que mais se associa ao extralingüístico: além de sua função de nomeação, expressa a cultura de modo a favorecer a interação social, conforme explicita Isquerdo (2010):

O léxico retrata-se como um componente que, ao cumprir o papel de denominação e designação do mundo humano, torna-se expressão de identidade pessoal e coletiva manifestada ao longo da história já que é um sistema aberto e dinâmico (ISQUERDO, 2010, p.170).

Isso significa dizer que “o léxico classifica de maneira única as experiências humanas de uma cultura” (RIBEIRO, 2010, p.32), isto é, constitui um conjunto de vocábulos que representa a herança sociocultural de uma comunidade. E é por meio dele que todo saber adquirido em vários momentos da vida dos indivíduos é transmitido às gerações seguintes.

De acordo com Trask (2006, p.155) o léxico é “o inventário total de palavras disponíveis aos falantes”; é o “vocabulário de uma língua” que todo falante possui. Entre os elementos que constituem a língua, ele é o que mais reflete as mudanças e variações linguísticas, devido ao seu papel de dar nomes, identificar, caracterizar pessoas, locais, sentimentos, sensações. Logo, ele é um reflexo das transformações socioculturais de uma população, o qual faz parte de uma categoria aberta a criações e inovações do vocabulário, nas mais diferentes variedades linguísticas.

Seguindo esse raciocínio, entende-se que o léxico é a totalidade das palavras de uma língua, ou em uma terminologia mais precisa, é o conjunto de lexemas¹ que constituem um determinado sistema linguístico. Todavia, há de se considerar que o léxico real, tomado como o repertório de lexemas que os falantes compreendem e utilizam nas situações de comunicação, é fragmentado e parcial, pois cada indivíduo assimila apenas uma parte do léxico disponível na sua comunidade linguística.

A esse respeito Carvalho (2009) atesta que a parcela do léxico apreendida inicialmente pelo indivíduo é aquela utilizada por seus pares, ou seja, pela sua comunidade de fala. O falante se identifica com os demais membros do seu grupo devido ao uso de signos que lhes são comuns. Desta feita, a aquisição lexical se dá mediante a interação verbal dos falantes de uma mesma língua e que o seu escopo é justamente assegurar que esta se torne cada vez mais efetiva. Contudo, faz-se necessário considerar que a instrução formal do indivíduo permite que ele assimile outros fragmentos do léxico, que não são utilizados por sua comunidade de fala mais imediata.

Disso decorre que a aquisição do léxico é sempre parcial e contínua, porque novas unidades lexicais podem ser assimiladas pelo falante durante toda a sua vida. À esteira de Carvalho (2009, p.41) "existem tipos diferentes de léxico de acordo com a situação social, idade e instrução de cada falante. Assim o léxico é um processo contínuo de aquisição através de vocabulário ativo (de uso) e passivo (de compreensão)". Compreende-se, portanto, que o léxico é incorporado pelo indivíduo desde a sua infância, depositado em sua memória e transmitido como uma herança, de geração em geração. Tudo o que existe recebe um nome, o qual é repassado de uma geração a outra, e que evoca um conceito enraizado no contexto em que é utilizado. Com o passar do tempo, tanto as nomeações, quanto os seus significados podem sofrer alterações, reformulando o léxico existente.

Assim, na medida em que as diversas áreas do conhecimento avançam, o léxico por sua vez, também sofre mudanças em sua estrutura, o que corrobora mais uma vez e incontestavelmente, a influência da cultura nos contornos assumidos pelo léxico. Nesse ponto é válido destacar que a palavra cultura possui vários sentidos dependendo das perspectivas de análise, no entanto a definição de cultura aqui abordada é a mesma proposta por Lyons (2009, p.224) "pode ser descrita como conhecimento adquirido socialmente: isto é, como o conhecimento que uma pessoa

¹ Lexema é a unidade de base do léxico, numa oposição léxico/vocabulo, em que o léxico é colocado em relação com a língua e o vocabulo com a fala (DUBOIS *et al*, 1973).

tem em virtude de ser membro de determinada sociedade". Em relação ao léxico, pode-se depreender dessa definição que ele não existe isolado de uma cultura, antes está enraizado na realidade física e cultural de um povo, de uma sociedade. Ele "é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo" (VILELA, 1994, p.6). Em suma, o léxico pode ser entendido como o patrimônio vocabular de uma comunidade linguística ao longo de sua história.

Essa tentativa, evidentemente sintética, de definições sobre o léxico não abrange todos os posicionamentos teóricos possíveis, mas alcança um espectro notável para que se possa fazer uma análise mais precisa e coerente das unidades lexicais que representam o léxico rural nesse conto. Todavia, fazer uma análise lexical em "A mulher que comeu o amente", conto regionalista produzido em um período de grandes movimentações políticas, artísticas e, principalmente, ideológicas, exige conhecer não só todo o repertório lexical e suas relações com as personagens, tempo, espaço, narrador e enredo, mas também, a figura humana desse notável escritor. Desse modo, apresentaremos a seguir um breve histórico sobre a vida de Bernardo Élis.

Bernardo Élis

A abordagem sociológica da cultura e, em especial, do léxico, nos revela a importância de se conhecer a trajetória da vida de um autor para a compreensão de sua obra, posto que indivíduo, sociedade e cultura são elementos indissociáveis de um mesmo processo. Desta feita, apresentaremos nesta seção, os principais aspectos da vida de Bernardo Élis, considerando a natureza de sua narrativa fruto de suas experiências pessoais e sociais.

Segundo Abdala Jr (1983), Bernardo Élis Fleury de Campos Curado, filho do poeta Érico José Curado e de Marieta Fleury Curado, nasceu em Corumbá de Goiás-Go em 15 de novembro de 1915 e faleceu no dia 30 de novembro de 1997, na mesma cidade. Foi reconhecido como um dos maiores representantes da literatura regional do Brasil e também considerado o introdutor do Modernismo em Goiás, devido a sua forma de representar a fisionomia humana, a paisagem física, os costumes, a língua do povo goiano e os problemas políticos e sociais de seu estado natal.

Iniciou o estudo das primeiras letras em casa, com o pai, de quem viria o maior estímulo à leitura. Seu primeiro conto, sobre assombração, foi escrito aos doze anos inspirado em Assombramento, de Afonso Arinos. Mais tarde, estudou no Lyceu de Goiás e bacharelou-se em Direito, único curso superior existente em Goiânia. Ampliou

suas leituras, principalmente de Machado de Assis, Eça de Queirós e dos autores modernistas. Consta em sua autobiografia que foi a partir de leituras das “coisas” ditas pelos modernistas que ele percebeu determinada ligação entre literatura e vida cotidiana, o que, com toda certeza, constituiu-se no germe de sua obra, baseada na realidade captada através dos sentidos e transposta às páginas da ficção.

A paixão pelo modernismo alimentava seus anseios e definiu seu estilo criador, dando-lhe o reconhecido sucesso. Segundo Frederico (1997):

Do ponto de vista estético, Bernardo Élis incorpora as conquistas do Modernismo (é tido por vários críticos com introdutor do Modernismo no Centro-Oeste), acentuando a oralidade; desprezando os longos períodos, os vocábulos raros; introduzindo o extraordinário, o estranho, o fantástico; pesquisando a cultura popular; e, ao fim, combinando os achados com a visão crítica da realidade social, herança dos anos 30 (FREDERICO, 1997, p.13).

Em 1936, iniciou-se na função pública como escrivão da Delegacia de Polícia em Anápolis, sendo depois nomeado escrivão do cartório do crime de Corumbá. Participou, desde 1934, dos acontecimentos literários do Brasil Central, escrevendo poesias e enviando colaborações de cunho modernista para os jornais de Goiânia. Transferiu-se para Goiânia em 1939, onde foi nomeado secretário da Prefeitura Municipal, exercendo também a função de prefeito interino por duas vezes.

Atuou na fundação da *Revista Oeste* e nela publicou o conto “Nhola dos Anjos e a Cheia de Corumbá”. Mas sua estréia no meio literário aconteceu em 1944, com a publicação, pela Bolsa de Publicações de Goiânia, do livro de contos *Ermos e Gerais*, obtendo sucesso e elogios de toda a crítica nacional. Nesse mesmo ano casou-se com a poetisa Violeta Metran.

Em 1945, participou do 1º Congresso de Escritores de São Paulo, quando conheceu vários escritores nacionais, entre os quais Aurélio Buarque de Holanda, Mário de Andrade e Monteiro Lobato. Ao voltar para Goiânia, fundou a Associação Brasileira de Escritores, da qual foi eleito presidente. Ingressou no magistério como professor da Escola Técnica de Goiânia e do ensino público estadual e municipal. Em 1955, publica o livro de poemas *Primeira chuva*.

Nos anos subsequentes, dedicou-se ao magistério e à vida literária. Foi co-fundador, vice-diretor e professor do Centro de Estudos Brasileiros da Universidade Federal de Goiás, daí passando a professor de Literatura na Universidade Católica de Goiás e em vários cursos pré-vestibular, mantendo ativa participação em congressos de

escritores realizados em várias partes do país. Em 1953, promoveu o I Congresso de Literatura em Goiás e realizou inúmeras palestras, conferências e cursos literários.

Recebeu inúmeros prêmios literários: Prêmio José Lins do Rego (1965) e Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro (1966), pelo livro de contos *Veranico de janeiro*; Prêmio Afonso Arinos, da Academia Brasileira de Letras, pelo seu *Caminhos e descaminhos*; Prêmio Sesquicentenário da Independência, pelo estudo *Marechal Xavier Curado*, criador do Exército Nacional (1972). Em 1987, recebeu o Prêmio da Fundação Cultura de Brasília, pelo conjunto de obras, e a medalha do Instituto de Artes e Cultura de Brasília.

A 30 de novembro de 1997, aos 82 anos, vítima de câncer, faleceu em Goiânia, deixando significativa produção literária, expressão de suas preocupações de cunho social, com ampla e criteriosa visão de luta dos menos favorecidos pela sobrevivência, oprimidos sob os interesses dos poderosos. As obras dignas de destaque são: *Ermos e Gerais*, contos (1944); *Primeira chuva*, poesia (1955); *O tronco*, romance (1956); *Caminhos e descaminhos*, contos (1965); *Veranico de Janeiro*, contos (1966); *Marechal Xavier Curado, criador do exército nacional*, ensaio (1973); *Caminhos dos gerais*, contos (1975); *André Louco*, contos (1978); *Vila Boa de Goiás*, ensaio (1979); *Apenas um violão*, contos (1984); *Goiás em sol maior*, ensaio (1985); *Jeca Jica – Jica Jeca*, crônicas (1986); *As terras e as carabinas*, romance (1987); *Chegou o governador*, romance (1987); e ainda várias obras de história, sociologia e literatura goiana, bem como inúmeros artigos em periódicos e discursos.

Vale ressaltar, que ainda que nascido no seio de uma família importante, Bernardo Élis procurou registrar em suas obras a geografia física e humana de seu Estado Natal, uma vez que é nesta região de cultura caipira que o notável autor emerge. Desse modo, os estudos sobre sua obra “têm privilegiado sobremaneira a questão da linguagem (dialeto caipira e oralidade) e os procedimentos estéticos empregados (expressionismo, surrealismo, metáforas ousadas)” (FREDERICO, 1997, p. 12), além da explícita temática de denúncia social, demonstrando os problemas político-sociais de Goiás.

Portanto, pode-se constatar que a realidade social que permeia as obras de Élis não é fruto do acaso e, sim, o resultado intelectual de uma experiência apoiada na vida real. A pujante estratégia do autor em estruturar aspectos importantes referentes à organização social do universo rural notabilizou sua obra não apenas pelo seu caráter estético, mas principalmente por sua criatividade linguística. Utilizando-se do falar rural

soube com maestria construir uma obra de merecida consagração na literatura brasileira como *Ermos e Gerais*.

O léxico de Bernardo Élis em “A mulher que comeu o amante”

“A mulher que comeu o amante” é um conto do primeiro livro de Bernardo Élis, *Ermos e Gerais*, publicado em 1944. A temática ficcional do escritor neste conto está centrada no homem do sertão apanhado na sua estrutura física, psicológica e sociocultural, o que nos permite delinear o espaço: a realidade do sertão goiano, a rusticidade e a precariedade da região.

Nesse breve texto, o narrador em terceira pessoa nos conta a história de um casal que foge Xiquexique, Bahia, para o sertão goiano. Na versão do autor, Januário era um velho roceiro que deixou sua mulher em Xiquexique e foi morar com Camélia, uma jovem baiana, em um rancho às margens de um afluente do rio Santa Teresa. Viviam ali, naquela “vidinha cotidiana”, perdidos nos “ermos”, até o momento em que aparece Izé, primo e ex-namorado de Camélia. Camélia, cansada daquela vida rotineira, resolve reafirmar o seu namoro com Izé, incitando-o a matar Januário. No intuito de satisfazer os desejos da namorada, Izé joga Januário em um poço cheio de piranhas. O desfecho acontece no momento em que Camélia, sentindo uma vontade enorme de comer algo salgado e, ainda, de comemorar o ocorrido, pesca as piranhas (que comeu Januário) e as devora com imenso prazer. O amante, ao ver tamanha frieza, sente-se ameaçado e começa a se perguntar: “E se daí a alguns dias a prima resolvesse comer piranha salgada novamente, quem será que ia pro poço?” (ÉLIS, 2005, p.115).

Podemos notar que Bernardo Élis se vale de uma matéria-prima estritamente regional para a construção desse conto: o dialeto rural. Esse procedimento retórico é utilizado porque se trata de um trabalho intencional criado a partir de dados do mundo real, mas matizado por meio dos recursos próprios da literatura e modulado por meio dos artifícios da linguagem. Em outras palavras, é um texto baseado em estórias da região, construído a partir das experiências vivenciadas pelo autor naqueles sertões de Goiás e, não por acaso, a linguagem interiorana é um dos elementos essenciais em sua composição.

A forma de apresentação desse conto assemelha-se aos contos populares. Já no início da narração percebemos esta similaridade: “Era nas margens de um afluente do Santa Teresa, esse rio brumoso de lendas que desce de montanhas azuis, numa inocente ignorância geográfica. Januário fez um ranchinho aí” (ÉLIS, 2005, p. 109).

Bernardo Élis nos conta a história como se acabasse de ouvi-la, como bem observa Telles:

[...] o narrador de *Ermos e Gerais* procede de maneira bem diferente do narrador dos outros livros. Ele narra como se estivesse contando oralmente o que acabara de ouvir. Por trás de cada conto de *Ermos e Gerais* está, pode-se dizer, a estrutura de uma estória ou de um **causo**, quando não de uma lenda ou de um mito. É uma estrutura simples que suporta uma fábula (no sentido dos formalistas russos) também simples e por isso contada com o auxílio das técnicas da narrativa oral. É esse sentido de oralidade que determina a ressonância linguística do coloquialismo que marca as falas de narrador e personagem, já que a distância entre as duas figuras se vê às vezes praticamente eliminada. Daí o uso das técnicas dos contos populares (a abertura e fechamento dos contos, por exemplo) que o escritor vai buscar na tradição oral, bastante viva entre nós e funcionalmente representativa dos povos com grandes índices de analfabetismo (TELLES, 1997, p.136).

À medida que tomamos consciência do profuso processo poético-narrativo de “A mulher que comeu o amante”, deparamos com um extremo entrelaçamento de vozes narrativas, isto é, além da variedade linguística rural predominante no conto, observamos algumas vezes o emprego da linguagem culta, por vezes poética, imbricada às formas discursivas desta, como nos ilustra o excerto a seguir:

Ergueu o rancho de palha naquele lugar brutalizado pela paisagem amarga e áspera. No fundo do rancho, ficava uma mataria fechada. Prá lá do mato, espiando pro riba dele, as serras sempre escuras. Naquele caixa-pregos acumulavam-se a nuvens que o vento arrecadava em seu percurso pelo vale e que iam coroar de branco os altos picos (ÉLIS, 2005 p. 109).

Além disso, é nítida a marcação de parágrafos curtos, de períodos breves, o que dá ao texto um estilo singular próprio da narrativa oral. É por meio desses aspectos retóricos e semióticos, desse arranjo de palavras que Bernardo Élis nos apresenta um dos melhores textos da nossa literatura.

Quanto aos aspectos extralinguísticos, percebemos que assim como a linguagem, o comportamento das personagens, o seu modo de agir e pensar são também inerentes aos princípios locais. Vejamos alguns exemplos: “Ele tá véiu, intojado” (ÉLIS, 2005, p.112); “Bamo matá o cujo?” (2005, p. 113); “- A mó que tão inté sargada Izé! (...) E se daí a alguns dias a prima resolvesse comer piranha salgada novamente, quem será que ia pro poço?” (2005, p.115). Podemos ver com clareza que o conto apresenta fortes características de animalização e canibalismo, o que é

evidente na atitude de Camélia em “comer Januário”, ou seja, ela come as piranhas que comeram a carne do amante. Esse instinto selvagem de Camélia é um recurso proposital, é uma estratégia artística usada por Bernardo Élis para apresentar ao leitor a desumanização do ser humano diante do isolamento daqueles sertões goianos.

Dessa forma, pode-se dizer que Camélia é uma anti-heroína, já que se extravia do que seriam os atributos morais da heroína, entregando-se completamente aos seus desejos carnis. É ela que propõe o crime, como se pode constatar no seguinte excerto: “Foi Camélia que propôs um dia: - Bamo mata o cujo?” (ÉLIS, 2005, p. 113). Suas reações na narrativa são tão inesperadas, como é próprio da personagem redonda, que nos causam horror, espanto, como em “Ela teve nojo, quis cuspir fora, mas estava com tanta saudade de comer sal que resolveu engolir [...]. Já de tardinha, Camélia teve a feliz lembrança de preparar uma janta para festejar o grande dia” (2005, p. 114).

Interessante notar que a descrição do espaço prenuncia o fim trágico do personagem Januário:

Ergueu o rancho de palha naquele lugar brutalizado pela paisagem amarga e áspera [...]. Quando ventava forte mesmo, a serra pegava a roncar, a urrar soturnamente feito sucuris, feito feras [...]. Pois é mesmo, nesse calcanhar-de-judas, nesse lugar que apresentava uma beleza heroicamente inconsciente de suicídio – aí mesmo apareceu um conterrâneo de Januário (ÉLIS, 2005, p.109, 110, 111).

Esse tom trágico do conto, esse humor negro é planejado e executado com maestria por Bernardo Élis. Há uma perfeita conexão entre espaço, amor, ódio, assassinato, desejo, ócio e morte, uma relação que pode ser sentida pelas modulações e peculiaridades de situações narradas em uma linguagem peculiar. No dizer de Miguel Jorge (2005, p. 89), os personagens são desenhados “dentro de uma realidade hostil onde predomina a monotonia de um tempo regido pelo sol ou pela chuva e em que a imaginação associa-se a manifestações de lirismo aliado à forte sobrecarga de tragicidade”.

Fato a ser considerado é que a linguagem nesse conto concorre para plasmar não só a ambiência do sertão goiano, mas, principalmente, o perfil físico, psicológico e social do homem sertanejo. Isto implica dizer que o propósito em conhecer e analisar o léxico de Bernardo Élis, tendo em vista a elaboração de um glossário das lexias rurais não foi infundado. O conto, além de representar o modo de vida do homem do campo, ou seja, a cultura e a identidade do povo goiano retrata, principalmente, a variedade

linguística rural, revelando a exuberante estratégia de Bernardo Élis em associar os aspectos linguísticos à cultura do homem do campo para compor sua literatura.

Em consonância com a assertiva de Carvalho (2009, p.36) de que “Partindo do estudo do léxico pode-se explicar a vida de uma sociedade”, decidimos construir um glossário para bem evidenciar o léxico de Bernardo Élis em “A mulher que comeu o amante” e, ainda, elucidar o sentido das lexias rurais utilizadas pelo autor. Pretende-se, com isso, mostrar a fusão entre léxico e cultura, partindo do pressuposto de que as unidades lexicais do *corpus* podem evidenciar tanto os aspectos linguísticos como os aspectos socioculturais do homem sertanejo no interior de Goiás.

Vale esclarecer que as lexias rurais encontradas no texto foram selecionadas mediante consultas ao *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2012) - obra de referência nos estudos lexicográficos de língua portuguesa que apresenta um vasto repertório lexical, e ao *Dicionário do Brasil Central – subsídios à Filologia* de Bariani Ortêncio (2009) - obra que traz grande número de vocábulos, expressões e modismo próprios da região Centro-Oeste do Brasil. Esse levantamento foi realizado de acordo com alguns critérios: a) só foram selecionados os vocábulos em que aparecem no *Dicionário Aurélio* (2012) as “marcas de uso”, isto é, os vocábulos que não apresentam essas marcas foram precavidamente excluídos por já fazerem parte do léxico geral da língua portuguesa; b) as lexias registradas com um sentido diferente do empregado no texto não foram selecionadas; c) quanto aos vocábulos não encontrados nos dicionários, todos foram incluídos em nosso glossário, exceto os que possuíam alterações fonéticas típicas da fala (por exemplo, *carni*, *home*, *intojado*, *véiu*). Assim sendo, organizamos o glossário da seguinte forma:

- As entradas estão dispostas em ordem alfabética e em negrito. São apresentadas da mesma forma em que aparecem no *corpus*.
- Após a entrada é indicado, entre parênteses, se o vocábulo é dicionarizado (d) ou se não é dicionarizado (n/d); se dicionarizado apenas pelo Aurélio (d/A) ou se dicionarizado apenas pelo Bariani (d/B).
- Após esses elementos, aparece a definição do vocábulo segundo o seu registro no dicionário. Quanto às lexias não dicionarizadas as definições foram construídas de acordo com o significado que possuem no contexto da enunciação.

GLOSSÁRIO

A mó que (n/d) – Parece que, como que.

Aloite (d) – Luta; mão de luta.

Banzando (n/d) – Pensando; matutando.

Brabeza (d/B) – Gado criado à solta no mato.

Brenhas (n/d) – Mato emaranhado; grota.

Caixa-pregos (d/B) – Lugar ermo, muito distante.

Calcanhar-de-judas (d) – Lugar muito longe.

Caseira (d/B) – Amasiada; concubina.

Cururu (d) – Dança sertaneja.

Destraviado (d/B) – Extraviado, perdido.

Enxuto de carne (n/d) – Diz-se de pessoa muito magra.

Estuporavam – (n/d) – Agitavam; chacoalhavam; sacolejavam.

Lazarina (d) – Espingarda chumbeira de cano bem comprido.

Mundéu (d) – Armadilha de caça.

Navalha (n/d) – Exímio; perito.

Pra mode (d/B) – Por causa de.

Recortado (d) - Dança de roda, do tipo cateretê, ao som da viola.

Trem (d) – Qualquer coisa.

Considerações finais

Propomos neste estudo realizar uma breve análise sobre o léxico de Bernardo Élis, considerando as relações estabelecidas entre o léxico e a cultura em um uso específico da língua portuguesa, o dialeto rural. Para tal, escolhemos como material de análise o conto “A mulher que comeu o amante”, visto que representa a vida rural no interior de Goiás, precisamente a variedade linguística rural. Isto se deve pelo fato de que Bernardo Élis, desejoso em ressaltar as peculiaridades de seu Estado Natal e, ainda, colaborar para a mudança social dessa região, utilizou os recursos próprios da literatura regionalista para construir um enredo realista e memorável sobre a vida do sertanejo no interior de Goiás.

Feita essa breve análise e descrição das lexias que representam o falar rural nesse conto, verificamos que a unidades lexicais empregadas são, em grande maioria, rurais, o que comprova a nossa hipótese sobre o repertório lexical do *corpus*. Disso

depreende-se que Bernardo Élis criou um universo referencial, por meio da linguagem e da ambientação do texto, que permite ao leitor conhecer o universo natural, social e cultural do homem do campo na região de Goiás.

Vemos que a opção de Bernardo Élis pelo regionalismo, além da explícita atitude de protesto, é uma atitude “compensatória” de valorização e preservação das peculiaridades do sertão goiano, incluindo neste íterim as manifestações linguísticas desse povo. Não obstante, “A mulher que comeu o amante” ultrapassou os limites do regionalismo, alcançando uma dimensão nacional e, até mesmo, universal, já que o sofrimento humano não ocorre somente em uma região particularizada. Além do mais, a linguagem rural que se entremeia ao fio narrativo como recurso ilustrativo da época como já nos referimos, não é uma herança que se esgaçou com o tempo, ela ainda permanece em nossa cultura, ou seja, ainda está impregnada nas falas de muitas pessoas em diversos lugares.

Constatamos, assim, que Bernardo Élis, valendo-se dos recursos próprios da narrativa oral construiu não só um enredo de extremo valor literário, mas uma verdadeira obra de arte, de extremo valor linguístico, razão pela qual possui até os dias de hoje um *status* singular na literatura brasileira. A presença constante de elementos regionais na linguagem e na ambiência do texto filia o conto à tradição regionalista do sistema literário brasileiro. Dessa forma, o caráter regional do conto não se traduz somente ao atraso social e cultural da região na figura de um roceiro estilizado, mas, sobretudo, transfigura o falar rural local, em uma linguagem reconhecida nacionalmente, como forma autêntica e válida dentre as diversas manifestações linguísticas.

Referências

ABDALA JR, Benjamim. *Literatura comentada, Bernardo Élis: textos selecionados, estudo histórico-literário, biografia e atividades de compreensão e criação*. São Paulo: Abril Educação, 1983.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria Linguística*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. A estruturação mental do léxico. In: BORBA, Francisco da Silva. (Org.). *Estudos de filologia e linguística: em homenagem a Isaac Nicolau Salum*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 131-145.

CARVALHO, Nelly. Acervo Lexical. In: CARVALHO, Nelly. *Empréstimos linguísticos na língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 32-45.

DUBOIS, Jean. et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

ÉLIS, Bernardo. *Ermos e Gerais* (contos goianos). (edição preparada por Luiz Gonzaga Marchezan). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREDERICO, Enid Yatsuda. Apresentação. In: ____; LEÃO, Flávia Carneiro (Org.). *Remate de Males*. dossiê Bernardo Élis. Campinas: Departamento de Teoria Literária – UNICAMP, 1997. p. 9-13.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

ISQUERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pires Pinto de (Orgs.). *As ciências do léxico*. lexicologia, lexicografia e terminologia. vol. 4. Campo Grande: Editora UFMS, 2010.

JORGE, Miguel. Sessenta anos de 'Ermos e Gerais'. Bernardo Élis: de corpo inteiro. In: UNES, Wolney (Org.). *Bernardo Élis - Vida em obras*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura - AGEPEL, 2005, p. 83-97.

LYONS, John. Linguagem e Cultura. In: _____. *Lingua(gem) e Linguística*: uma introdução. Tradução de Marilda WinklerAverbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2009. p. 223-244.

ORTÊNCIO, Waldomiro Bariani. *Dicionário do Brasil Central*. subsídios à Filologia. São Paulo: Ática, 2009.

RIBEIRO, Gisele Aparecida. *O vocabulário rural de Passos/MG*: um estudo linguístico nos Sertões do Jacuhy. 2010. 256 fl. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG, 2010.

TELES, Gilberto Mendonça. Dos Ermos aos Caminhos dos Gerais. In: FREDERICO, Enid Yatsuda; LEÃO, Flávia Carneiro (Org.). *Remate de Males*. dossiê Bernardo Élis. Campinas: Departamento de Teoria Literária – UNICAMP, 1997, p. 135-137.

TRASK, Robert Lawrence. *Dicionário de linguagem e linguística*. Trad. e adap. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2006.

VILELA, Mário Augusto Quinteiro. *Léxico e gramática*. Coimbra: Almedina, 1994.

LINGUAGEM, SOCIEDADE E DIVERSIDADE AMAZÔNICA NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ana Paula Melo Saraiva VIEIRA
Universidade Federal do Acre

Resumo: Considerando que vivemos em uma sociedade globalizada, o meu objeto de pesquisa contextualiza-se no “poder” de uma língua se tornar mundial. Segundo dados estatísticos, o número de pessoas que usa o inglês como segunda língua é muito próximo ao que o tem como língua materna. Além disso, existem outros fatores que dão esse “poder” ao Inglês, tais como a história política, econômica, a imprensa, a propaganda, a radiodifusão (o inglês foi a primeira língua a ser transmitida por rádio), o cinema, a música popular, a educação, as comunicações, etc. Por essas razões é que se afirma que as previsões de que o inglês se tornaria uma língua mundial se concretizaram. Esse artigo oportuniza pensar minha pesquisa a partir de uma perspectiva que considera o espaço, o tempo e as relações sociais, em uma ótica geográfica e histórica, como ferramentas importantes para entender de onde e quando falo do meu objeto de estudo que é a Língua Inglesa. Nesse contexto, entender o espaço construído pela Amazônia é importante para a construção da nossa própria ideia de identidade e de produção cultural contextualizadas nas concepções de modernidade e de sociedade moderna. Por isso, pensar a questão da leitura no ensino de Língua Inglesa é refletir sobre o processo de apropriação e reapropriação da linguagem.

Introdução

Devido os avanços tecnológicos principalmente na área da informática, a sociedade da qual fazemos parte é caracterizada pelo processamento veloz das informações. Meu objeto de pesquisa, por conseguinte, situa-se na internacionalização de uma língua estrangeira como ferramenta de acesso a maior parte das tecnologias produzidas.

Assim, a presença e importância do Inglês na composição curricular dos diversos segmentos da educação brasileira (básica - infantil, fundamental e médio – e superior – graduação e pós-graduação) é notória e, de maneira geral, a prioridade desse ensino baseia-se no desenvolvimento das quatro habilidades.

Nesse contexto, o presente artigo propõe-se a relacionar algumas temáticas discutidas nas bibliografias abordadas na ementa da disciplina “Linguagem, sociedade e diversidade amazônica” e suas relevâncias para o ensino de Língua Inglesa em um panorama mais geral. Essa disciplina foi ministrada pelo Prof. Dr. Gerson Rodrigues Albuquerque no fórum de pesquisa e discussão do mestrado em Letras (“Linguagem e Identidade”) da Universidade Federal do Acre, turma 2012.

O roteiro inicial de leitura

O roteiro de leituras proposto inicialmente foi o seguinte:

1 – BAUMAN, Zigmunt. Vida Líquida; 2- CHAUÍ, Marilena. Conformismo e Resistência; 3 – SARLO, Beatriz. Tempo Passado; 4- CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano. Vol.1; 5- GODIM, Neide. A Invenção da Amazônia; 6 – LEONEL, Mauro. A morte social dos rios; 7 – GILROY, Paul. O Atlântico Negro; 8- TOCANTINS, Leandro (org.). Um paraíso perdido – Euclides da Cunha; 9 – PANTOJA, Mariana. Os Milton; 10- HALL, Stuart. Diáspora; 11- BHABHA, Homi. O local da cultura; 12- LINEBAUCH, Petter. A presença negra nos EUA; além da indicação de leitura de algumas dissertações.

A proposta de debate das temáticas abordadas nas obras foi pautada nos aspectos de abordagem metodológica de cada produção textual dos autores estudados. O exercício consistia em trazer sempre a memória indagações pertencentes ao conjunto de: quem fala? Como fala? de onde fala? Quando fala? Por que fala? Para quem fala? O que fala? E que conclusões nos trazem essa fala?

Os debates das bibliografias elencadas proporcionaram reflexões sobre ideias veiculadas aos conceitos de modernidade, negritude, Amazônia, identidade e cultura considerando aspectos tais como o lingüístico, o tempo, o espaço, o sujeito e as relações estabelecidas em cada dada formação discursiva.

Devido a pertinência de alguns temas para o desenvolvimento da minha proposta de pesquisa foram elencadas as seguintes bibliografias: SARLO, Beatriz. Tempo Passado; CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano. Vol.1; GODIM, Neide. A Invenção da Amazônia; TOCANTINS, Leandro (org.). Um paraíso perdido – Euclides da Cunha, para o desenvolvimento desse relatório.

O Ensino de Língua Inglesa no discurso da modernidade

No atual cenário mundial onde as fronteiras geográficas não são mais um empecilho para a comunicação rápida entre as mais diversas partes a Língua Estrangeira (nesse caso o Inglês) ocupa um lugar de destaque.

Devido os avanços tecnológicos principalmente na área da informática, a sociedade da qual fazemos parte é caracterizada pelo processamento veloz das informações. Nesse contexto, meu objeto de pesquisa contextualiza-se no “poder” de uma língua se tornar mundial.

Segundo dados estatísticos, a quantidade de pessoas que usa o Inglês como segunda língua está muito próxima ao que o usa como língua materna. Além disso, existem outros fatores que dão esse “poder” ao Inglês, tais como a história política, econômica, a propaganda, os meios de comunicação, a produção artística (cinema, música), a educação, etc. Por essas razões é que se afirma que as previsões de que o Inglês se tornaria uma língua mundial se concretizaram (CRYSTAL, 2005).

É claro que existem outras línguas cujos estudos apontam para essa tendência de globalização lingüística, contudo o meu objeto de estudo irá concentrar-se na Língua Inglesa.

A presença e importância do Inglês na composição curricular dos diversos segmentos da educação (básica - infantil, fundamental e médio – e superior – graduação e pós-graduação) é notória e, de maneira geral, a prioridade desse ensino baseia-se no desenvolvimento das quatro habilidades.

A priori, o meu pré-projeto baseava-se na investigação da teoria de aquisição *versus* aprendizagem de língua do linguísta Stephen Krashen. A intenção residia na pesquisa da aplicação, ou não, dessa teoria no processo de ensino do Inglês em grupos de discentes cuja faixa etária excedia a idade infantil. Essa primeira proposta investigaria a aquisição da língua articulando principalmente as hipóteses do insumo lingüístico, do filtro afetivo e do monitor, propondo-se à análise das implicações do processo de aquisição da língua estrangeira Inglês de um grupo de discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre no período de quatro (4) meses.

Essa primeira intenção, entretanto, tornou-se inconsistente e foi direcionada à reflexão das habilidades de leitura como metodologia de ensino de uma língua estrangeira.

Considerando que no Brasil, especialmente na Amazônia que compreende também o estado do Acre, as relações com os estrangeiros não se constituem em uma prática cotidiana da maioria da população e há a necessidade de conceder ferramentas para o usufruto da tecnologia, destaca-se o ensino de um Inglês baseado na leitura como componente relevante de aprendizagem. Através da disciplina “Letramento e Ensino”, os conceitos sobre *literacy* foram relacionados a essas discussões sobre técnicas de leitura para a aprendizagem do Inglês.

A partir de outras leituras e devido ao paralelismo das teorias da tese acima, a metodologia do meu projeto foi modificada e passou a ser ancorada no estudo de uma abordagem específica como facilitadora do processo de ensino de língua estrangeira: a

abordagem comunicativa. Atualmente, a abordagem comunicativa é muito utilizada no ensino de línguas estrangeiras e a menção da mesma nas orientações pedagógicas dos livros didáticos é recorrente.

No tempo presente, o projeto de pesquisa está sendo reorientado e os objetivos estão sendo reestruturados.

O foco é a dinâmica da sala de aula nas aulas de Inglês. A partir de atividades desenvolvidas nesse espaço reservado para o ensino da língua estrangeira, procurar-se-á compreender a dinâmica da aprendizagem a partir das características da abordagem comunicativa.

Mediante a gravação de um insumo de 10 aulas de Inglês em duas instituições de ensino, procederei à análise das atividades desenvolvidas nessas aulas para perceber se elas (as atividades) se assemelham ou não às características da abordagem mencionada anteriormente. A princípio, essas são as novas linhas gerais que foram redefinidas.

O programa de pós-graduação *stricto-sensu* "Linguagem e Identidade", oferecido pela Universidade Federal do Acre cria a oportunidade de um fórum de pesquisa e debate sobre as problemáticas que envolvem o uso de linguagem e sua relação com a formação das identidades. No caso do componente curricular "Linguagem, sociedade e diversidade amazônica" essas problemáticas passam a considerar o contexto que compreende o conceito de Amazônia discutido no discurso da modernidade.

Assim, ao meu interesse em pesquisar o ensino da Língua Inglesa no cenário brasileiro acrescentou-se a preocupação em resignificar aquelas primeiras indagações (quem fala? Como fala? de onde fala? Quando fala? Por que fala? Para quem fala? O que fala? E que conclusões nos traz essa fala?) propostas como metodologia de pesquisa.

Refletir sobre o ensino de língua estrangeira é pensar sua presença no currículo de forma que o mesmo deve levar o aluno a compreender o contexto no qual encontra-se inserido e perceber o papel da língua para conseguir se posicionar na vida social e se apropriar dos bens de consumo apresentados pela sociedade moderna.

Uma língua não é homogênea assim como os sujeitos envolvidos nesse processo de linguagem não são passivos e muito menos apáticos frente aos bens culturais que lhes são apresentados. Desmistificar a ideia de uma "cultura dominante" foi a maior contribuição de leituras como "Conformismo e Resistência". Nessa obra,

Marilena Chauí apresenta a relação de desconstrução de uma “cultura dominante” a partir da construção de uma “cultura popular” (CHAUÍ, 1989).

Deslocando o conceito de cultura para o campo de um movimento histórico e social, a concepção de cultura foi traçada nas discussões desse fórum do mestrado no raciocínio de algo inacabado que está em constante processo de (des)construção, isto é, da mesma sorte da ideia da formação identitária, está em uma zona de transição cuja principal característica é o constante processo de construção e reconstrução nas experiências de ruptura (ALBUQUERQUE, aulas ministradas no primeiro semestre de 2012). As relações culturais são o canal para a realização dessas experiências e a mutualidade é característica pertinente dessas trocas que propiciam constantes situações de intercâmbio.

No livro “Atlântico Negro” de Paul Gilroy, o navio é usado como uma bela metáfora para conotar essa questão das trocas e mudanças de âmbito cultural. O navio não pertence à terra alguma, a não ser ao próprio mar, contudo no seu interior transitam pessoas com os seus corpos pensantes que estabelecem relacionamentos e diversas formas de linguagem para superar a diversidade da língua.

Nas cenas do filme *Amistad*, por exemplo, os negros que dentro do discurso da modernidade podem ser “percebidos como agentes, como pessoas com capacidades cognitivas e mesmo com uma história intelectual” (GILROY, 2007, p. 40) usam as produções musicais juntamente com a linguagem corporal como forma de expressão de pensamento.

No espaço micro da sala de aula que é o ambiente do observatório da minha pesquisa, essas trocas também acontecem pois não se pode considerar o inglês como uma “cultura dominante” que será recebida passivamente pelos alunos de instituições educacionais aceanas.

Segundo as observações do Prof. Dr. Gerson Rodrigues Albuquerque a relação entre Foucault e Certeau é que para o primeiro o poder se constrói no micro, já para o segundo é também no micro que as estratégias de ruptura acontecem.

Na primeira parte da obra “Invenção do cotidiano”, Michel de Certeau aborda as maneiras de fazer do “homem ordinário”. A temática central gira em torno da questão da “antidisciplina” como um elemento estruturante da construção das práticas do cotidiano desse sujeito.

O “homem ordinário” é visto como um narrador capaz de definir o lugar do discurso e o espaço de desenvolvimento (CERTEAU, 2011). Através de pequenas práticas de ruptura com a ordem disciplinadora e da produção de suas narrativas, o

sujeito dessa “invenção do cotidiano”, apesar de ocupar um lugar de “fraco” constrói uma representação de realidade que segundo Certeau necessariamente utiliza esquemas de operações que ele compara com “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar, cozinhar, etc).

Para tal estudo dos modos de fazer, apresenta-se o porquê da não eficácia da categoria de “trajetória” e aparece um outro modelo baseado na distinção de “estratégias” e “táticas”. A estratégia privilegia o “próprio” e legitima o poder do saber, já a tática, não tem lugar próprio, senão o do outro e consegue estar onde ninguém espera, é a arte do fraco (CERTEAU, 2011, p. 95). Portanto, propõe-se pensar as práticas do cotidiano dos consumidores, supondo, no ponto de partida, que são do tipo tático.

Dessa forma, meu pensamento nessa pesquisa passou a perceber a sala de aula como uma provável espacialização do micro citado anteriormente. E nesse espaço também podem ser concebidos os acontecimentos de trocas que permitem uma construção cultural.

A figura do estrangeiro permite pensar sobre identidade. A partir de onde falamos o outro é necessário para nos vermos inseridos em algum lugar. As trocas culturais são mútuas e a nossa identidade é construída nessas constantes relações de intercâmbio com o outro.

Embora seja legitimado o “poder” da Língua Inglesa nesse processo de ensino/aprendizagem, as contribuições das leituras de Certeau permitem pensar os esquemas “táticos” utilizados pelos discentes para a execução dos modos de fazer e falar também no espaço da sala de aula.

Por isso, nesse contexto de discussão sobre cultura e identidades o meu projeto de pesquisa pode ser inserido.

Além disso, torna-se importante também considerar os debates marcados pelas construções narrativas de concepção e ideologias concernentes à sociedade amazônica e sua diversidade para melhor entender o contexto no qual o meu projeto se desenvolve.

“A Amazônia como espaço inventado: Que Amazônia é esta que está colocada para nós?” (ALBUQUERQUE, aula ministrada em 13 de março de 2012)

Essa foi uma das primeiras problemáticas colocadas no início dos nossos debates: pensar a realidade como uma representação a partir das narrativas produzidas em um determinado *locus* de tempo e espaço.

Pensar a ideia de Amazônia iluminada pela questão das construções narrativas sustentadas no tripé: literatura de viagem, história e cultura (como forma de conflito) foi um primeiro marco diretório das nossas discussões propostas na compreensão da Amazônia nessa disciplina.

No seu livro “Tempo Passado” Beatriz Sarlo ressalta a importância do passado e seu caráter conflituoso quando aspectos como a memória e a história são considerados. A partir da ideia dos relatos, ela começa a traçar uma comparação da construção de história nas linhas acadêmicas e não acadêmicas até apresentar o conceito ou a ideia de “guinada subjetiva”. Esse conceito se fundamenta basicamente “na reconstituição da textura da vida e da verdade abrigadas na rememoração da experiência, a revalorização da primeira pessoa como ponto de vista, da reivindicação de uma dimensão subjetiva” (SARLO, 2007, p. 18).

Segundo Sarlo (2007, p. 24): “Não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração”. A construção do real ou da concepção do que consideramos realidade acontece a partir dessas experiências narrativas.

Ao lembrar que sou rondoniense, filha de uma mãe amazonense e de um pai paraense, casada com um manauara e no tempo presente sou residente acreana, muito dos questionamentos sobre essa ideia de formação identitária e cultural amazônica me inquietaram e trouxeram à memória esse espaço do “homem ordinário” na construção da (H)história.

A Amazônia é o lugar de onde a pesquisadora (narradora) fala. Essa Amazônia é o território construído mediante nossos atos de fazer e falar mas quem está legitimado para discursar? Ou ainda: quem tem “autoridade” para falar e ecoar, e por quê?

Ilustrado por produções cinematográficas e literárias, o desenvolvimento do pensamento de “ordem discursiva” sobre o imaginário amazônico foi amplamente discutido na perspectiva de perceber os objetos mais próximos que devido a familiaridade que os encobre muitas vezes permanecem ocultos (SARLO, 2007).

As discussões propostas no livro de Neide Gondim, “A Invenção da Amazônia”, são pertinentes nesse processo de análise.

O debate inicia a partir do século XVIII, um período marcado pelos paradoxos e no qual insere-se também a presença dos relatos de viagens como documentos para construção de uma linha histórica e da representação de mundo.

Em uma parte do seu livro, Neide apresenta diferentes documentos de viagem, tais como: *Mundus Novus* – carta dividida em pequenos capítulos intitulados que trata da viagem lusitana ao que seria o Brasil e nomeia as terras visitadas de Novo Mundo; estabelece-se uma comparação entre a 1ª e a 2ª versão da carta *Mundus Novus*, tratando também da questão do paraíso terrestre (GONDIM, 2007, p. 66-67); *Lettera* – é o documento que trata da alimentação, do nascimento, da morte, da guerra, da medicina do autóctone, da cosmografia e da geografia. O que a *Lettera* quer passar é a noção de um nativo que não merece usufruir as dádivas naturais oferecidas pela terra (GONDIM, 2007, p.71); *La Condamine* – é a carta mais explorada nessa obra e o colonizador coloca o nativo como preguiçoso, a fim de construir um bom argumento para reforçar a necessidade da civilização (GONDIM, 2007).

Considerando esses relatos, traça-se uma descrição representativa do imaginário da “Floresta” Latina. A ideia dos opostos é concebida em diversas outras obras que ora a tratam como Inferno e em outras ocasiões é descrita como um Paraíso terrestre.

Além disso, efetuou-se a leitura de algumas produções literárias que marcaram a percepção da relevância da literatura como veículo de propagação de uma “ordem discursiva” desse processo de construção.

Nesse cenário como não citar Euclides da Cunha? Nas palavras do próprio Leandro Tocantins (um grande estudioso da História da Amazônia e também do Acre): “Euclides da Cunha é o primeiro grande geógrafo do Acre, superando o notável explorador inglês, William Chandless...” (TOCANTINS 1998, p. 17).

Considerando essa legitimação das habilidades de Euclides como cientista da geografia feita por Tocantins, é salutar acrescentar a contribuição de Da Cunha na formação de um imaginário amazônico difundido principalmente pela literatura.

Os banidos levavam a missão dolorosíssima e única de desaparecerem... E não desapareceram. Ao contrário, em menos de trinta anos, o Estado que era uma vaga expressão geográfica, um deserto empantanado, a estiar-se sem lindes, para sudoeste, definiu-se de chofre, avantajando-se aos primeiros pontos do nosso desenvolvimento econômico (CUNHA, 1986, p. 92).

A concepção de um deserto povoado por uma população fortemente marcada pela difundida tríplice “lascívia, bebedice e furto” é herança de Euclides. O “homem ordinário” da Amazônia foi materializado através da escrita e perpetuado no imaginário literário como alguém preguiçoso cujos hábitos ordinários geralmente

especializados no território dos seringais e/ou adjacências se concentravam em “beber, roubar e se prostituir”.

Assim, o forte argumento da necessidade de “civilização” desse povo daqui passou a perpetuar-se na fala de protagonistas da ciência como Euclides em cujos relatos de cartas aos seus amigos destaco o seguinte comentário: “...uma das minhas impressões de sulista está no perceber que o Brasil ainda chega até cá.” (CUNHA, 1986, p. 236).

Além da questão social mencionada na tríplice acima, há registros em outras obras sobre a insuficiência (e/ou pobreza) de expressão linguística dos povos amazônicos.

Em estudos sobre as línguas amazônicas desenvolvidos e explicitados em livros como “Rio Babel – a história das línguas na Amazônia” é perceptível a existência da diversidade linguística. Nas palavras de Neide Gondim:

A origem do povo americano é passível de ser descoberta através do estudo comparativo das línguas. E as línguas todas da América Meridional são muito pobres. Não possuíam termos que exprimissem idéias abstratas e universais. Faltavam-lhes as noções de tempo, duração, espaço, ser, substância, matéria, corpo. Inexistiam palavras que correspondessem exatamente ao conceito de virtude, justiça, liberdade, reconhecimento, ingratidão (GONDIM, 2007, p. 140).

Assim, a construção de um imaginário amazônico a partir de um discurso ratificado pelos relatos históricos e geográficos, alguns descritos na obra “Invenção da Amazônia” de Neide Gondim e “Paraíso Perdido” de Euclides da Cunha, precisam ser questionados na perspectiva da ordem argumentativa reinante.

Considerações finais

As concepções teóricas apresentadas durante a ministração da disciplina “Linguagem, sociedade e diversidade amazônica” ajudaram a entender o que é a Amazônia no discurso da modernidade.

Nas palavras do próprio docente: “A descrição da realidade pode ser dada pelo desordenamento do que está ordenado, desenvolvendo a capacidade de ver o invisível e considerando que a (re)construção da identidade é articulada, muitas das vezes, no lugar de errância” (ALBUQUERQUE na aula ministrada em 13/03/12).

A posição que ocupo como sujeito nesse contexto dependerá dos esquemas táticos que me atreverei a operacionalizar na invenção do meu cotidiano

principalmente no desenvolvimento de pesquisa. Torna-se, portanto, agora para mim pertinente perceber o ensino da língua inglesa do lugar de onde falo, nesse caso a Amazônia.

Referências

BAUMAN, Zigmunt. *Vida líquida*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1. Arte de fazer. 17 ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência*. São Paulo – SP: Editora Brasiliense, 1989.

CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Tradução: Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CUNHA, Euclides da. *Um paraíso perdido*. Ensaios, estudos e pronunciamentos sobre a Amazônia. 1. red. Rio Branco, AC: Fundação Cultural do Estado do Acre, 1998.

GODIM, Neide. *A invenção da Amazônia*. Manaus: Editora Valer, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice Hall International, 1987.

_____. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice Hall International, 1988.

PINHEIRO, Angela Maria Vieira. *Leitura e escrita*. Uma abordagem cognitiva. Campinas: Editorial Psy, 1994.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado*: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução: Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

TOCANTINS, Leandro. A Amazônia na vida e na expressão de Euclides da Cunha. In: CUNHA, Euclides da. *Um paraíso perdido*. Ensaios, estudos e pronunciamentos sobre a Amazônia. 1. reed. Rio Branco, AC: Fundação Cultural do Estado do Acre, 1998.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. *Língua Inglesa*: leitura. São Paulo: Cotez, 1991.

O TRABALHO COMO FONTE DE SOCIABILIDADE, SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE NA OBRA *ELES ERAM MUITOS CAVALOS* DE LUIZ RUFFATO

Angela Maria Rubel FANINI
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Pesquisa realizada com apoio da Fundação Araucária- PR

Resumo: Neste artigo, analisam-se seis capítulos da obra *Eles eram muitos cavalos* do escritor brasileiro Luiz Ruffato, focalizando aí, a partir das teorias da sociologia do trabalho e da perspectiva estético-sociológica, como o texto literário cria e recria o universo do mundo do trabalho. As situações narrativas investigadas revelam que o trabalho, e o seu avesso, o desemprego, são categorias importantes na trajetória das personagens conferindo-lhes certa identidade e subjetividade e proporcionando-lhes certa sociabilidade. A trabalho mesmo precário, efêmero e parcializado é ainda objeto de desejo. O trabalho regular e permanente confere maior estabilidade e identidade às personagens que dele comungam.

Apresentação do objeto de pesquisa

Este artigo vincula-se ao Projeto de Pesquisa denominado, “A formalização discursiva do universo do trabalho em textos literários brasileiros”, em que se procura investigar como se articulam as dimensões da infraestrutura (mundo material) e da superestrutura (mundo imaterial das idéias), admitindo-se que ocorrem múltiplas interações entre esses dois âmbitos. Entende-se que a literatura, sendo uma produção cultural, aproxima-se do mundo do trabalho, representando-o a partir de um prisma que lhe é peculiar e específico. Acredita-se que a partir do texto literário é possível verificar como os escritores brasileiros veem o universo extra-literário do trabalho e como o fazem migrar para o interior do mundo ficcional, representando-o sob diversas maneiras que se constituem simultaneamente em uma visão específica de cada escritor e também em uma certa episteme referente a determinados contextos sociais e temporais. Temos investigado como ocorrem as construções literárias em torno do universo do trabalho, sobretudo, no século XIX e XX, e para este artigo selecionamos apenas um autor, devido à característica do texto acadêmico em tela, que não comporta uma análise panorâmica. Elegemos o escritor Luiz Ruffato, especificamente, a obra *Eles eram muitos cavalos*¹ para aí analisar as possíveis construções discursivas em torno da atividade laboral. A obra se formaliza em aproximadamente cento e cinquenta

¹ RUFFATO, Luiz. *Eles eram muitos cavalos*. Rio de Janeiro: Editora BestBolso, 2010. As citações se referem a essa edição.

páginas, formato de bolso e se constitui de sessenta e oito capítulos curtos, todos encimados por títulos curtos que resumem a narrativa ali contada. O número de capítulos é bastante significativo e traz uma variedade muito grande de personagens oriundos de várias classes sociais. Desse modo, o resumo da obra é dificultoso visto a multiplicidade de narrativas. Há possibilidade de ler em separado determinados capítulos visto que apresentam certa autonomia do todo. Entretanto, para se compreender melhor, é necessária a leitura do conjunto visto que aí se percebem certas semelhanças entre as personagens à medida que todos agem, vivem e atuam em uma sociedade cuja dimensão precária e degradada os envolve e compromete-lhes a existência. O próprio título da obra *Eles eram muitos cavalos* os aproxima independente de etnia, classe social, faixa etária e gênero. A narração ocorre mediante variados focos narrativos, apresentando uma pluridiscursividade orgânica a esses pontos de vistas particulares. Os registros discursivos são variados, ou seja, o autor recria múltiplas vozes, dando uma fala específica a cada personagem, fazendo emergir daí seres angustiados, alegres, infelizes, degradados, trabalhadores, desempregados, humilhados, vencedores, vencidos. Feito este levantamento sumário dos elementos composicionais do texto, selecionamos apenas sete capítulos a fim de analisar nosso objeto de estudo visto ser inapropriado investigar no espaço de um artigo acadêmico, todos os capítulos. Debrucar-nos-emos sobre os capítulos "Índio", "A menina", "Taxi", "Trabalho", "De branco" e "Rua", analisando como o universo laboral interfere ou não na existência das personagens.

Alguma considerações sobre o mundo do trabalho

O trabalho e a tecnologia a ele associada sempre fizeram parte da história do homem², pois a cada época corresponde um modo de produção da existência material e social dos seres humanos. O descobrimento do fogo, do metal, da agricultura, da domesticação dos animais, da escrita, da imprensa, da maquinaria industrial e da

² Leroi-Gourhan, 1964, antropólogo de bases estruturalistas-materiais, apresenta, em texto que trata da história de longa duração do desenvolvimento do homem, os vários períodos e suas especificidades tecno-econômicas, demonstrando que a inovação tecnológica sempre foi uma das constantes na História do homem. Da pré-história à contemporaneidade, vai demonstrando o surgimento de variadas soluções técnicas para atender diferentes demandas, sem contudo, deixar de destacar as continuidades e os universais invariantes, a saber a agricultura, o metal, a violência, o trabalho, a estratificação social e a inovação técnica. Destaca que o trabalho técnico e material tem sido desvalorizado nessa longa jornada. Esse dado é relevante também para este projeto.

internet, mais recentemente, foram invenções tecnológicas que revolucionaram o mundo do trabalho. A história do trabalho é tão antiga quanto a história do homem visto que este ao alterar o meio ambiente a partir do trabalho, constitui-se enquanto ser social nessa *práxis*. Vários são os pensadores que tem se debruçado sobre a categoria trabalho. O trabalho como categoria fundante do ser social pode ser encontrado na obra de Engels (1999) que nos fornece a base para aprendermos o papel decisivo do trabalho na instituição do humano. Para o autor, a passagem do animal ao ser social, assim como a constituição da linguagem, são decorrências diretas do universo do trabalho. Adentrando o século XX, na continuação das idéias de Engels, temos a obra de Lukács (1980) para quem o trabalho é “protoforma da práxis social”, constituindo o homem enquanto ser social. Para esse autor, o trabalho instaura a subjetividade, a liberdade de escolha e a capacidade de planejamento devido à sua teleologia. A obra de Karl Marx, especificamente *O Capital* (1988), também percebe o trabalho em sua ontologia, mas também o analisa em contradição direta com o capital. Ai, somente o trabalhador associado e com consciência de classe para si pode ser o sujeito histórico capaz de revolucionar as estruturas sociais e econômicas que o oprimem. Para Marx o trabalho é elemento central para a tomada de posição política e enfrentamento contra o capital.

Entretanto, essa perspectiva que abona o trabalho como campo de luta, possibilidade de interação, sociabilidade e subjetividade, no século XX, sobretudo a partir da década de setenta, é bastante discutida e problematizada à medida que ocorrem muitas metamorfoses no mundo do trabalho em decorrência de inúmeras mudanças. Essas alterações decorrem da reestruturação produtiva (Toyotismo), da derrocada do Socialismo real, da revolução tecnológica da microeletrônica, do capital móvel em busca de trabalhadores menos politizados que afetam diretamente a classe trabalhadora, enfraquecendo-a. Além disso, a partir daí, as desregulamentações do universo do trabalho propiciam a terceirização e a pacialização da atividade laboral e a neutralização das associações e sindicatos operários. Nesse cenário, há uma série de pensadores (Sennet³ (1998); Gorender⁴ (1990;1999); Kurz⁵ (2010), Baumnn⁶ (2008) para

³ Sennet analise o trabalho flexível e móvel que obriga o trabalhador a mudar de emprego e de residência com frequência e de como isso gera uma alteração profunda de identidade e de consciência de si. A mudança gera uma instabilidade identitária grande, pois já não se pode traçar uma “narrativa” daquele trabalhador, daquele vizinho e daquele parente visto que ele se torna volátil, movimentando-se de emprego a emprego e de cidade a cidade. Nada mais tem-se de fixo sobre ele e, em não havendo pontos fixos, fica prejudicada a elaboração de um perfil e uma identidade para este indivíduo que perambula, que é nômade, que é móvel. Na obra em questão, temos a oportunidade de ver personagens cuja identidade se acha fraturada pela ausência de trabalho.

quem o trabalho deixa de ser categoria crucial para o embate contra o capital e para se construir a sociabilidade, a identidade e a subjetividade do trabalhador. A noção de classe trabalhadora perde a primazia no enfrentamento contra o capital. Apesar de haver muitos discursos que negam a centralidade do trabalho, há ainda outros, na atualidade que advogam a centralidade. Esse é o caso de Antunes (1995, 2002) para quem só há sentido na vida se houver sentido no trabalho e vice-versa. O professor destaca a importância do trabalho decente, holístico e criativo como instaurador de significado na vida dos cidadãos. Embora haja um ambiente de exclusão e desemprego, há que se lutar por um universo laboral justo para todos. Antunes enfatiza a heterogeneidade da classe trabalhadora e o grande desafio, hoje, seria o de se concretizar uma luta comum no meio dessa diversidade. Entretanto, ainda, enfatiza que o trabalho é o cenário da luta, pois o próprio desemprego identifica-se pelo emprego, ou seja, o seu oposto o esclarece.

A precarização e a degradação do mundo do trabalho se acentuam na realidade e o ambiente literário também é afetado por esse cenário, conformando narrativas de personagens alheias ao universo do trabalho material ou afeitas à marginalidade e à exclusão em decorrência da falta de emprego e ocupação formal. Todavia, mormente, na obra aqui em tela, nos capítulos selecionados, vemos que ainda o trabalho é objeto de desejo por parte de muitas das personagens. Parece estarem em busca de algo que lhes dê um porto seguro material e simbólico e vêem essa possibilidade concretizada

⁴ Gorender nega a centralidade da classe trabalhadora de que trata Marx como sujeito de mudança, mas não a negação da importância do trabalho. O trabalho continua sendo fator de socialização, mas perde sua categoria central de humanização. Advoga o advento de uma sociedade socialista, comungando das idéias de outros autores aqui referidos, destacando aí a predominância do tempo livre e não do tempo de trabalho. Nesse tempo livre, o sujeito se autodetermina, emancipa-se e volta a ser criativo e desaliena-se do trabalho abstrato. Não nega a importância do trabalho, mas o tempo livre é que pode propiciar o florescimento desse outro homem, livre para a comunicação, as artes e a política em outras bases sociais e econômicas.

⁵ Esse autor, em obra recente, enceta um diálogo em contraponto com Marx, publicando o texto “Manifesto contra o trabalho”, obra polêmica, dentro do marco marxiano, mas dele se distanciando à medida que advoga a descentralidade do trabalho. Kurz, recupera os escritos de Paul Lafourgue, genro de Marx, advogando o direito ao ócio e enfatizando que a ética da dignificação do trabalho regular e permanente e que consome boa parte da existência deveria ser refutada. Termina o manifesto, instando os trabalhadores do mundo a unirem-se contra o trabalho e contra o capital que deles já prescinde. Os trabalhadores e desempregados ainda são sujeitos da mudança, mas não em prol de se incluírem no mundo do trabalho deteriorado, mas a favor de mais tempo livre, fora do trabalho alienado e degradado.

⁶ Bauman vê mudanças significativas no mundo do trabalho e no perfil da classe trabalhadora do século XIX e dos séculos XX e XXI. A centralidade do trabalho surge em nível discursivo nos séculos XVIII e XIX de modo sistemático. Primeiramente como A esse período chama de “modernidade sólida” e pesada em que o trabalhador fixo permanece na fábrica e isso gera uma união quase indissolúvel entre capital e trabalho. O trabalhador tem confiança que ali permanecerá, e é ali que luta. Já, nos tempos atuais, que chama de “modernidade líquida,” fluida e volátil, mudam-se as relações de trabalho. Flexibilidade é a palavra de ordem e definidora das novas posições da vida laboral e esta se encontra saturada de incertezas visto a ausência de pontos fixos. A incerteza gera a individualização do trabalhador, impedindo a associação e reflexão coletiva para a luta. Vemos que na obra escolhida, o trabalho fixo e de longo prazo gera narrativas mais complexas em torno de personagens mais elaborados.

em uma atividade laboral permanente ou transitória que lhes traga alguma segurança e identidade. Doravante, ater-nos-emos à investigação da centralidade ou descentralidade do trabalho na vida e na trajetória de algumas personagens, sondando se a atividade laboral tem impacto ou não na subjetividade, sociabilidade e identidade das personagens.

Trabalho, subjetividade, identidade e sociabilidade

No capítulo denominado “O Índio”, há um narrador em terceira pessoa cuja linguagem incorpora tanto motivos literários à medida que apelida a personagem de “Peri” em referência literária direta ao Romantismo quanto agrega um tom de crônica coloquial em que avulta a voz da comunidade para contar as aventuras e desventuras da personagem. Narra-se a chegada da personagem a um bairro paulista de classe popular e como se dá a ligação dela, por intermédio do trabalho, com o proprietário de certo bar. A personagem é só, sem família, sem habilidades e sem condições materiais de existência mínimas. Pede alimento ao proprietário e este lhe dá trabalho em troca. A personagem, então, aprende o ofício simplório de limpar o local e se afeiçoa ao patrão. Afeito ao trabalho regular, passa a se empregar na vizinhança para serviços gerais. O trabalho vai lhe dando certa identidade, sentido da existência e certa sociabilidade visto que todos passam a conhecê-lo. Também lhe propicia um local fixo de morada, embora rústico. Em um primeiro momento, desprovido da cultura urbana, sente-se isolado e ao ingressar no trabalho, adquire outra identidade que lhe possibilita existir mesmo que longe de suas origens e cultura indígenas. Embora o trabalho seja precário, parcial e pouco remunerado, a personagem ali encontra a possibilidade de relacionar-se socialmente com o outro a partir da atividade laboral. Embora estenda suas habilidades laborais fora do primeiro contexto de trabalho, permanece fiel a ele, pois quando o proprietário do bar falece, retorna para ali e também vem a padecer. O primeiro vínculo empregatício marcou a sua identidade e na ausência deste, a vida não lhe tem mais sentido, pois dissolvera-se a ligação de afeição que o trabalho propiciara. Os outros afazeres que exercera eram episódicos, efêmeros e ali não conseguira estabilizar um relacionamento e um sentido para a existência.

Em “A menina” conta-se a narrativa de uma família de mãe diarista, pai, técnico de pares de ar condicionado, e a filha, de oito anos. Os três constituem uma família ordeira, trabalhadora e harmoniosa que causa estranheza no conjunto de capítulos em que a miséria, a degradação, a precarização são uma constante. Aqui, vê-se que o

trabalho é constituinte das personagens e que a sua regularidade imprime uma certa estabilidade e segurança à família. O pai, antes desempregado, achava-se desorientado e fragilizado, sendo sustentado pelo elemento feminino, a esposa. Após encontrar trabalho e “dominá-lo” aos poucos, passa a adquirir segurança e certa identidade. Esse domínio e controle sobre o quê faz é enfatizado, afastando-se, portanto de um trabalho alienado e estranhado. Na narrativa fica evidente que esse domínio veio aos poucos, sendo lentamente adquirido e assegurando à personagem a posse do ofício e o destaque de empregado competente no mundo do trabalho. A personagem mãe, talvez, por trabalhar como doméstica, tem certo envolvimento com os patrões o que implica sociabilidade e isso também lhe confere certa estabilidade psicológica. Há sentido no trabalho e isso se espalha pela vida. A personagem menina também é colaborativa, pois faz os afazeres domésticos, auxiliando a família a se organizar. Como salientamos, essa narrativa causa certo estranhamento em comparação com as outras em que impera a desagregação familiar e laboral. A ausência de nomes próprios para as personagens pode apontar para uma possível abrangência dessa narrativa. Ela não é individualizada, singularizada em seu caráter extraordinário. O autor em assim procedendo, revela que é possível haver harmonia e paz dentro de um universo conturbado. Essa narrativa parece ser a contramão do que é narrado na obra toda, mas aí está e é uma alternativa.

Em “Taxi” tem-se uma narrativa mais longa, quase um monólogo em que a personagem taxista conta em detalhes, enquanto dura a corrida de taxi, para um suposto cliente não interferente, sua trajetória de vida na cidade de São Paulo e de como conseguiu se manter e permanecer em um mesmo emprego, logrando se aposentar formalmente. Percebe-se que há uma narrativa para ser contada, pois o trabalho fixo lhe garantiu a possibilidade de ser conhecido na vizinhança, manter a família, fazer os filhos estudarem e se formarem e nessa *práxis* laborativa foi se socializando e se instituindo. Lamenta que “nos dias atuais”, os jovens não tenham trabalho como ele o tivera quando iniciou sua vida na cidade. A extensão da narrativa causa certa estranheza também, pois nem todos os capítulos apresentam o mesmo tamanho. Essa diferença se deve ao fato que a personagem desse capítulo tem o que contar e o autor lhe dá espaço e voz visto que há ali uma vida mais rica e mais estável que se reflete em uma linguagem mais extensa. O trabalho regular, não flexível e móvel, propiciou à personagem certas vivências mais duradouras e possibilidade menos fragmentária de refletir sobre a sua existência que não exita em contar a outrem. Acha-se bem sucedido e exitoso e isso decorre de sua família, da propriedade

que adquiriu e da estabilidade no trabalho. Essa trajetória de vida e trabalho articulados, em sua ótica, merecem ser narrados.

No capítulo “Trabalho”, oposto ao anterior, há um narrador em terceira pessoa que vai enquadrando as várias falas negativas sobre a personagem foco que é um jovem casado, desempregado e porque nessa condição, desabonado e mal falado. A personagem não tem voz e sua trajetória resume-se a fazer cursos de qualificação (Senac, Senai, Central do Trabalhador) e, ao final, desamparado, não encontra trabalho. Nem mesmo a qualificação rotineira o torna empregável.

O capítulo é extremamente sucinto. Parece que a sua condição de desempregado e não-empregável o esvazia de sentido, não tendo, inclusive uma voz narrativa, ao contrário da personagem do capítulo anteriormente analisado. O título do capítulo é altamente crítico, pois afasta-se da personagem principal visto a sua inutilidade. Entretanto dela se aproxima à medida em que o trabalho é objeto de desejo da personagem, porém inatingível. Desse modo, o trabalho é central na vida da personagem, mas pelo viés negativo, haja vista que ou está a procurá-lo ou se mantém escondido das vistas da família e da vizinhança que o humilham por ser desempregado. A personagem deambula em busca de emprego e não o encontrando, exila-se em parques o restante de seus dias e horas.

Em “De branco”, a profissão de médico de Posto de Saúde e plantonista em salas de emergências é focalizada. Conta as vicissitudes e dificuldades de um profissional da medicina para sustentar a família e a si. A situação narrativa mostra a personagem Fernando em atividade de plantão e extremamente sonolento e exausto. Essa condição de exaustão conduz a narrativa, inclusive nos seus componentes composicionais, ou seja, na escolha das palavras, da sintaxe da frase, das associações mentais confusas. Embora seja narrado em terceira pessoa, o narrador cola-se onisciente à personagem, formalizando uma linguagem que lhe é bem específica e a vai instituindo. O trabalho é estafante e condiciona o restante da vida que é prejudicada pela constante labuta e ausência de férias. Todavia, nesse marasmo e rotina, irrompe um fato que muda o sentido do trabalho e da vida da personagem. Estando no plantão, ocorre um evento que o faz alterar a sua rotina laboral. Uma vítima baleada deve ser operada, mas o médico a reconhece como um assaltante que invadira a sua casa e quase matara a sua família. Recusa-se a operá-la e coloca inclusive o seu emprego à disposição se houver alguma reprimenda futura. Aqui, o trabalho e a vida conectam-se intimamente. A escolha ética ou antiética do médico em se recusar a exercer o seu ofício confere sentido à existência, pois pode vingar-se do assaltante à

medida que lhe nega atendimento. O trabalho é aí central, pois garante-lhe retribuir a violência que sofrera. O universo laboral é campo de escolhas, de lutas, de sentidos, mesmo que não atendam a uma ética profissional. Confere, portanto, subjetividade ao médico. O título do capítulo remete simbolicamente tanto à profissão de médico quanto à ideia de paz. Entretanto, a profissão pode incitar ao embate, sinalizando também para a luta de classes visto que o médico e o assaltante se reencontram para o confronto final.

Por fim em “Rua”, conta-se a história de uma personagem que exercera um trabalho fixo de zelador em um prédio da cidade de São Paulo, ocupando o cargo que fora do sogro por décadas. O trabalho regular, permanente e fixo conferem identidade e sociabilidade para as personagens. Entretanto, o sogro conseguiu se aposentar no ofício. Já o genro perde a esposa e a família se desagrega, implicando também em desaranjo laboral. Além da decadência familiar, a perda do emprego resulta também de um incidente em que se envolve (não deixa um morador entrar no prédio, acompanhado de um marginal. O morador, utilizando-se de seu poder hierárquico, leva o síndico a demiti-lo). A narrativa se formaliza em retrospectiva, pois se inicia com a personagem rondando o prédio em que trabalhara e percebe-se que faz isso como uma rotina. Entretanto, acha-se desempregado, mal vestido, aparentando ser um andarilho a quem só restam as memórias de um tempo pretérito em que tinha uma identidade, uma casa, um emprego e familiares. Ao final do conto, em um momento de tentativa de captura do passado estável, lembra da camisa que outrora usava e lhe conferia uma certa subjetividade, ou seja, continha no “bolso cuidadosamente bordado em azul-marinheiro” o seguinte: “Edifício Jardim das Palmeiras Wilson Zelador”. A personagem já não tem a peça de vestuário, mas dela se lembra e é nela que encontra um certo sentido para a vida precária que leva na atualidade. A lembrança do passado laboral é tão significativa que o narrador decide finalizar o capítulo com a imagem da referida camisa. A escolha dessa peça e da realidade material e simbólica que ela rememora são partes constituintes da personagem visto que o narrador aí narra a partir do olhar e do desejo da personagem. O título do capítulo refere-se à errância e mendicância da personagem, mas ela deambula pela rua em busca de seu passado, de um lugar que outrora lhe conferiu estabilidade e fixidez. O trabalho proporcionava tal situação hoje ausente.

Considerações Finais

Após a análise dos capítulos, enfocando-se, mormente, na atividade laboral das personagens, conclui-se que o universo do trabalho confere sentido à vida das personagens. O trabalho mesmo precário, efêmero e mal remunerado é objeto de desejo das personagens e, na falta deste, ocorre uma desagregação muito acentuada na vida psicológica, material, social, familiar e cultural das mesmas. O trabalho tem poder de instituir identidade, promover a sociabilidade e constituir certa subjetividade. A linguagem das personagens que detem uma atividade laboral permanente é mais densa, mais extensa e gera trajetórias pessoais mais ricas e detalhadas que se estendem em uma temporalidade maior. A linguagem dos desempregados e dos não empregáveis é menos elaborada e essas personagens muitas vezes são narradas por vozes que as desabonam em decorrência de sua condição não laboral. Personagens outrora empregadas tentam capturar o passado glorioso em que eram ativas, retirando do pretérito um sentido para a existência atual. O universo extraliterário do âmbito do trabalho é recriado e mediado pela voz de Luiz Ruffato que é escritor sensível a uma das dimensões mais importantes do ser social visto que a atividade laboral revela o homem na sua práxis cotidiana, na sua labuta material, na sua ânsia de alterar o seu entorno, e na sua constituição ontológica. A precariedade do mundo do trabalho desagrega, desconstrói, enfraquece a identidade, obstaculiza a subjetividade e a sociabilidade. A obra literária pode reconstruir esse mundo, iluminando-a e levando os leitores a refletir sobre os sentidos do trabalho e de como esses conferem ou não sentido à existência. Luiz Ruffato nos leva a repensar, juntamente com os sociólogos, historiadores e economistas esse difícil e precário universo laboral.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. *Adeus ao trabalho?* São Paulo: Cortez, 1995.

BAUMAN, Zigmund. *A sociedade individualizada*: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

ENGELS, Friedrich. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 4. ed. Rio de Janeiro: Global, 1990.

GORENDER, Jacob. *Marxismo sem utopia*. São Paulo: Ática, 1999.

GORZ, André. *Adeus ao proletariado*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. *Metamorfoses no mundo do trabalho*. São Paulo: Annablume, 2003.

LEROI-GOURHAN, A. O gesto e a palavra - 1. Técnica e linguagem . Lisboa Edições 70. 1964, Cap. V, p. 147-168.

LUKÁCS, Georg. *The ontology of social being*. Labour. Londres: Merlin Press, 1980.

KURZ, Robert. <http://www.consciencia.org/krisis.shtml>. Acesso em 11 de maio de 2010.

MARX, Karl. *O capital*. V. I e II. Coord. e revisão Paul Singer. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1986.

RUFATTO, Luiz. *Eles eram muitos cavalos*. Rio de Janeiro: Editora BestBolso, 2010.

SENNET, Richard. *The corrosion of character: the personal consequences of work in the New Capitalism*. New York: Norton, 1998.

CONTRADIÇÕES DISCURSIVAS DE UM SUJEITO POLÍTICO NAS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS DE 2010

Anísio Batista PEREIRA
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Antônio FERNANDES JÚNIOR
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Resumo: O presente trabalho consiste na análise de dois textos jornalísticos, os quais remetem a duas falas de um mesmo candidato político, proferidas na candidatura a presidência da República no ano de 2010. Trata-se, assim, de dois textos sobre o aborto, em dois momentos distintos. Nesse sentido, este trabalho pretende discutir o teor contraditório desses textos, no sentido de entender alguns aspectos da Análise do Discurso, sobretudo o sujeito discursivo político. Assim, teve-se a pretensão de investigar como se dá essa relação do sujeito com os fenômenos sociais que o cercam, procurando compreender os jogos políticos envolvidos em seus discursos. Esta pesquisa foi realizada dentro da metodologia de uma pesquisa bibliográfica, compreendendo basicamente três etapas: estudo da teoria, procurando compreender os conceitos básicos da Análise do Discurso; tomando as obras de Fernandes (2008), Pechêux (2009) e Charaudeau (2008); coleta do *corpus* em meio eletrônico, dois textos de campanha política das eleições presidenciais de 2010 os quais contêm discursos contraditórios produzidos pelo mesmo sujeito político, uma candidata à presidência, Dilma Rousseff; análise dos dois textos, procurando compreender os fenômenos que estão em jogo nos textos, possibilitando um entendimento mais nítido do sujeito discursivo político. Conclui-se que o sujeito discursivo político lança mão de jogadas político-discursivas, envolvendo questões sociais num determinado momento histórico. Além disso, é evidenciado nos textos que as contradições se deram por pressão de grupos distintos, motivadas por questões culturais, religiosas e políticas.

Introdução

O presente trabalho consiste em uma análise pressupõe discutir acerca de dois textos, os quais apresentam dois discursos distintos um candidato político. Ressalte-se que ambos os textos foram colhidos em meio eletrônico no período das eleições, quando se deu a candidatura de Dilma Rousseff a presidência da República no ano de 2010. Trata-se, assim, de dois textos que abordam a questão do aborto, em dois momentos diferentes (porém, próximos um do outro), sendo o primeiro antes das eleições e o segundo após as eleições.

Nesse sentido, este trabalho pretende discutir o teor contraditório desses discursos, no sentido de entender alguns aspectos da Análise do Discurso, sobretudo do sujeito discursivo político. Assim, pretendemos analisar as situações que envolvem

as mudanças de posição desse sujeito, sobretudo o político, que nesse caso a temática social em questão é o aborto.

Objetivos do Trabalho

Esta discussão teve como meta entender o sujeito e sua relação com fenômenos sociais, sob os quais esses discursos políticos estão submetidos. Para tanto, coube estabelecer um diálogo entre os dois discursos opostos produzidos por um mesmo sujeito discursivo (político), em dois momentos distintos, em situações de eleições. Assim, teve-se a pretensão de investigar como se dá essa relação do sujeito com os fenômenos que o cercam, procurando compreender os jogos políticos envolvidos em seus discursos.

Metodologia do Plano de Trabalho

Esta pesquisa foi realizada dentro da metodologia de uma pesquisa bibliográfica, compreendendo basicamente três etapas: em um primeiro momento, foi feito um estudo da bibliografia, procurando compreender os conceitos básicos da Análise do Discurso; em um segundo momento, foi coletado o *corpus* em meio eletrônico, o qual se trata de dois textos de campanha política das eleições presidenciais de 2010 sobre a temática do aborto, contendo discursos contraditórios produzidos pelo mesmo sujeito político, uma candidata a presidência; e, por fim, foi estabelecido um diálogo entre esses discursos com a teoria, procurando compreender os fenômenos que estão contidos nos textos, no jogo político, possibilitando um entendimento das posições sujeito assumidas no discurso. E, em um último momento, foi feita uma formulação dos resultados finais da pesquisa.

Resultados

Para se fazer uma abordagem sobre sujeito discursivo, em Análise do Discurso, faz-se necessário considerar, sobretudo, os elementos que respaldam esse sujeito, como sendo dotado de aspectos históricos, sociais, religiosos, culturais e políticos, que caracterizam seu discurso, ou seja, que dão margem ao entendimento desse discurso. Diante de tal questão, só faz sentido um discurso quando há uma compreensão nítida da(s) formação(ões) discursiva(s) desse sujeito, pelas ideologias nele existentes.

Os dois textos (ver anexo) convocam o leitor a uma análise acerca de sujeito discursivo, sobretudo, de sujeito político, como sendo duas posições distintas de um mesmo sujeito. Em meio a esses posicionamentos, é possível analisar as questões ideológicas que estão impregnadas de formas visíveis para que tais discursos sejam entendidos de forma precisa. Nesse sentido, há de se compreender que um sujeito é “constituído por diferentes vozes sociais, é marcado por intensa heterogeneidade e conflitos, espaços em que o desejo se inter-relaciona constitutivamente com o social e manifesta-se por meio da linguagem” (FERNANDES, 2008, p.35).

Inicialmente, faz-se necessário observar que os dois textos foram retirados de publicações em revistas, as quais foram veiculadas, também, na internet. Como se trata de uma reportagem, apresenta a voz do jornalista, que organiza a publicação, e há momentos em que são citadas falas da candidata, dando espaço à mesma, porém editadas de acordo com os interesses da linha editorial do veículo de informação. As mensagens deixam claro que foram escritas em época de eleições, abordando o tema do Aborto como foco principal, como um projeto de lei governamental da candidata, ou seja, do sujeito discursivo em questão.

O título do primeiro texto “Dilma diz que nenhuma mulher é a favor do aborto e que prática é “ato desesperado” deixa clara a posição assumida pelo sujeito em questão, ou seja, enquanto mulher, mãe, a candidata assume a posição contrária ao aborto, afinal qual mãe desejaria matar um filho. Por outro lado, lê-se outra posição no discurso, quando a candidata posiciona-se como um sujeito que pensa em termos de saúde pública, pois muitas mulheres morrem pela prática do aborto clandestino, por exemplo. Ou seja, pela leitura desse enunciado, percebe-se que a descriminalização do aborto pode se tornar uma solução para a questão do aborto, ou seja, um alívio para as mulheres grávidas que muitas vezes são obrigadas a recorrer a essa prática. Em proposta de resolver tal problema, é dito que um estudo da legalização do aborto está em evidência, para casos de estupro, gravidez de risco, dentre outros aspectos. Pela leitura do título e da reportagem, o texto apresenta, portanto, um choque de ideias (posição contra o aborto pelo sujeito enquanto mulher, mãe, e posição favorável por esse mesmo sujeito enquanto político, pessoa pública). Como dissemos anteriormente, o sujeito é “constituído por diferentes vozes sociais” (FERNANDES, 2008, p. 35), portanto, pode apresentar posições diferentes nos discursos. Nesse sentido, talvez, por outro lado, a mulher leitora se sentiria um pouco mais “aliviada”, por se tratar de uma questão a favor das mulheres e por se lembrar da mesma, ainda que por um momento político.

No primeiro texto, tem-se, portanto, a apresentação de uma necessidade de legislação que descriminalize o aborto externada pela candidata. Entende-se que esse sujeito discursivo, em época de eleições, por estar no “auge” da popularidade, por meio dos veículos de comunicação em massa, pode conquistar ou não a sociedade como um todo. Com isso, corre riscos ao assumir determinada posição ou modula seu discurso para não perder popularidade. “É na identidade social do sujeito político que se projeta sua legitimidade. [...] A legitimidade social é importante porque é a que dá a toda instância de palavra uma autoridade de dizer” (CHARAUDEAU, 2008, p. 65). Assim sendo, o leitor subentende que seus projetos, suas ideias, não são motivados pelo fator pessoal, mas, sobretudo, pressão popular ou de partidos políticos.

Considerando que se trata de uma campanha eleitoral, há explícita no primeiro texto, uma contraposição entre a ideia do Aborto externada pela candidata Dilma e a necessidade popular: “Eu particularmente não sou a favor do aborto, mas acho que o Brasil precisa de uma legislação que proteja a mulher”. Ou seja, há, nesse enunciado, duas posições, sendo uma assumida pela Dilma na condição mulher, ou seja, de cunho pessoal e outra em que aparece o sujeito político, enquanto pessoa pública, com o propósito de resolver uma situação de saúde pública. Dá a entender que a candidata, na tentativa de conquistar o público (talvez mais precisamente as mulheres), abordou a questão como uma vontade popular, ligado ao momento histórico vivenciado na época (“eleições”). Sobre esse jogo discursivo, Charaudeau (2008, p. 79) afirma que:

O político encontra-se em uma dupla posição, pois, por um lado, deve convencer todos da pertinência de seu projeto político e, por outro, deve fazer o maior número de cidadãos aderirem a esses valores. [...] O político deve, portanto, construir para si uma dupla identidade discursiva: uma que corresponda ao conceito político, enquanto lugar de constituição de um pensamento sobre a vida dos homens em sociedade; outra que corresponda à prática política, lugar das estratégias da gestão do poder.

Assim, de acordo com as palavras do citado autor, o sujeito político encontra-se pautado por duas posições que devem ser respeitadas. E o referido sujeito político, que estamos estudando, enquadra-se nessas posições, pois procura trabalhar em conquista dos eleitores, fazendo com que os mesmos aceitem sua proposta de governo na tentativa de resolver um problema social das mulheres, pessoas em sociedade. Por outro lado, esse mesmo sujeito adota uma postura política que se enquadra dentro das estratégias políticas de seu futuro governo, caso seja eleito. Isto é evidenciado no estudo de um projeto de lei que é favorável ao aborto como questão de saúde pública.

O primeiro texto aborda a legalidade ao aborto como uma necessidade da saúde pública, uma vez que, clandestinamente, tal fato ocorre, como é afirmado. Diante de tal questão, evidencia-se a proposta de um projeto de lei para que o aborto aconteça dentro das condições minimamente decentes, no sentido de se evitar situações mais graves, como ocorre nos abortos clandestinos.

Levando em consideração o tema e a natureza em que o foco é abordado no primeiro texto, percebe-se que diferentes formações discursivas são envolvidas no contexto em questão, tais como política, saúde, credo, filosofia, enfim, há uma rica heterogeneidade no discurso abordado. Fazendo essa relação, o texto pode parecer agressivo não apenas pela expressão do aborto, mas por se tratar de um assunto que envolve Política e Religião, dois temas polêmicos que não se misturam, segundo a crença popular. A heterogeneidade nos discursos “reside nessas reflexões o caráter não somente complexo, mas forçosamente heterogêneo do campo em que se jogam o dizer e o sentido”, como atesta Authier-Revuz, citada por Fernandes (2008, p. 31).

O segundo texto trata do mesmo assunto, só que de forma contrária, ou seja, com outra proposta da candidata. Veiculada após o primeiro turno das eleições, a candidata anuncia a não criação da lei favorável ao aborto. Diante dessa afirmação, faz-se necessário considerar o que está em jogo. Ressalte-se que os veículos de comunicação UOL e Estadão, de onde os recortes foram retirados, são politicamente contrários ao PT, partido da referida candidata. Assim, trata-se de duas posições contrárias de acordo com os momentos (antes e após as eleições), mas que as mesmas apresentam um fundo proposital do autor da matéria jornalística. Assim, esse discurso “refere-se a determinadas circunstâncias, a saber, o contexto-histórico-ideológico e as representações que o sujeito, a partir da posição que ocupa ao enunciar, faz de seu interlocutor, de si mesmo, do próprio discurso etc.” (BENTES; MUSSALIM, 2004, p. 116).

Os textos dialogam de um ponto de vista contraditório. Ou seja, a ideia que passa para o leitor é de que o segundo anula a ideia do primeiro. Assim sendo, se com a leitura do primeiro, deparamo-nos com uma posição sujeito favorável ao aborto, contrariando, de certa forma, parte dos eleitores, o segundo desperta uma sensação contrária, pela contrariedade da ideia. Portanto, a visão desse sujeito discursivo pelo leitor é de uma pessoa que irá representar o povo no poder, o que lhe causa certa desconfiança e crítica às suas atitudes em processo de campanha. Tudo isso é construído pela forma como autor da reportagem expõe a matéria.

No segundo texto, o título já diz a mensagem integral do propósito da candidata em relação à mensagem anterior. Mas, com isso, o leitor pode ficar não

apenas aliviado, mas com a impressão de que a candidata, ou seja, o sujeito discursivo apresenta duas caras, o que pode ser motivo de descrença pelo choque de ideias. Mas o que está em jogo, na verdade, não são apenas as mensagens em si, mas as épocas e os contextos em que as mesmas são emitidas. A primeira mensagem é escrita (dita) antes do primeiro turno das eleições e a segunda após esse turno. Entende-se que a ideia de legalização ao aborto pode ser considerada uma hipótese para haver o segundo turno, ou seja, o leitor percebe que a candidata sente a desaprovação do público em relação à sua proposta de governo e procura dar um outro ponto de vista, anulando o primeiro para conquistar esse (e)leitor. “No interior dos discursos, o sujeito assume diferentes posições, portanto, a sua identidade nunca será a mesma em diferentes momentos e lugares em que se encontre” (FERNANDES, 2008, p. 33). Assim, entende-se que as posições do referido sujeito político sofre deslocamentos de acordo com as situações, não adotando uma posição estática ao longo de sua campanha política.

A expressão “Segundo ela, há uma legislação para o aborto e outro para mulher...”, do primeiro texto, entra em choque com o título do segundo, já que este anula àquela. Nesses trechos, dá para o leitor perceber, ainda, que os textos não são escritos exclusivamente em primeira pessoa, mas também por uma terceira que “apanha” falas da candidata. Eis outra questão a ser compreendida, pois há outra voz relatando os fatos, ou seja, um autor da reportagem. Há de se perceber quem é essa autora, qual seu propósito em relação às ideias do sujeito discursivo em questão. Assim, trata-se de uma pessoa narradora que é contrária ao partido e tem o propósito de contradizer explorar a oscilação das ideias desse sujeito político.

Como os próprios textos enunciam, as mensagens foram publicadas em revistas, sendo veiculadas também na internet, evidenciando que tais autores trazem consigo também um grande poder de convencimento e procura conquistar esse público leitor/eleitor. Trata-se, portando, de textos publicados por meios de comunicação em massa, procurando atingir o máximo de pessoas, no intuito de convencê-las pelo conteúdo de suas mensagens. Sobre esse direcionamento do sujeito político ao público, com o objetivo de convencê-lo, entra em consonância com as palavras de Charaudeau (2010): “Entretanto, as mídias são utilizadas pelos políticos como um meio de manipulação da opinião pública – ainda que o sejam para o bem-estar do cidadão” (p. 17). Além disso, o referido autor defende que “as mídias acham-se, pois, na contingência de dirigir-se a um grande número de pessoas, ao maior número, a um número planetário, se possível” (p. 19).

Em meio ao processo de divulgação dos textos, visto que são dois veículos distintos, o primeiro pela Uol Eleições e o segundo pelo Estadão, cabe ao leitor a seguinte indagação: os textos resultam de uma tentativa da candidata em querer se desculpar com o público ou é o resultado de uma oposição entre os dois veículos divulgadores das mensagens? "Diremos que as significações do discurso político são fabricadas e mesmo refabricadas, simultaneamente, pelo dispositivo da situação de comunicação e por seus atores" (CHARAUDEAU, 2008, p. 53). Assim, as palavras de Charaudeau (2008) reforça as ideias de Baronas e Gregolin (2001, p.61), quando afirmam que "por isso, os sentidos nunca se dão em definitivo; existem sempre aberturas por onde é possível o movimento da contradição, do deslocamento e da polêmica".

A afirmação presente no segundo texto "Alvejada por mensagens na internet e cobrada por movimentos religiosos a se posicionar sobre temas como aborto..." deixa clara a mudança de posição da candidata e a cobrança, ou seja, a pressão popular para a candidata se manifestar opostamente em relação a essa questão. Ou seja, trata-se de uma campanha política atravessada por embates ideológicos, não a de apenas uma pessoa que irá representar esse povão quando eleita. Vindo em choque à citada afirmação, mas com outro sentido, como se a candidata não tivesse dito a proposta de criação de tal lei, pode-se citar o trecho do segundo texto "Não podemos permitir que a mentira se converta em fonte de benefícios eleitorais para aqueles que não têm escrúpulos de manipular a fé e a religião tão respeitada por todos nós." Portanto, fica evidente que a candidata faz inclusive uma acusação de calúnia à mesma, pela reação à sua proposta, veiculada talvez principalmente e, sobretudo, pela oposição, ou seja, pelo candidato oposto. O sujeito em questão, assim, procura "ativar" seu poder de convencimento e conquista popular. Em relação à ideia de sujeito oposto, Charaudeau (2008, p. 92) defende que "É na estigmatização da origem do mal que é preciso inscrever também as estratégias de desqualificação do adversário, sendo este um dos pólos constitutivos do discurso político".

Se no contexto das falas citadas, principalmente no segundo texto, há uma idéia de "sujeito oposto", há também uma idéia de sujeito apoiador, na qual o sujeito discursivo pode se espelhar. Podemos perceber essa questão, quando o texto faz a seguinte referência: "Ela cita ainda como exemplo os projetos do governo Lula, Minha Casa, Minha Vida e Bolsa Família para afirmar que só editará lei e desenvolverá programas que tenham a família como foco principal...". Isto fica evidente quando a candidata cita os programas do presidente Lula, apoiados popularmente, talvez com o

intuito de aliviar a mente popular que poderia temer o cancelamento de programas já consolidados. Essa visão de “outro governo” pode ser entendida como uma continuidade do governo atual, Lula.

Além disso, é interessante observar que se trata de textos atuais em que o público acompanhou não apenas a campanha eleitoral em questão, mas que presenciou (viveu) e ainda presencia o desenrolar do governo anterior a ela, vendo esse sujeito discursivo como um seguimento do atual em exercício. Diante dessa questão, ao mesmo tempo em que o leitor/eleitor aprova, em linhas gerais, a atual candidata, o mesmo questiona sobre a sua personalidade. Trata-se, portanto, de um sujeito que se posiciona objetivamente, digamos, sem traços pessoais, mas pelas circunstâncias que o envolve, apesar de que é fruto de seus interesses.

Considerações finais

Pelas expressões contidas nos dois textos analisados, é possível compreender a ideia de sujeito discursivo, sobretudo de sujeito político, ideologias, sentido, enfim os conceitos que regem a Análise do Discurso. Acerca dessa temática, só faz sentido a compreensão de um discurso quando o leitor toma conhecimento das condições de produção em que o texto emerge, que dão sentido a esse discurso. Nenhum dito pode ser analisado isoladamente, solto, pois torna sem sentido, já que o ser humano é dotado de uma cultura e de uma identidade que o influencia em sua linguagem, em seu modo de pensar, sua visão de mundo, enfim, em seu discurso.

Portanto, cabe o entendimento de um discurso a partir da análise de quem é esse sujeito discursivo, o momento do discurso, as formações discursivas impregnadas nesse sujeito, de modo que venha a compreender seu enunciado como um todo. Mas cabe entender, ainda, que o interlocutor também é um sujeito e atribui significado a um discurso partindo de seu próprio ponto de vista, já que o mesmo apresenta, assim como o emissor, suas formações discursivas. Conclui-se que o referido sujeito discursivo político lança mão de jogadas político-discursivas, envolvendo questões sociais num determinado momento histórico. Além disso, é evidenciado nos textos que as contradições se deram por pressão de grupos distintos, motivadas por questões culturais, religiosas e políticas.

Referências

BARONAS, Roberno; GREGOLIN, Maria do Rosário (Org). *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Paulo: Claraluz, 2001.

BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. Tradução Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Discurso das mídias*. Tradução Ângela S. M. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. São Paulo: Claraluz, 2008. <<http://eleicoes.uol.com.br/2010/ultimas-noticias/2010/08/18/dilma-diz-que-mulher-faz-aborto-por-desespero-e-nao-por-ser-favoravel-a-ele.jhtm>>. Acesso em: 04 nov 2010.

<http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,em-carta-dilma-assina-compromisso-contra-o-aborto,625257,0.htm>. Acesso em: 04 nov 2010.

Anexo

Textos analisados

18/08/2010 - 12h31

Dilma diz que nenhuma mulher é a favor do aborto e que prática é "ato desesperado"

Do UOL Eleições

Em São Paulo

Questionada pela internauta Juliana Fragetti, de São Paulo, a candidata Dilma Rousseff (PT) disse acreditar que mulher nenhuma seja a favor do aborto.

"Eu não acredito que tenha uma mulher que seja favorável ao aborto. São situações que as mulheres recorrem no desespero e que passam a ser questões de saúde pública pela forma muito desigual como a nossa população é dividida. As mulheres pobres fazem em atos desesperados, recorrem a agulhas de tricô, a chás", afirmou.

Segundo ela, há uma legislação para o aborto e outro para mulher. "Esse equilíbrio é fundamental. Se houver conflito entre as legislações, quem tem de fazer essa solução, caso a caso, é a Justiça. A lei é clara e tem de ser cumprida a lei. Não é uma questão de foro íntimo. O Brasil precisa ter uma política de saúde pública", defendeu.

"Eu particularmente não sou a favor do aborto, mas acho que o Brasil precisa de uma legislação que proteja a mulher", completou.

Disponível em: <<http://eleicoes.uol.com.br/2010/ultimas-noticias/2010/08/18/dilma-diz-que-mulher-faz-aborto-por-desespero-e-nao-por-ser-favoravel-a-ele.jhtm>>.
Acesso em 04 nov 2010.

*Em carta, Dilma assina compromisso contra o aborto
15 de outubro de 2010 / 16h 03*

Carol Pires, do estadao.com.br

BRASÍLIA - Alvejada por mensagens na internet e cobrada por movimentos religiosos a se posicionar sobre temas como aborto e casamento entre homossexuais, a candidata à presidência pelo PT Dilma Rousseff, divulgou mensagem a religiosos, nesta sexta-feira, para tentar, nas palavras dela, "pôr um fim definitivo à campanha de calúnias e boatos" espalhados pelos adversários. A mensagem foi entregue a parlamentares e líderes religiosos apoiadores da campanha petista para ser distribuído nas igrejas e cultos.

(...)

"Eleita presidente da República, não tomarei a iniciativa de propor alterações de pontos que tratem da legislação do aborto e de outros temas concernentes à família e à livre expressão de qualquer religião no País", afirma.

"Sou pessoalmente contra o aborto e defendo a manutenção da legislação atual sobre assunto", continua Dilma, defensora, no passado, da descriminalização da prática e a discussão do tema como questão de saúde pública. "Acho que tem de haver descriminalização do aborto. O fato de não ser regulamentado é uma questão de saúde pública. Não é uma questão de foro íntimo, não.", disse, em entrevista à Folha, em 2007.

(...)

Ela cita ainda como exemplo os projetos do governo Lula, Minha Casa, Minha Vida e Bolsa Família para afirmar que só editará lei e desenvolverá programas "que tenham a família como foco principal". "Minha campanha é pela vida, pela paz, pela justiça social, pelo respeito, pela prosperidade e pela convivência entre todas as pessoas", afirma.

"Não podemos permitir que a mentira se converta em fonte de benefícios eleitorais para aqueles que não têm escrúpulos de manipular a fé e a religião tão respeitada por todos nós", continua a candidata, ao pedir apoio para "deter a sórdida campanha de calúnias" que, segundo Dilma, está sendo orquestrada contra ela.

Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,em-carta-dilma-assina-compromisso-contra-o-aborto,625257,0.htm>. Acesso em: 04 nov 2010.

GLOSSÁRIO BILÍNGUE DOS TERMOS FUNDAMENTAIS DO SETOR FEIRÍSTICO: BUSCA DE EQUIVALÊNCIAS EM INGLÊS

Ariane Dutra Fante GODOY
Universidade Estadual Paulista - Campus SJR/FAPESP

Maurizio BABINI
Universidade Estadual Paulista - Campus SJR

Resumo: O objetivo geral de nosso projeto é analisar a Terminologia bilíngue português-inglês do setor feirístico, mais especificamente dos termos utilizados durante o processo de preparação, participação e pós-feira, tendo como objetivo específico principal a elaboração de um glossário bilíngue para o uso de profissionais do setor, pesquisadores e estudantes das áreas de comércio exterior e relações internacionais e tradutores. A pesquisa se baseia nas teorias de Cabré (1993, 1999), Barros (2004), Krieger & Finatto (2004), Alves (2007), Barbosa (2009), Dubuc (1985), Berber Sardinha (2004) e Babini (2006). A primeira etapa de nossa pesquisa foi a constituição de dois corpora, um em português e outro em inglês. Trata-se de livros, artigos e revistas especializados, manuais, estudo de mercado das feiras, trabalhos acadêmicos, leis, decretos e portarias sobre feiras. Além dessas fontes, utilizamos, também, para nossas buscas como corpus de apoio, dicionários especializados de comércio exterior, marketing e relações internacionais. Para a coleta dos termos adotamos a metodologia de pesquisa utilizada na terminologia bilíngue ou multilíngue. Os termos foram coletados por meio de software para processamento de corpora e foram organizados em sistemas nocionais. Sucessivamente elaboramos nosso glossário e procedemos à análise do conjunto de termos fundamentais do setor feirístico destacando os principais problemas encontrados na busca e no estabelecimento de equivalências em inglês.

Introdução

O advento da Revolução Industrial trouxe um novo impulso para uma atividade comercial que existia desde a Idade Média, a Feira. As feiras tornaram-se verdadeiras organizações comerciais planejadas, que passaram a motivar ainda mais as pessoas a se deslocarem em busca de informações e troca de produtos, fazendo com que as viagens passassem a apresentar também um interesse profissional (MATIAS, p. 21, 2010).

Segundo Giacaglia (2008), antigamente as feiras eram tidas apenas como meio de divulgação, em que a disseminação da imagem da empresa e de seus produtos constituía-se no único objetivo esperado. Hoje, com os altos custos de preparação e execução de feiras e o grande desenvolvimento de estruturas inteiras destinadas

somente a organização e a participação, as empresas passaram a atribuir à feira a finalidade de vendas, além da geração de uma boa imagem de mercado.

As feiras de negócios são oportunidades interessantes para o contato não só com o público-alvo, mas também com fornecedores, parceiros comerciais, novas matérias-primas e tecnologias, além de possibilitar a observação de possíveis concorrentes diretos e indiretos. São eventos que dão ao expositor a oportunidade de demonstrar seu produto a um grande número de pessoas receptivas, em um curto período de tempo. Os visitantes comparecem para ver, sentir, tocar, provar e cheirar seus produtos e serviços.

Para Shimp (1997), as feiras são ocasiões ideais para contratar distribuidores e pessoal de vendas e podem ainda melhorar as vendas e lucros das empresas. Para ele, as feiras comerciais têm algumas funções específicas tais como: atender os clientes atuais; prospectar novos clientes; introduzir novos produtos ou versões atuais de produtos já existentes; reunir informações sobre os produtos da concorrência; receber encomendas de produtos e melhorar a imagem da empresa. Segundo ele, as feiras são uma excelente maneira para apresentar novos produtos. Os produtos podem ser demonstrados e as perguntas dos clientes podem ser enviadas, no momento em que eles estão ativamente solicitando as informações.

De acordo com Kotler (2006), as feiras estão entre as principais ferramentas de promoção destinadas à força de vendas e ao negócio, juntamente com convenções, concursos de vendas e propagandas através de itens de especialidade. Os expositores esperam vários benefícios, incluindo a geração de novas indicações para vendas, manutenção de contatos com clientes, lançamento de novos produtos, atendimento de novos clientes e orientação a consumidores através de publicações, filmes e audiovisuais.

O referido autor considera a exposição de produtos em feiras internacionais uma forma de obter distribuidores locais ou efetuar contatos com agentes comerciais locais. Para ele, se as empresas decidirem entrar em mercados externos através de exportação direta ou indireta, uma das melhores maneiras de iniciar ou estender as atividades de exportação é participar de feiras internacionais.

As feiras e exposições oferecem inúmeras oportunidades para a realização de negócios em termos de escala e de vantagens competitivas inigualáveis. Além da oportunidade real de comercialização, é também um momento de atualização de tecnologia e contato direto com o mercado. As feiras trazem diversas vantagens para as empresas, entre elas podemos citar:

- Abertura de Novos Mercados: as feiras possibilitam contatos entre a empresa expositora e grande número de clientes e representantes de outros mercados, além daquele onde está ocorrendo o evento.
- Foco no Público-Alvo: as feiras e exposições são segmentadas, o que significa ter um público com interesses comerciais e tecnológicos semelhantes, constituindo-se, assim, em excelentes oportunidades para compor situações comerciais ajustadas e bem-direcionadas.
- Informações sobre o Mercado: são inúmeras informações sobre tendências, inovações tecnológicas, concorrência, exigências de consumo e adequações de produto que poderão ser observadas. As feiras e exposições são momentos especiais para identificar novas oportunidades e principalmente observar experiências de outras empresas que possam valorizar ou sinalizar caminhos para o seu negócio.
- Desenvolvimento e Adequação de Produtos e Serviços: por se tratar de um evento múltiplo em nível de demanda, a empresa pode colher informações de como melhorar, adequar ou inovar seus produtos frente à necessidade de mercado. A empresa também poderá observar evoluções consideráveis em nível de serviços ao cliente, o que certamente irá agregar valor ao produto final.
- Fechamento de Negócios: em feiras e exposições internacionais, o fechamento de negócios faz parte do dia-a-dia do evento. A empresa precisa estar atenta e preparada para rodadas de negócios com sugestões de venda aos clientes em potencial.

Tendo em vista a importância atual das feiras para o crescimento da economia interna e para expansão das exportações do país, e a falta de obras terminográficas sobre esse domínio, acreditamos que nosso trabalho possa servir tanto para os profissionais envolvidos quanto, de modo geral, para pesquisadores e estudantes de comércio exterior e relações internacionais, bem como para os tradutores que produzem textos nas línguas alvo de nosso estudo. Nosso glossário, até o momento, consta de 224 termos, sendo 187 termos preferenciais e 37 termos remissivos.

Perspectiva Teórica

Nosso trabalho de pesquisa se baseia nos conceitos e princípios básicos de Terminologia de (Barros, 2004), (Krieger & Finatto, 2004), Alves (2007) e Barbosa (2009), nos conceitos de Terminologia Multilíngue e Equivalência Terminológica de (Dubuc, 1985) e (Cabré, 1993, 1999) e nos conceitos de Linguística de Corpus de (Berber Sardinha, 2004) e de Dicionário Onomasiológico (Babini, 2006).

Segundo Barros, a Terminologia é a disciplina científica que estuda as línguas (ou linguagens) de especialidade e o conjunto vocabular de campos específicos. A Terminologia tem como unidade-padrão o termo, definido pela ISO (1087, 1990, p.5) como “designação por meio de uma unidade linguística, de um conceito definido em uma língua de especialidade”.

O termo é, portanto, uma unidade lexical com um conteúdo específico dentro de um domínio especializado como a medicina, a arte, o comércio e etc. Os termos e as línguas de especialidade estão inseridos em um contexto sociocultural, e nesse caso, não são unidades controladas por determinações extralinguísticas: é no contexto e no discurso que o termo é investido de valor. (LOTTE, 1961, p.8).

Para o terminólogo, um conjunto de termos próprios de um dado domínio (uma terminologia) constitui seu objeto de análise e de produção científica, matéria prima para a elaboração de obras terminográficas. Para os usuários, esse conjunto de termos é um elemento precioso para a comunicação em âmbito profissional ou em situações particulares (BARROS, 2004, p.45).

Neste sentido, a Terminologia exerce papel fundamental, uma vez que cabe a ela tratar os textos de especialidade, fazer o levantamento das unidades terminológicas veiculadas por eles; identificar, analisar e sistematizar esses termos, organizando-os em obras terminográficas ou em bancos de dados informatizados.

O levantamento das unidades terminológicas é feito através de um corpus que consiste no conjunto de enunciados escritos ou orais relativos ao domínio estudado e que são utilizados em um trabalho metodológico (BOUTIN-QUESNEL, 1985, p. 26).

Segundo Berber Sardinha, corpus é uma coletânea de porções de linguagem que são selecionadas e organizadas de acordo com critérios linguísticos explícitos, a fim de serem usadas como uma amostra da linguagem. E a Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de

uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3).

Para construir um corpus de uma variedade específica, neste caso, do âmbito das feiras de negócios, deve-se ser o mais seletivo possível na escolha dos exemplares, para que os mesmos reflitam de fato a variedade escolhida.

O autor ainda menciona os quatro pré-requisitos para a formação de um corpus eletrônico: o corpus deve ser composto de textos autênticos, em linguagem natural; textos devem ser escritos por falantes nativos; deve ser um conjunto representativo de uma variedade linguística ou mesmo de um idioma. (BERBER SARDINHA, 2004, p.19). No que diz respeito à tipologia e considerando a pesquisa em questão, estamos trabalhando com corpora escritos, especializados e multilíngues.

Para a análise de corpus o programa utilizado é WordSmith Tools. Trata-se de um programa que reúne as principais ferramentas que o linguista de corpus precisa para identificar e comparar frequências e listar palavras no seu contexto original. É composto de três ferramentas principais:

- Wordlist: propicia a criação de palavras. O programa é pré-definido para produzir, a cada vez, duas listas de palavras, uma ordenada alfabeticamente e outra classificada por ordem de frequência de palavras; o programa oferece ainda uma terceira janela na qual aparecem estatísticas relativas aos dados usados para produção das listas (BERBER SARDINHA, 2004, p. 91).
- Keywords: permite a seleção de uma lista de palavras (ou mais) por meio da comparação de sua frequência com uma lista de referências. O resultado do contraste é uma lista de palavras-chave, ou palavras cujas frequências são estatisticamente diferentes nos corpus de estudo e no corpus de referência (BERBER SARDINHA, 2004, p. 96).
- Concord: produz concordâncias ou listagens das ocorrências de um item específico (chamado palavra de busca), acompanhado do texto ao seu redor. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 105)

Segundo Barros, a Terminografia pode ser definida como uma prática de elaboração de dicionários técnicos, científicos e especializados. Mantém estreita relação de colaboração com a Terminologia, visto que os estudos de base sobre os

termos (sua expressão, conteúdo e valor sociolinguístico) dão suporte teórico para a produção das obras terminográficas (BARROS, 2004, p. 68).

O objetivo dessa pesquisa é a confecção de uma obra terminográfica, ou seja, um glossário, que segundo Barros, tem como principal característica a ausência de definições. Consiste em uma lista de unidades lexicais ou terminológicas acompanhadas de seus equivalentes em outras línguas. Esta característica o difere do dicionário de língua e do dicionário terminológico (BARROS, 2004, p. 144).

O estabelecimento satisfatório de uma terminologia bilíngue ou multilíngue necessita de uma definição precisa dos termos da língua de partida (LP), no nosso caso, a língua portuguesa, para depois, através da comparação dos conceitos da LP e das línguas de chegada (LC), chegarmos aos prováveis equivalentes.

Sabemos que cada língua assume e adquire características próprias, assegura certo grau de dinamismo e mutabilidade sem, no entanto, deixar de ancorar-se em limites determinados pelos tempos e pelos espaços ao interior dos quais se desenvolve; torna-se enfim um fenômeno complexo e por natureza, instável (AUBERT, 1995, p. 34).

Assim, Dubuc (1985) não se refere apenas a equivalentes, mas faz uma distinção clara entre equivalentes e correspondentes. “Dois termos são equivalentes se possuírem uma identidade completa de sentido e de usos dentro de um mesmo domínio de aplicação” (DUBUC, 1985, p. 55). Entretanto, segundo o autor, a equivalência total e perfeita nem sempre é possível. Ocorre, frequentemente, “que um termo da língua A só recubra parcialmente o campo de significação de um termo da língua B ou vice-versa, ou ainda, um dos termos pode se situar em um nível de língua diferente de seu homólogo da outra língua” (DUBUC, 1985, p. 55). Neste último caso, prefere-se falar de correspondência, que, por natureza, é uma equivalência parcial.

Da mesma maneira deve-se levar em conta a questão da prosódia semântica que segundo Berber Sardinha, consiste na associação recorrente entre itens lexicais e um campo semântico, indicando certa conotação (negativa, positiva ou neutra) ou instância avaliativa. Ele adverte que este tipo de informação deveria constar nos dicionários e glossários para contribuir para o trabalho dos tradutores. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 250).

Metodologia

Reunimos corpora nas duas línguas de estudo com base na Linguística de Corpus de Berber Sardinha. Os corpora são constituídos de livros, artigos e revistas especializados, manuais, estudo de mercado das feiras, trabalhos acadêmicos, leis, decretos e portarias sobre feiras. Para a coleta dos termos adotamos a metodologia de pesquisa utilizada na terminologia bilíngue ou multilíngue.

Os dados foram coletados por meio de software para processamento de corpora, neste caso a ferramenta utilizada foi o Wordsmith tools. Através da ferramenta foram confeccionadas duas wordlists, uma em português e uma em inglês. Estas wordlists foram comparadas a wordlists de corpus de referência nas duas línguas de estudo. Deste modo, obtivemos como resultado os termos-chave (keywords) de nossa pesquisa tais como: feira, expositor, estande, visitante, exposição, montagem, pavilhão, etc.

Em seguida selecionamos os termos-chave e fizemos a pesquisa de concordância destes termos no Concord, para identificarmos a posição em que eles apareciam na frase, quais são os termos coligados à direita e à esquerda e descobrimos que a maioria aparece à esquerda, como por exemplo, em: tipo de feira; período da feira; montagem da feira; edição da feira, abertura da feira, etc. Observamos também muitas ocorrências à direita, como em: feira nacional, feira de negócios, feira multissetorial, etc. Este procedimento foi adotado para todos os keywords do nosso glossário, a fim de localizarmos o contexto em que cada termo ocorreu e quais palavras estão a eles associados.

Todos os dados de nossa pesquisa foram armazenados em fichas terminológicas em uma base de dados eletrônica, que implementamos por meio do software Microsoft Access.

Em seguida os termos de cada língua foram organizados em um sistema nocional. Por meio da análise semântica dos termos identificamos as equivalências terminológicas nas duas línguas. Sucessivamente, elaboramos a macroestrutura e a microestrutura de nosso glossário, para depois passar à redação de todos os verbetes.

Análise dos dados

Para a análise dos termos do nosso glossário dos termos fundamentais do setor feirístico, a busca de equivalentes em inglês e a resolução dos principais problemas encontrados durante nossa pesquisa terminológica bilíngue, baseamo-nos nos conceitos de Terminologia Bilíngue de Dubuc (1985), o qual classifica os termos como equivalentes, correspondentes (equivalência parcial) e equivalentes não encontrados, conforme descrito a seguir:

- 1) **termos equivalentes:** quando o termo da língua A possui todos os traços conceptuais do termo da língua B, e ainda, apresentam os mesmos usos em um mesmo domínio de aplicação, ou vice-versa;
- 2) **termos correspondentes:** quando o termo da língua A recobre apenas parcialmente alguns traços conceptuais de um termo da língua B, ou vice-versa;
- 3) **termos equivalentes não encontrados:** o termo da língua A não encontra nenhum termo na língua B, ou vice versa.

Para esta análise nos valem os ganchos terminológicos, que segundo Dubuc (1985) é uma ferramenta de grande importância no momento em que se procura e se analisa a equivalência de termos em seus contextos. Estes ganchos terminológicos são descritores comuns que atestam o parentesco de conteúdo entre a língua de partida e a língua de chegada.

A seguir trazemos a análise de alguns termos de nosso glossário:

Estande Península: posicionamento em que <u>três faces do estande estão direcionadas para a rua</u> , ou seja, a empresa dispõe de três laterais abertas ao público. Fonte: Giacaglia (p. 74, 2003).	Peninsula stand: is an exhibit or <u>area with aisles on three sides</u> . A Peninsula Booth is 20'x20' or larger. Fonte: Successful participation in Trade Fairs 2009.

Ganchos terminológicos:

"três faces do estande estão direcionadas para a rua" ↔ "area with aisles on three sides"

Estande de esquina: apresenta <u>duas faces voltadas para ruas e duas voltadas para as costas de outros estandes vizinhos</u>. Fonte: Giacaglia (p. 74, 2003).	Corner stand: is situated at the end of a row, and is <u>accessible from two sides</u>, from the aisle along the row and from the one perpendicular to it. Fonte: Successful participation in Trade Fairs 2009.

Ganchos terminológicos:

"duas faces voltadas para ruas" ↔ "accessible from two sides"

Estande ilha: são estandes com espaço muito grande, <u>ocupa uma quadra inteira da planta</u>. Fonte: Giacaglia (p. 75, 2003).	Island stand: is any <u>booth exposed to aisles on all four sides</u> and it is virtually always 20' x 20' or larger. Fonte: Successful participation in Trade Fairs 2009.

Ganchos terminológicos:

"ocupa uma quadra inteira da planta" □ "booth exposed to aisles on all four sides"

Como podemos perceber através da análise dos ganchos terminológicos acima descritos ("area with aisles on three sides" ↔ "três faces do estande estão direcionadas para a rua"; "accessible from two sides" ↔ "duas faces voltadas para ruas" e "booth exposed to aisles on all four sides" ↔ "ocupa uma quadra inteira da planta"), do ponto de vista do conteúdo semântico-conceitual os termos analisados acima têm *equivalência total*, já que possuem os mesmos traços conceituais. Em nosso glossário incluímos também os contextos em que os termos aparecem, o que também nos ajudou na questão da análise da equivalência.

A seguir, mostraremos exemplos de termos que por serem utilizados em contextos diferentes e não possuírem uma equivalência total de sentido são considerados como termos *correspondentes*.

Para o termo *cliente*, temos os termos *customer* e *client* em inglês. Estes são correspondentes do termo em português, pois possuem sentidos diferentes em inglês. Assim de acordo com glossário online Business Glossary, estes termos significam:

- Customer: buyer of a product or service (comprador de um produto ou serviço);

- Client: person, company, or organization who uses the professional services of another (pessoa, empresa ou organização que utiliza os serviços profissionais de outra).

Consideramos, portanto, esses termos como termos correspondentes, ou equivalentes parciais, por terem sentidos diferentes em língua inglesa.

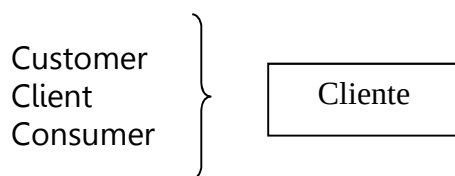
Vale mencionar também o termo *freguês* em português, que tem o mesmo sentido do termo *customer* em inglês, ou seja, trata-se de um comprador de um produto ou serviço. Entretanto, o termo *freguês* não possui o sentido de *cliente*, ou seja, de uma pessoa, empresa ou organização que utiliza os serviços profissionais de outra.

E ainda de acordo com o glossário online Business Glossary, temos:

- Consumer: ultimate user of a product or service (usuário final de um produto ou serviço). The consumer is not always the purchaser of a product (customer). (O consumidor não é sempre o comprador do produto (cliente)).
- E de acordo como o dicionário da Língua Portuguesa Aurélio, temos:
- Consumidor: s.m. aquele ou aquilo que consome; aquele que compra para gastar em uso próprio.

Deste modo, verificamos que em inglês o termo consumer não tem o mesmo sentido que o termo consumidor em português. Em inglês trata-se tão somente daquele que usa o produto, podendo ser outra pessoa a adquirir este produto. Entretanto, em português, considera-se consumidor tanto aquele que consome o produto, como aquele que compra algo para uso próprio, o qual, neste caso, é também considerado cliente.

Assim temos:



Mostramos no quadro abaixo as diferenças entres as duas línguas:

Cliente: <i>Contexto 1:</i> "(...) avaliar o tipo de abordagem realizada a cada <u>cliente que visita o estande</u>, o que pode recomendar mudanças imediatas ou estar presente no	1. Customer <i>Contexto 1:</i> "Information research indicates there will be 80 <u>current customers at the show</u>; you set a goal of seeing 75 percent of them". Fonte: How to get the most out of trade shows.

relatório final da feira". Fonte: O papel das Relações Públicas na participação de expositores. <i>Contexto 2:</i> "A primeira regra a ser observada é que um estande deve estar completo e a postos durante todo o tempo, do instante da abertura ao instante final da feira. Nunca se sabe quando aquele <u>cliente especial</u> vai aparecer. Aliás, minha experiência mostra que ele - provavelmente um <u>veterano frequentador de feiras</u> - irá aparecer fora dos momentos maior afluência de visitantes". Fonte: Celso Skrabe - Exposições, Feiras & Bons Negócios.	<i>Contexto 2:</i> someone who buys goods or services from a shop, company etc. Fonte: Longman Dictionary of Contemporary English. 2. Client: In field sales, you go to the client; in <u>trade show sales, the client comes to you</u>. Fonte: How to get the most out of trade shows. 3. Consumer: "Different media require different kinds of reports. Whereas the trade press is more interested in technical solutions, the daily press is more interested in the <u>economic aspects of the product or its benefits for the customer or consumer</u>". Fonte: Successful Participation in Trade Fairs - Tips for Exhibitors.

Ganchos terminológicos:

"cliente que visita o estande; veterano frequentador de feira" ↔ "in trade shows the client comes to you"

Deste modo, percebemos que o termo *cliente* em português não faz esta distinção entre "aquele que compra um produto" e "aquele que utiliza um serviço", como acontece no inglês, sendo, portanto, considerado termo correspondente ou equivalente parcial dos termos *customer* e *client* em inglês.

Esta análise de ganchos terminológicos e de contextos foi adotada para todos os termos de nosso glossário, uma vez que a análise de correspondência formal dos termos poderia conduzir a erros, principalmente no que concerne aos falsos cognatos.

Depois dessa análise determinamos que todos os 224 termos que compõem a nomenclatura de nosso glossário têm equivalente em língua inglesa: 214 termos têm equivalência total e 10 termos têm equivalência parcial.

Considerações finais

A linguística de corpus teve grande importância no desenvolvimento de nossa pesquisa, visto que compilamos corpora nas duas línguas de estudo para a confecção de nosso glossário dos termos fundamentais do setor feirístico.

O estudo dos diferentes tipos de corpora e a questão da representatividade, da especificidade, da extensão e da adequação do corpus, contribuíram muito para o desenvolvimento de uma obra terminográfica de qualidade, neste caso, o glossário.

A utilização da ferramenta WordSmith foi de grande auxílio para o levantamento dos termos do nosso glossário, o que tornou nosso trabalho mais

eficiente e confiável, visto que o trabalho manual, nestes casos, poderia incorrer em erros. Com esta ferramenta foi possível fazer o levantamento dos termos-chave do setor e localizar exatamente o contexto onde o termo ocorreu, o que facilitou a elaboração das fichas terminográficas, que foram a base para a elaboração dos verbetes.

Referências

AUBERT, F. H. *Desafios da tradução cultural (as aventuras tradutórias do Askeladden)*. In TradTerm. São Paulo: CITRAT/FFLCH/USP, p. 31-44.

BABINI, Maurizio. *Do conceito à palavra: os Dicionários Onomasiológicos*. São Paulo: Ciência e Cultura, 2006.

BARBOSA, Maria Aparecida. *Terminologia aplicada: percursos interdisciplinares*. Polifonia (UFMT), v. IV, p. 29-44, 2009.

BARROS, Lídia Almeida. *Curso Básico de Terminologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de corpus*. São Paulo: Editora Manole, 2004.

BOUTIN-QUESNEL, R. et al. *Vocabulaire systématique de la terminologie*. Québec: Publications du Québec, 1985. (Cahiers de l'Office de la langue française).

CABRÉ, M. T. Una nueva teoría de la Terminología: de la denominación a la comunicación. In: *La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: IULA, 1999a, p.109-127.

CAMARGO, D. C de. *Metodologia de pesquisa em tradução e linguística de corpus*. São Paulo : Cultura Academica ; São José do Rio Preto : Laboratório Editorial do IBILCE, UNESP, 2007.

DUBUC, R. *Manuel pratique de terminologie*. 2ªed. Québec: Linguattech, 1985.

GIACAGLIA, Maria Cecília. *Organização de eventos: teoria e prática*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

GODOY, A.D.F. *Um estudo exploratório sobre a importância da participação das indústrias paulistas de alimentos em promoções na Flórida para a abertura do mercado norte-americano*. São Paulo: Universidade Mackenzie, 2006.

ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Vol. 3. Campo Grande: Editora UFMS, 2007.

KOTLER, Philip. *Administração de marketing*. São Paulo: Editora Pearson, 12 ed., 2006.

KRIEGER, M. da Graça; FINATTO, M. José Bocorny. *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

LOTTE, D. S. (1961) *Principes d'établissement d'une terminologie scientifique et technique*, [1961] Versão francesa publicada em RONDEAU, G. & FELBER, H. (org.) *Textes choisis de terminologie*, Québec: GIRSTERM 1981, p.3-53.

MATIAS, Marlene. *Organização de eventos*. Barueri: Manole, 2002.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO, INDÚSTRIA E COMÉRCIO EXTERIOR (MDIC). Disponível em <http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1311278871.doc>. Acesso em 10/07/2012.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE). Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br>>. Acesso em 10/02/2012.

SHIMP, Terence A. *Advertising, promotion, and supplemental aspects of integrated marketing communications*. Forth worth: Dryden Press, 1997.

O APOCALIPSE SE APROXIMA: O FIM DA HUMANIDADE EM “THE NINE BILLION NAMES OF GOD” DE ARTHUR C. CLARKE

Bárbara Maia das NEVES
FTESM/Marinha do Brasil/FAETEC

Resumo: Desde tempos imemoriais sempre houve uma preocupação com o possível fim de nossa existência: como ele ocorrerá e como reagiremos a seu eventual surgimento? As causas poderiam ser várias, mas sempre tiveram como característica o medo e a incerteza que gerariam na vida das pessoas. O conto de Arthur C. Clarke fala da destruição do mundo ligado a uma vertente religiosa, com a humanidade cumprindo sua suposta função neste mundo; contudo existem outras motivações que podem levar a mão humana a, de certa maneira, 'colaborar' para a ocorrência de tal evento, como a ganância. Não é de agora que o cinema, as artes plásticas e, principalmente, a literatura apresentam diferentes formas nas quais o fim do mundo como o conhecemos poderá se manifestar: algumas podem ser um tanto quanto silenciosas, como o preenchimento de um livro no conto de “The Nine Billion Names of God”, outras podem ser mais facilmente percebidas, como doenças, guerras, um meteoro vindo em nossa direção ou um ataque zumbi. Ainda assim, sempre haverá a questão de como, ou se, os seres humanos estarão preparados (ou não) para lidar com o fato. Além disso, se o apocalipse é geralmente associado à ideia de morte, então como nossa finitude se manifesta em nossa forma de lidar com o ambiente que nos cerca e com os outros? Seria a morte, bem como o próprio apocalipse, simplesmente o fim?

A questão do apocalipse já se faz presente na humanidade desde o início dos tempos. A questão da destruição é abordada em praticamente todas as religiões conhecidas, e livros religiosos como a Bíblia e o Alcorão tratam do momento em que o mundo como conhecemos acabará e apenas os eleitos serão chamados para usufruir de um longo período (o milênio) de prosperidade e bem-estar. Aliados a estes livros, existem outros livros e pessoas que vivem apregoando a proximidade do fim e como deveríamos estar preparados para quando o Ser Supremo (seja ele Deus, Alá, entre outros) vier para separar os merecedores dos outros seres 'comuns'.

Como argumenta Richard K. Emmerson em seu artigo “Apocalypse” (2009), várias religiões já se preocupavam com o destino do mundo como o conhecemos, mas o enfoque do autor é sobre como as três grandes religiões monoteístas do Ocidente (Cristianismo, Judaísmo e Islamismo) foram profundamente afetadas pelo pensamento e o medo do futuro. Emmerson também fala de como mais tarde a noção de fim de mundo deixou de ser exclusivamente religiosa e foi apropriada pelo universo secular

com a questão da entropia¹, desastres intergalácticos (sempre houve uma suspeita de um choque entre um cometa e a terra)² e a preocupação com as crises epidemiológicas e ecológicas que ameaçam a vida neste plano da existência.³ Ainda assim, Emerson conclui seu pensamento indicando que como o apocalipse não precisa ser necessariamente negativo, tendo em vista que a promessa de um longo período de felicidade e prosperidade seria concedido àqueles que fizessem por onde receber tal prêmio.⁴ Mesmo em religiões fora do eixo ocidental e judaico-cristão, como no caso do hinduísmo, existe por exemplo a figura do deus Shiva que, apesar de ser comumente associado à destruição, também traz uma figura de esperança no sentido de que é preciso destruir para poder reconstruir, renascer.⁵

A literatura também aborda essa questão do fim do mundo através de uma vertente da literatura fantástica chamada de literatura apocalíptica. Como aqui pretendo fazer apenas uma breve explanação a respeito do assunto, a fim de 'preparar o terreno' para uma discussão da obra de Arthur C. Clarke, vou concentrar meu debate principalmente no que Peter Nicholls e John Clute abordam em seu *The Encyclopedia of Science Fiction* (1993). Em vários verbetes como "end of the world" (fim do mundo), "disaster"⁶ (desastre), eschatology (escatologia⁷), e "holocaust and after" (holocausto⁸ e

¹"Entropia (...) *A entropia é a medida da desordem no sistema (...)*" (BLACKBURN, 1997, p. 117. Grifos meus.) Complementando a informação, ocorre uma desordem no universo como um todo que apenas cresce até que toda esta desordem atinja um nível máximo que cessará toda e qualquer atividade física, tudo isto seguindo uma perspectiva da termodinâmica clássica. (NUSSENZVEIG, 2002, p. 205-236.)

² Basta lembrar como em fevereiro deste ano de 2013 houve uma grande agitação na mídia pelo temor de que um asteroide em torno de 45m passasse perto demais do planeta. (UOL, 2013.) Aliado a isto, houve também a chuva de elementos celestes na Rússia na mesma época, o que só aumentou a sensação de insegurança.

³ Este ano surgiu mais uma vez no noticiário a ameaça de uma epidemia na China, um novo vírus chamado H7N9 relembra o medo e a preocupação provocados pela gripe aviária. (JORNAL DE NOTÍCIAS, 2013.)

⁴"Although the term apocalypse brings to mind images of destruction and violence, and although the sociologist Michael Barkun has linked millennarian hopes to various forms of disaster, the biblical Apocalypse includes many promises of peace and assurances of rewards for the faithful, including a millennium ushered in by Jesus—a far cry from dire predictions of bloody revolution and disaster." (EMMERSON, 2009.) Tradução da Autora: "Ainda que o termo apocalipse traga à mente imagens de destruição e violência, e apesar do sociólogo Michael Barkun associar esperanças milenaristas a várias formas de desastre, o apocalipse bíblico inclui muitas promessas de paz e garantias de recompensas para os fiéis, incluindo um milênio profetizado por Jesus – bem distante das terríveis previsões de revolução sangrenta e desastre"

⁵ WILKINSON, 2001, p. 35.

⁶"Disaster stories appeal because they represent everything we most fear and at the same time, perhaps, secretly desire: a depopulated world, escape from the constraints of a highly organized industrial society, the opportunity to prove one's ability as a survivor.". Tradução da Autora. "Histórias de desastre agradam porque elas representam tudo que mais tememos e ao mesmo tempo, talvez, secretamente desejamos: um mundo despovoado, fuga das limitações de uma sociedade industrializada altamente organizada, a oportunidade de provarmos nossas habilidades como sobreviventes." (CLUTE & NICHOLLS, 1992, p. 338.)

⁷"Escatologia: (do gr., *eschatos*: o último) A formação de idéias sobre o fim da vida ou sobre o fim do mundo e, na teologia cristã, sobre a ressurreição e o juízo final." (BLACKBURN, 1997, p. 121. Grifos no original.)

depois), os dois autores fazem uma breve explanação sobre como o fim do planeta e/ou da humanidade vem sendo abordado pela literatura através dos tempos. Independente do motivo, os dois autores apresentam em comum o fato de que, em muitas dessas obras, mesmo que não em todas, existe a possibilidade de um recomeço, de uma nova chance para os sobreviventes.

Nesta enciclopédia, há o debate de como a literatura de devastação vem sendo usada, principalmente no século XX, como uma forma de alerta sobre possíveis causas que tornariam a vida no planeta praticamente insuportável. Contudo, o impulso de abordar estas questões surgiu principalmente no período romântico, com o surgimento dos primeiros romances científicos, como em uma das obras menos conhecidas de Mary Shelley, *The Last Man* (1826). Nesta obra, devido a um escrito profético encontrado em uma caverna, a autora nos relata a história de um homem que fala sobre a presença de uma praga que dizima a população do planeta. Doenças avassaladoras como a mencionada na obra de Shelley foram, inicialmente, as principais formas que os autores encontraram para falar do fim derradeiro, especialmente se levarmos em conta o que Elana Gomel debate no seu artigo "The Plague of Utopias: Pestilence and the Apocalyptic Body" (2000): o problema com a pestilência é justamente a angústia com o fato de ser impossível saber com precisão quando ela vai começar e acabar, causando medo e frustração:

O tema da pestilência é guiado em direção à narrativa da exaustão. Ao contrário de um apocalipse nuclear, que tem um começo definido (a hora zero, o aperto fatal de um botão) e um fim definido (todos os arsenais se esgotam), uma doença contagiosa pode, teoricamente, continuar indefinidamente. (...) O único encerramento intrínseco para uma pandemia é a extinção total, que não deixa nenhuma abertura para uma sequência esperançosa.⁹

Desta maneira, doenças e pragas têm o poder de serem ainda mais desastrosas e assustadoras justamente por seu caráter de imprevisibilidade. Além disso, elas normalmente são ligadas a imagens de crenças e medos desenvolvidos em relação a determinados grupos sociais que foram estigmatizados socialmente e religiosamente

⁸"Holocaust: 1. Great or total destruction, esp. by fire. 2.a. Widespread destruction b. a disaster.(...)" □ Tradução da Autora. "Holocausto: 1. Grande ou total destruição, especialmente pelo fogo. 2.a. Ampla destruição b. um desastre.(...)" (SOUKHANOV, 1988, p. 587.)

⁹GOMEL, 2000. Tradução da Autora. "The plot of pestilence is driven toward a narrative of exhaustion. Unlike a nuclear apocalypse, which has a definite beginning (the zero hour, the fateful push of the button) and definite end (all of the arsenals have run dry), a contagious disease may theoretically continue indefinitely. (...) The only intrinsic closure of a pandemic is total extinction, which leaves no opening for a hopeful sequel."

como 'impuros'. Basta lembrar na peste negra de como os judeus foram frequentemente acusados de envenenar poços com a doença, ou como a própria Bíblia discrimina os leprosos como pessoas 'marcadas' por algum ato pernicioso e que deveriam ser levadas para fora do convívio com os outros.

Entretanto, conforme a ciência vai evoluindo ao longo dos séculos XIX e XX, o advento de novas modalidades científicas como viagens espaciais, uma apreciação maior do que se passa com os outros corpos celestes no universo, e a própria questão da ecologia, fazem com que as doenças percam seu lugar de principal agente de destruição. Se no período após a Segunda Grande Guerra o medo do fim vinha principalmente através das ameaças provenientes da Guerra Fria sempre havia o temor de uma detonação de uma bomba nuclear que poderia acabar com a vida no planeta), mais tarde o fim deste conflito não acalmou os ânimos. Hoje em dia temos ataques terroristas que, com armas pouco sofisticadas, ainda podem causar grande destruição. E, além disso, existem também as epidemias de gripe, por exemplo, e o perigo das armas biológicas apenas terminam por se revelarem como novos problemas. As doenças até podem ser provenientes de um mal involuntário ou de acasos da natureza, mas também podem ser resultado de problemas que poderíamos evitar se nos esforçássemos para tal.

Retomando o raciocínio razoável de Emmerson, outros autores acreditam que a devastação da vida na terra não deveria ser vista como algo ruim. Como exemplo temos H.G. Wells, que acredita que o advento de tal problema não seria necessariamente uma coisa tão triste, visto que ela seria uma forma de "aperfeiçoamento" da humanidade, ou até mesmo um alívio para os sobreviventes. Se a Bíblia, ao abordar doenças e epidemias, fala de uma recompensa que seria alcançada em outro plano de existência, secularmente haveria uma recompensa também aqui neste mundo onde vivemos para aqueles que sobreviverem às provações. O processo de eugenia seria a principal vantagem advinda deste processo: por ser uma teoria da evolução simplista, em que apenas os merecedores sobreviveriam (seja por resistência física ou por alguma característica moral/espiritual), os sobreviventes seriam vistos como os privilegiados. Isto seria proveniente do fato de que seria necessário para a humanidade "recomeçar do zero" em uma tentativa desesperada de evitar que certos erros cometidos fossem apagados e não repetidos.¹⁰

¹⁰Na verdade, o que haveria aqui seria uma versão de um novo Noé. Já que a humanidade está muito deturpada para ser inteiramente recuperada, nada melhor então que salvar o pouco que puder e destruir o que não for viável e recomeçar.

A literatura apocalíptica, então, vem se concentrando em uma forma que se tornou cada vez mais fácil para os seres humanos se destruírem juntamente com o planeta. Crises ecológicas, como por exemplo as citadas na obra *Oryx e Crake* (2003) da escritora canadense Margaret Atwood e em sua continuação, *The Year of the Flood* (2009), alertam para o descuido da humanidade na preservação de sua única morada.

Além da ecologia, também temos as pragas associadas a guerras avassaladoras, como ocorre no conto "O Último Artilheiro" (1965) do brasileiro Levy Menezes. Nesta obra, após uma grande guerra e de uma subsequente praga, que dizima toda a população do planeta e contamina toda a água que sobra, um único sobrevivente anônimo narra sua tentativa de viver em meio a total destruição, cadáveres e comida contaminada. Ao encontrar uma casa escondida que ainda tem produtos e água consumíveis, o narrador parece ter encontrado um refúgio, só que sua imunidade não é eterna: "Depois da ducha examino nos grandes espelhos do banheiro o meu (corpo? Veículo?) e percebo as insidiosas placas brancas, sob a epiderme. Fim da imunidade, (...)." ¹¹ Lá também nosso narrador encontra um canhão, que a princípio ele pensa em se desfazer – "Minha ideia, vagos resquícios humanitários, era atirá-lo para enferrujar no mato." ¹² – porém ele se 'apaixona' pela beleza que tal mecanismo ainda retém e, finalmente, ele então opta por usar este símbolo da destruição, que tanto levou a humanidade ao caos, para terminar com "todo o horror cósmico da [sua] posição." ¹³ Sua narrativa se encontra em partes intituladas por números decrescentes, como o próprio narrador justifica, "como quem conta para um disparo"¹⁴, para o atirar do canhão. Ao voluntariamente exterminar a si mesmo com esta grande arma, este aparentemente último ser humano da terra revela o quanto a posição do *homo sapiens* neste planeta é delicada e passível de término a qualquer momento. Contudo, considero relevante abordar como, ao chegar na casa-refúgio, o narrador se depara com um último ato de generosidade de um companheiro humano: a casa possuía um forte esquema de proteção contra invasores, com minas e metralhadoras, porém tal sistema havia sido desativado pelo que se acredita ser o último morador do local, com seu corpo encontrado com um alicate que desativou o sistema. Uma 'gentileza', como acredita nosso sobrevivente, para quem conseguisse encontrar este lugar.¹⁵

¹¹MENEZES. In: CAUSO, 2007, p. 122.

¹²MENEZES. In: CAUSO, 2007, p. 116.

¹³MENEZES. In: CAUSO, 2007, p. 117.

¹⁴MENEZES. In: CAUSO, 2007, p. 122.

¹⁵MENEZES. In: CAUSO, 2007, p. 116.

Se no conto de Menezes a perspectiva do renascimento não se faz presente – apenas a deterioração do que resta da humanidade e o seu extermínio final, independente de haver ou não uma chance de prosseguimento – sempre haverá a questão do aspecto da arrogância do ser humano em seu papel neste universo. Retomando outra obra de Mary Shelley, *Frankenstein* (1818), vemos que o cientista Victor Frankenstein encontra sua destruição (ainda que em nível mais particular, afinal o planeta continua inteiro) por tentar fazer o papel de Deus ao dar vida a uma criatura; e percebemos que o mesmo acontece em outras obras e contos em que a punição atinge uma escala maior. Como exemplo seria possível discutir um conto de Arthur C. Clarke chamado “The Nine Billion Names of God” (1953). Brevemente falando, nesta obra uma empresa americana de fornecimento de computadores é contratada por um monastério budista no Tibet para ajudá-los em um empreendimento que poderia levar muitos e muitos anos: listar todos os possíveis nomes de Deus. Como explica um monge a um dos executivos da empresa:

Todos os nomes do Ser Supremo – Deus, Jeová, Alá, e outros – são apenas nomes criados pelo homem. Há um problema filosófico de uma certa complexidade aqui que eu não pretendo discutir, mas, em algum lugar entre todas as possíveis combinações de letras que podem ocorrer, estão o que se pode chamar de os *verdadeiros* nomes de Deus.¹⁶

Quando dois técnicos (George e Chuck) são enviados ao local para certificarem-se de a máquina não apresenta nenhum problema durante seu ‘trabalho’, recebemos poucas pistas do verdadeiro propósito dos monges ao se engajarem em tal atividade. O que nos fornece algumas informações são resultados das conversas de Chuck com os religiosos, que, mais tarde, ele relata ao colega. Sabe-se que após a listagem de todos os nomes, provavelmente nove bilhões, o propósito de Deus com a humanidade estaria completo: “A raça humana terá concluído o que foi criada para fazer, e não haverá mais sentido em prosseguir.”¹⁷ Quando Chuck pergunta sobre o que então aconteceria ao mundo com a finalização do trabalho, se ele seria então destruído, se seria a chegada do apocalipse, ele recebe do monge um olhar de desprezo, como se fosse um tolo falando algo bobo e é deixado para lá.¹⁸ Seu colega George inclusive

¹⁶CLARKE. In: CARD, 2004, p. 111. Itálicos no original. Tradução da Autora. “All the many names of the Supreme Being – God, Jehovah, Allah, and so on – they are only manmade labels. There is a philosophical problem of some difficulty here, which I do not propose to discuss, but somewhere among all the possible combinations of letters which can occur are what one may call the *real* names of God.”

¹⁷CLARKE. In: CARD, 2004, p. 113. Tradução da Autora. “The human race will have finished what it was created to do, and there won’t be any point in carrying on.”

¹⁸CLARKE. In: CARD, 2004, p. 114.

ironiza perguntando se a humanidade deveria cometer suicídio, já que seria o fim, e Chuck responde que isso não seria necessário, pois, segundo os monges, com o trabalho completo Deus automaticamente entraria em ação e cuidaria do resto.¹⁹ Como mencionado anteriormente, ainda que os objetivos dos religiosos não fiquem claros nem para os técnicos e nem para o leitor, o que se percebe na conclusão da tarefa é que o mundo parece realmente estar indo em direção à destruição. Mesmo que os dois técnicos não levem muito a sério esse aspecto de 'fim do mundo', eles observam que "Acima deles, sem nenhum alarde, as estrelas estavam se apagando."²⁰ justamente no momento em que vão pegar o avião para ir embora (possivelmente também na mesma hora em que os monges terminam de colar os últimos nomes fornecidos pela máquina no grande livro de registros).

O mais irônico é que, no início do conto, ao falar com Dr. Wagner, que seria um dos donos da empresa que desenvolveu a máquina, o Lama contratante informa que eles estão na tarefa de nomear há pelo menos uns trezentos anos, e que provavelmente eles levariam ainda mais outros mil e duzentos para terminar o serviço. Ou seja, teoricamente a humanidade ainda poderia ter mais alguns séculos de folga até a destruição final. Sendo assim, surge ainda mais um questionamento: por que os monges resolveram acelerar o processo de nomeação de Deus e, conseqüentemente, de destruição? Será que eles temiam que a humanidade ficasse ainda pior do que já estaria? Não é simplesmente o uso da máquina que acelera o processo; antes mesmo disso os religiosos já haviam inventado uma espécie de novo alfabeto para que a listagem fosse mais rápida e mais precisa. Mais tarde, este mesmo Dr. Wagner pondera sobre como ele vê o trabalho dos monges como uma futilidade:

Lá no alto de seu mundo aéreo estes monges estiveram pacientemente trabalhando, geração após geração, organizando suas listas de palavras sem sentido. Havia algum limite para as bobagens da humanidade? Ainda assim, [Dr. Wagner] não deve dar nenhuma pista de seus pensamentos mais íntimos. O cliente sempre tinha razão...²¹

Contudo, o que Wagner e os técnicos Chuck e George parecem não perceber é que para estes monges o mundo vai além do que é tangível. Por que os religiosos

¹⁹CLARKE. In: CARD, 2004, p. 113-114.

²⁰CLARKE. In: CARD, 2004, p. 115. Tradução da Autora. "Overhead, without any fuss, the stars were going out."

²¹CLARKE. In: CARD, 2004, p. 112. Tradução da Autora. "High up in their remote aeries these monks had been patiently at work, generation after generation, compiling their lists of meaningless words. Was there any limit to the follies of mankind? Still, he must give no hint of his inner thoughts. The customer was always right..."

acreditam que precisam correr com o processo de listagem, assim acelerando o fim do mundo, é algo que nunca saberemos. Entretanto, parece que para eles o mundo material precisa ser encerrado. Retomando a explicação fornecida de que a humanidade teria então encerrado seu propósito de existir ao terminar a lista, é possível perceber que a revelação do divino em sua totalidade sempre trará uma consequência, ainda que tal revelação seja o que aparentemente este Ser Supremo esperava de suas criaturas.

Embora o conto de Clarke deixe mais perguntas que respostas, – será que o real propósito da humanidade estaria em só compilar uma lista de nomes? – acredito que o fim do mundo proveniente de uma atitude ambiciosa humana reflita de alguma maneira o que se vê na própria Bíblia e em outras obras. A ganância humana pode fazer com que o Ser Supremo facilite a chegada da destruição. Clute e Nicholls debatem em sua enciclopédia como este conto seria uma espécie de afronta ao conhecimento que o homem ocidental acredita ter de tudo e de todos.²² Pois é bem marcante o fato do monastério ser localizado em um lugar tipicamente associado a uma imagem tradicional da religião oriental pela ótica do ocidente, o Tibet; e como a empresa de tecnologia fica em um outro lugar também tipicamente associado a este âmbito mais materialista da existência, Nova Iorque. O dono da empresa americana considera o trabalho dos monges uma tolice, que é a mesma visão que os monges têm das perguntas dos técnicos que lá estão, ou seja, este conto contrasta formas opostas de lidar com o mundo. Ainda que Chuck considere o trabalho no monastério uma blasfêmia, ao que tudo indica no final os monges não estavam errados, pois aparentemente tudo transcorre como haviam previsto.

Tal qual a Torre de Babel, que visava chegar mais perto de Deus mas que supostamente causou a diversidade de línguas no mundo, querer revelar e expor o divino pode ter consequências desastrosas. Ainda que a religião não seja um fator preponderante para a vida de muitas pessoas, mesmo em outras áreas sempre haverá alguma atitude humana que parecerá excessivamente desnecessária, vaidosa e/ou egoísta, de modo que um resultado inesperado ou indesejado (como destruição em massa) será visto como um castigo merecido. Sejam cientistas tentando manipular o que outros acreditam que deveria ser 'deixado em paz' (em uma perspectiva religiosa ou não), ou líderes que ambicionam mais poder e se utilizam da ciência e tecnologia para tal, sempre existirão aqueles que pelo visto colocarão a terra em risco por meros

²²CLUTE & NICHOLLS, 1992, p. 383.

caprichos. Por este prisma, como alguns autores então já citados aqui nos levam a crer, a destruição não seria tão má assim se servisse para que a humanidade aprendesse e se comportar melhor e para que aqueles que sempre seguiram 'o bom caminho' finalmente obtivessem sua recompensa.

Além do que foi debatido aqui, o apocalipse não está presente apenas na literatura e na religião. Outras formas de arte já viram neste filão uma ótima forma de produzir bons materiais, ou de pelo menos obter bons lucros. Afinal, o medo controlado que sentimos ao experimentar um material 'de ficção' nos traz alívio ao ver que aquilo 'não é real', e é portanto algo bem lucrativo. O próprio cinema está repleto de histórias do gênero como *A Última Esperança da Terra (Omega Man)*, dir. Boris Sagal, 1971), e sua refilmagem mais famosa *Eu Sou a Lenda (I Am Legend)*, dir. Francis Lawrence, 2007). Existem também outras obras mais catastróficas como *Impacto Profundo (Deep Impact)*, dir. Mimi Leder, 1998) e *2012 (2012)*, dir. Roland Emmerich, 2009), e até mesmo um programa televisivo de cunho mais científico como *O Mundo sem Ninguém*, do canal a cabo *The History Channel (Life After People)*, dir. James Grant Goldin, 2008)²³.

Tudo isso assim demonstra que o ser humano vem mostrando até hoje um grande fascínio pelo que pode acontecer ao planeta e como será sua derrocada final. A literatura e o cinema estão aqui para oferecer possibilidades, visões que podem vir a se concretizar ou não. Ainda assim, seja como uma mera especulação ou diversão em obras com cunho de mais entretenimento, ou com um intuito de adiar o fim mais um pouquinho através de alertas, o fato é que a mudança da destruição das mãos de Deus para as mãos do acaso dos cometas ou da própria irresponsabilidade dos homens torna o advento muito mais aterrador, pelo menos na humilde opinião desta autora. Afinal, se o fim realmente se aproximar, essencialmente não teremos mais a quem culpar além de nós mesmos.

Referências:

AMAZON.COM COMPANY. *IMDB - The Internet Movie Database*. Disponível em: www.imdb.com. Acessado pela última vez em 04/04/2013.

ATWOOD, Margaret. *Oryx e Crake*. Trad.: Lea Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

²³ Neste programa os episódios revelam o que aconteceria com as construções, os animais, as obras de arte, a comida, enfim, tudo aquilo que foi feito e/ou tocado pela mão humana caso nossa espécie desaparecesse do planeta por completo, ainda que a causa para tanto não entre em discussão.

_____. *The Year of the Flood*. Nova Iorque: Nan A. Talese/Doubleday, 2009.

BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Trad.: Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CLARKE, Arthur C. "The Nine Billion Names of God". In: CARD, Orson S. (ed.) *Masterpieces: The best science fiction of the twentieth century*. Nova Iorque: Ace Books, 2004.

CLUTE, John & NICHOLLS, Peter. *The Encyclopedia of Science Fiction*. Nova Iorque: St. Martin's Griffin, 1992.

EMMERSON, Richard K. "Apocalypse" (2009). Disponível em: http://findarticles.com/p/articles/mi_gx5214/is_2003/ai_n19132048/ Acessado pela última vez em 28/10/2009.

GOMEL, Elana. "The Plague of Utopias: Pestilence and the Apocalyptic Body". (2000). Disponível em: http://www.findarticles.com/cf_0/m0403/4_46/75141042/print.jhtml Acessado pela última vez em 25/05/2010.

JORNAL DE NOTÍCIAS. "Sexta vítima mortal pelo vírus H7N9 na China" (2013). Disponível em http://www.jn.pt/PaginalInicial/Sociedade/Saude/Interior.aspx?content_id=3147851 Acessado pela última vez em 04/04/2013.

MENEZES, Levy. "O Último Artilheiro". In: CAUSO, Roberto de Sousa. *Os Melhores Contos Brasileiros de Ficção Científica*. São Paulo: Devir, 2007.

NUSSENZVEIG, H. M. *Curso de Física Básica, vol. 2*. São Paulo: Edgard Blucher, 2002.

SOUKHANOV, Anne ed. *Webster's II – New Riverside University Dictionary*. Boston: The Riverside Publishing Company, 1988.

WILKINSON, Philip. *O Livro Ilustrado das Religiões*. Trad.: Margarida e Flávio Quintiliano. São Paulo: Publifolha, 2001.

UOL. "Asteroide se aproxima nesta tarde e será maior objeto a passar tão perto da Terra" (2013). Disponível em <http://noticias.uol.com.br/ciencia/ultimas-noticias/redacao/2013/02/15/asteroide-se-aproxima-da-terra-e-passara-por-ponto-mais-proximo-ja-registrado-nesta-tarde.htm> Acessado pela última vez em 04/04/2013.

GÊNERO DISCURSIVO VULGARIZAÇÃO CIENTÍFICA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS¹

Bruno FRANCESCHINI
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: Propõe-se, neste trabalho, articular os estudos de Mikhail Bakhtin e de Michel Foucault com vistas a empreender um gesto de leitura em um artigo de vulgarização científica veiculado em seção especial no site da revista Veja, o qual trata da questão do comportamento do sujeito aluno hiperativo e da banalização dos diagnósticos de hiperatividade. Desse modo, uma vez que se discorrerá acerca de aspectos discursivos sob o viés dessas duas correntes, acredita-se ser necessário conceituarmos o campo científico no qual nos embasamos, porque, considerando os estudos do Círculo de Bakhtin (1992) quanto à conceituação da linguagem enquanto prática de interação verbal e social, observa-se a dimensão dialógica e heterogênea do discurso, e os traços ideológicos e sociais presentes neste. Portanto, este estudo pretende descrever o funcionamento discursivo do gênero discursivo vulgarização científica e observar uma possível articulação entre os conceitos bakhtinianos de exauribilidade temática e estrutura composicional do gênero e os conceitos foucaultianos de referente e de suporte material. Assim, esta pesquisa utiliza, em especial, os trabalhos de Authier-Revuz (1982, 1990) para a compreensão da heterogeneidade discursiva, de Mikhail Bakhtin (1981, 1992, 2003) para o estudo dos gêneros discursivos e de Michel Foucault (1986) para o estudo da Análise de discurso.

Introdução

Propomos, neste artigo, articular os estudos de Mikhail Bakhtin e de Michel Foucault com vistas a empreender um gesto de leitura de um artigo de vulgarização científica veiculado em seção especial no site da revista Veja, o qual trata da questão do comportamento do sujeito-hiperativo e da banalização dos diagnósticos de hiperatividade.

Desse modo, uma vez que discorreremos acerca de aspectos discursivos sob o viés de duas correntes, acreditamos ser necessário conceituarmos o campo científico no qual nos embasamos, porque, ao comungarmos dos estudos do Círculo de Bakhtin (1992) quanto à conceituação da linguagem enquanto prática de interação verbal e social, observamos a dimensão dialógica e heterogênea do discurso, e os traços ideológicos e sociais presentes neste. Portanto, nos propomos a descrever o funcionamento discursivo do gênero discursivo vulgarização científica e observar uma possível articulação entre os conceitos bakhtinianos de exauribilidade temática e

¹ Trabalho apresentado à disciplina Interação e Escrita, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, ministrada pelo Prof. Dr. Renilson Menegassi.

estrutura composicional do gênero e os conceitos foucaultianos de referente e de suporte material.

Assim, nos valem, em especial, de Authier-Revuz (1982, 1990) para a compreensão da heterogeneidade discursiva, de Mikhail Bakhtin (1981, 1992, 2003) para o estudo dos gêneros discursivos e de Michel Foucault (1986) para o estudo da Análise de discurso.

Do Dialogismo e da Heterogeneidade do Discurso

Dado o tom dialógico da linguagem, conforme assinala Bakhtin (2003), podemos constatar que todo o discurso traz consigo os dizeres de outrem – e os traços sócio-históricos e ideológicos destes, posto que a interação entre sujeitos é um dos princípios fundadores da linguagem. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, o filósofo introduz aos estudos do dialogismo a noção de enunciação, na qual há a consideração do contexto de produção, dos sujeitos envolvidos e do local social onde a interação ocorre, e desse processo de enunciação resultará um enunciado.

Para Bakhtin (1997), cada enunciado emerge num evento único, dadas as condições de produção, como também atesta o filósofo francês Michel Foucault (2009, p. 112): “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências”, ou seja, o enunciado é o produto de uma relação dialógica entre sujeitos e está relacionado a outros enunciados anteriores e, de modo a analisá-lo numa perspectiva discursiva, é preciso considerarmos, portanto, os aspectos históricos e sociais, uma vez que “o todo do enunciado se constitui como tal graças a elementos extralingüísticos (dialógicos), e este todo está vinculado a outros enunciados.” (BAKHTIN, 1997, p. 335)

Ao aprofundar os estudos de Bakhtin acerca do dialogismo, Authier-Revuz (1990, p. 32) avança ao analisar o campo enunciativo e teoriza, desse modo, os conceitos de heterogeneidade discursiva: a constitutiva, ou seja, “os processos reais de constituição de um discurso” - e a mostrada – condizente aos “processos, não menos reais, de representação, num discurso”. As formulações desses conceitos dizem respeito à inscrição do *outro* na enunciação, e como sabemos, todo texto é heterogêneo dada a gama de enunciados envolvidos no processo enunciativo, como observa Bakhtin (1988, p. 140):

a todo instante se encontra nas conversas ‘uma citação’ ou ‘uma referência’ àquilo que disse uma determinada pessoa, ao que ‘se diz’

ou àquilo que 'todos dizem', às palavras de um interlocutor, às nossas próprias palavras anteriormente ditas, a um jornal, a um decreto, a um documento, a um livro.

Para Authier-Revuz (1982, p. 92), a heterogeneidade mostrada ocorre quando o locutor insere o outro no fio do discurso e, ao entrar no discurso, o locutor acredita, por meio da denegação, ser a origem do discurso que profere, no entanto, não é possível nos esquivarmos caráter heterogêneo da linguagem, uma vez que se aquilo que não estivesse explícito, o locutor acreditaria ser dele:

(...) Le locuteur fait usage de mots inscrits dans Le fils de son discours (...) et, en meme temps, il les montre. Par là, la figure normale d'utilisateur des mots est doublée, momentanément, d'une autre figure, d'observateur des mots utilisés: et Le fragment ainsi désigné – marque par des guillemets, de l'italique, une intonation et/ou par quelque forme de commentaire – reçoit, relativement au reste du discours, un statut autre.

Desse modo, as formas de ocorrência da heterogeneidade mostrada marcada que podem ser encontradas num discurso são: as glosas, o discurso relatado - discurso direto e indireto -, as aspas e o itálico, dentre outras formas em que é possível recuperarmos a presença do outro no discurso, e como exemplo de heterogeneidade mostrada, mas não marcada, temos a ironia, o discurso indireto livre, a paráfrase e a paródia que contam com o outro, no entanto, sem explicitá-lo.

Embora o objetivo principal deste trabalho não seja a análise das ocorrências de heterogeneidade mostrada, acreditamos ser necessário esse breve aparato teórico de modo a facilitar a compreensão do texto quando do momento de análise de um texto do gênero vulgarização científica, sendo uma das características desse gênero a articulação de sujeitos discursivos distintos.

Bakhtin: o enunciado, a exauribilidade temática e a estrutura composicional do gênero

Tendo em vista o exposto a respeito do caráter dialógico do discurso, trataremos, neste ponto, das possíveis articulações entre o conceito de enunciado para Bakhtin e para Foucault. Embora este conceito apresente inúmeras definições ao longo dos trabalhos do Círculo de Bakhtin, apresentamos, agora, uma das definições que está em correlação à proposta deste artigo - a relação com a estrutura composicional do

gênero, os limites do enunciado e a articulação com os conceitos de suporte material e referente em Foucault - "O enunciado, conseqüentemente, depende de seu complemento real, material, para um e o mesmo segmento da existência e dá a este material expressão ideológica e posterior desenvolvimento ideológico comum" (BAKHTIN, 1926/1976, p. 6).

Um ponto de destaque na teoria bakhtiniana diz respeito ao conteúdo ideológico presente no discurso, haja vista que, para esta corrente, "a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida." (BAKHTIN, 1992, p. 96). Ou seja, é impossível dissociar a posição ocupada pelo sujeito dos aspectos ideológicos, aspectos sócio-históricos que o constituem quando da produção de um discurso.

Retomando aquilo que já foi exposto acerca do caráter dialógico da linguagem, da interação verbal entre sujeitos, Bakhtin (1992, p. 123), sobre o conceito de enunciado, afirma que:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Portanto, para o referido autor, todo e qualquer enunciado está inscrito num constante processo de interação verbal entre interlocutores possibilitando, desse modo, o agenciamento de uma rede de memória e estabelecendo, então, relações entre os enunciados, como afirma Bakhtin (2003, p. 272), "cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados".

Quanto a esse aspecto organizacional dos elos na cadeia de enunciados, cabe, neste momento, introduzirmos aquilo que Bakhtin concebe como a exauribilidade do objeto e do sentido. Para este autor, o enunciado, dado o seu caráter dialógico, pressupõe-se ser este, obviamente, responsivo. Portanto, ao considerarmos o enunciado como produto da interação verbal entre interlocutores, é preciso relevarmos, também, que a alternância dos sujeitos do discurso precisam respeitar, dadas as condições de enunciação, os limites da estrutura composicional do gênero de modo a dar prosseguimento, sob a forma da interação verbal, ao discurso. Como assevera Bakhtin (2003, p. 275):

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o "dixi" percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou.

Outro ponto a ser considerado é a conclusibilidade específica do enunciado, o qual está estreitamente relacionado ao que fora tratado há pouco. Quanto a essa característica distintiva do enunciado discursivo em correlação a uma unidade meramente linguística, Bakhtin (2003, p. 275) aponta que

A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso, essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o "dixi" conclusivo do falante. Essa conclusibilidade é específica e determinada por categorias específicas.

Desse modo, o enunciado está sempre, quando de sua enunciação, acabado e indica ao interlocutor a possibilidade de respondê-lo, sendo essa possibilidade composta por três fatores constituintes do enunciado, a saber: a) exauribilidade do objeto e do sentido; b) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante e c) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento, dentre os quais abordaremos mais especificamente o primeiro e o terceiro aspectos.

A escolha de um determinado gênero textual está intrinsecamente ligada à intenção discursiva do falante e do extraverbal no momento da enunciação, como teoriza Bakhtin (2003, p. 283):

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que seguida apenas se diferencia no processo de fala.

Quanto à exauribilidade do objeto e do sentido, Bakhtin (2003, p. 284) afirma que essa conclusibilidade, em especial em gêneros padronizados (documentos oficiais, ordens, questões pontuais), chega a ser, em partes, integral, haja vista que não há espaço para o elemento criativo, para a entonação:

esses gêneros requerem ainda um certo tom, isto é, incluem em sua estrutura uma determinada entonação expressiva. Esses gêneros, particularmente os elevados, oficiais, possuem um alto grau de estabilidade e coação. Aí, a vontade discursiva costuma limitar-se à escolha de um determinado gênero, e só leves matizes de uma entonação expressiva (pode-se assumir um tom mais seco ou mais respeitoso, mais frio ou mais caloroso, introduzir a entonação de alegria, etc.) podem refletir a individualidade do falante (a sua ideia discursivo-emocional).

No entanto, em gêneros menos formais e em gêneros que possibilitam ao sujeito a utilização de sua capacidade criativa, embora o objeto seja inexaurível, ele passa a ter “uma relativa conclusibilidade em determinadas condições” (BAKHTIN, 2003, p. 281). Essa finitude aparente do enunciado ocorre quando é feito o recorte do objeto, aquilo que Bakhtin concebe como tema e que possibilita ao sujeito ter uma atitude responsiva frente ao enunciado.

De acordo com Bakhtin, a exauribilidade de um enunciado pode ser plena ou relativa. Em uma situação discursiva na qual não há espaço para o desenvolvimento daquilo que o autor concebe como “elemento criativo”, a finitude do tema é considerada plena. Um exemplo a ser citado é de uma atividade realizada por Menegassi (2009, p. 4) em uma escola onde é mostrado aos alunos um cartão telefônico e eles são perguntados a respeito de quantas crianças são retratadas na imagem em questão.

Devido às características do gênero discursivo resposta de pergunta, as crianças respondem pontualmente quantas crianças aparecem no texto, e o diálogo, aparentemente, termina, isso porque “a criatividade do sujeito-aluno é restrita, em função da solicitação apresentada no enunciado da pergunta e na construção da resposta que deve ser oferecida.”.

Já a exauribilidade relativa ocorre em situações comunicativas onde há possibilidade de criação, no entanto, conforme expõe Bakhtin (2003, p. 281) essa conclusibilidade do enunciado é considerada dessa forma porque “só é possível uma única exauribilidade semântico-objetual muito relativa; aqui só se pode falar de um mínimo de acabamento, que permite ocupar uma posição responsiva”.

Assim, no gênero vulgarização científica, por tratar-se de um gênero discursivo no qual estão presentes informações factuais do discurso científico e aspectos discursivos, estilísticos e estruturais do discurso jornalístico, a exauribilidade de um enunciado, neste gênero, é relativa, haja vista que dadas as condições de produção de

uma matéria jornalística, não se pode falar de tudo, é preciso que sejam feitos recortes temáticos a respeito do tema a ser abordado, como corrobora Menegassi (2009, p. 5):

Essa relativa conclusibilidade é exigência do gênero discursivo, justamente por ter seus limites como enunciado concreto imposto pelo grupo social em que circula. Assim, a temática de um gênero é sempre ligada à sua circulação social e seus interlocutores, que já a esperam, inclusive, também, esperando uma parcialidade na apresentação desse tema.

Desse modo, reiteramos os aspectos dialógicos do discurso, haja vista que um enunciado está sempre ligado a outros na imensa cadeia discursiva da qual fazemos parte, porque “desde o início, o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Ao delimitar o recorte do objeto, ao proceder à escolha temática do objeto, o sujeito, devido às condições da situação enunciativa, constrói seu enunciado de forma responsiva haja vista que o seu enunciado é resposta a enunciações anteriores. Assim, tal qual teoriza Bakhtin (1992), o enunciado é o produto da interação entre sujeitos e os limites do enunciado são estabelecidos de acordo com a alternância dos sujeitos do discurso.

Um recurso enunciativo observado no gênero vulgarização científica são as aspas, quando a ocorre a inserção da fala de um sujeito no discurso de outro, seja para corroborar um fato, seja para refutá-lo: “os limites criados por essa alternância são aí enfraquecidos e específicos: a expressão do falante penetra através desses limites e se dissemina no discurso do outro, que podemos transmitir em tons irônicos, indignados, reverentes.” (BAKHTIN, 2003, p. 299). É nessa perspectiva, portanto, que compreendemos a exauribilidade de um enunciado, embora tenha limites definidos pelos sujeitos do discurso, o caráter dialógico do discurso é refletido no processo de alternância dos sujeitos por meio dos enunciados produzidos por eles.

Esse processo de alternância de sujeitos possibilita-nos desenvolver a questão das formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. Sendo assim, por afirmarmos que todo enunciado procede de alguém para outrem, concordamos, portanto, que “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero.” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Dessa forma, adentramos brevemente no conceito de expressão mental, de modo a explicarmos como o exterior age no processo de organização daquilo que será enunciado. Para Bakhtin (1992, p. 111), este conceito comporta duas faces, a saber: o conteúdo (interior) e a objetivação exterior (para si mesmo): “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores.”

É a respeito desse “código de signos exteriores” que compreendemos a adaptação da intenção discursiva do falante ao gênero do discurso utilizado pelo interlocutor, ao qual, por um determinado período, é o “dono” do discurso, tal qual trabalhado em *Decamerão*, de Boccaccio, quando o Sr. Ciapelleto, ao interagir com o frade, toma consciência do discurso deste e, conseqüentemente, realiza o julgamento de valor das palavras do frade, vindo a adaptar-se ao gênero de discurso utilizado pelo frade com vistas à dar continuidade ao diálogo, uma vez que o objetivo final de Ciapelleto era obter o perdão de seus pecados, e este objetivo foi alcançado. Como teoriza Bakhtin (2003, p. 283), “as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculados”.

Sendo assim, conforme assinala Bakhtin (2003, p. 282), a escolha do gênero perpassa os aspectos da enunciação, das escolhas temáticas, da situação discursiva, da consideração dos sujeitos e, anterior a este caminho, “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso.”.

Na adequação do gênero empregado pelo sujeito em decorrência da relação estabelecida com o interlocutor, bem como com relação aos aspectos dialógicos do discurso e da anunciada conclusibilidade relativa do enunciado, podemos afirmar que quanto melhor for o domínio do sujeito discursivo sobre os gêneros, melhor será a dialogicidade do vínculo estabelecido entre os sujeitos.

Naquilo que diz respeito ao todo orgânico do enunciado, pensamos, a partir deste momento, na relação que pode ser estabelecida entre a exauribilidade do objeto e do sentido e das formas típicas e composicionais e de gênero do acabamento e as categorias de suporte material e referente imbricadas no conceito de função enunciativa de Foucault.

Foucault: o enunciado, o referente e o suporte material

Para tanto, se faz necessário conceituarmos o enunciado, a unidade mínima do discurso, conceito este bastante operante na AD. Para Foucault (1986, p. 98):

Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço.

O enunciado está inscrito no interior de uma série de outras formulações vindo a possibilitar sua sequência ou réplica, seu desaparecimento ou sua valorização para um discurso futuro. Na ótica foucaultiana, a função enunciativa é o componente que transforma a frase, a proposição ou o ato de fala em enunciado, porque, para a análise do enunciado, é necessário que este tenha sido proferido, ou seja, o enunciado precisa assumir uma materialidade: "o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar, uma data". (FOUCAULT, 1986, p. 114)

Tais elementos indicam aquilo que Foucault denomina "função enunciativa". Ao mobilizarmos esse conceito, com vistas a descrever as condições de emergência e de existência dos discursos, atentamos para o campo de pertença dos enunciados, do seu local de circulação e a sua utilização na ordem dos discursos, posto que um enunciado pode ser repetido, porém o contexto de sua enunciação não o é, o que pode vir a criar diferentes efeitos de sentido advindos de um mesmo enunciado: é esse modo singular de existência, característico de cada série de signos, desde que seja enunciado, que se trata agora de questionar. (FOUCAULT, 1986, p. 99)

Na descrição da função enunciativa, são elencados quatro aspectos a serem considerados: a) o referente; b) o sujeito; c) o domínio associado e d) existência material, dentre os quais discutiremos, mais especificamente, a respeito do referente e da existência material do enunciado.

A compreensão do referente no exercício da função enunciativa diz respeito "às leis de possibilidade, de "regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas." (FOUCAULT, 1986, p. 103). Dessa forma, cabe ao referencial a organização das condições de existência e de possibilidade dos enunciados e dos sujeitos que falam no jogo enunciativo. Assim, como já explicitado, um enunciado, embora seja único, a sua materialidade é repetível, como expõe Foucault (1986, p. 100):

Diremos, sem dúvida, que não há nada de enigmático nessa relação; que ela é, pelo contrário, bastante familiar e que não deixou de ser analisada: que se trata da relação do significante com o significado, e do nome com o que designa; da relação da frase com seu sentido; ou da relação da proposição com seu referente. Ora, acredito que se possa mostrar que a relação do enunciado com o que é enunciado não pode ser superposta a qualquer dessas relações.

Portanto, é característico do gênero de vulgarização científica a utilização de jargões científicos do campo em que é feita a notícia, como, por exemplo, no caso em questão, a repetição constante da definição sobre o que é a dopamina, a noradrenalina, o metilfenidato, dentre outros aspectos biológicos e farmacêuticos de modo a explicar o que o TDAH.

Nessa perspectiva, observamos que os enunciados estão inscritos em um campo discursivo de correlações, onde o enunciado faz referência a um determinado tema, no caso, a hiperatividade e/ou o déficit de atenção, como assevera Foucault (1986, p. 102): “o que se pode definir como correlato do enunciado é um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas”.

Logo, os enunciados selecionados presentes no artigo a ser analisado têm como referencial a relação do sujeito portador do TDAH com a família e os médicos. Desse modo, por ser caracterizado pertencente ao gênero vulgarização científica, observamos a relação desses enunciados com o campo discursivo o qual é percebido pela materialidade linguística, uma vez que há a presença dos sujeitos discursivos constituintes do gênero: o médico e o jornalista:

O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. (FOUCAULT, 1986, p. 103)

Por fim, o enunciado precisa de um suporte, de uma existência material, como assevera Foucault (1986, p. 113): “o enunciado é sempre apresentado através de uma espessura material, mesmo dissimulada, mesmo se, apenas surgida, estiver condenada a desvanecer.” Assim, as condições da enunciação não são, pois, repetíveis, por mais que os signos sejam os mesmos, as condições de sua formulação e enunciação não o

são, porque, como atesta Foucault (2008, p. 26), “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”.

Nesse sentido, dentre as características elementares de um enunciado, conforme elenca Foucault (1986, p. 114): “o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data”, destacamos, neste momento, a importância do suporte na análise do enunciado. Embora os campos teóricos sejam diferentes, em perspectiva semelhante à adotada por Foucault, Marcuschi (2008, p. 174) concebe o suporte “como suporte de um gênero, um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.”.

Desse modo, ainda que a materialidade seja a mesma, as enunciações são distintas entre si, como afirma Foucault (1986, p. 114): “a enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir.”. Ao pensarmos, então, no gênero vulgarização científica, mais especificamente no artigo que analisaremos adiante, observamos que a materialidade linguística presente no texto respeita às características do gênero, a identidade do enunciado.

Como afirma Foucault (1986, p. 116), o enunciado está inscrito em um “regime complexo de instituições”. Desse modo, um enunciado está relacionado a outros domínios discursivos, no entanto, quando da enunciação, não se pode dizer tudo, o enunciado está mais ligado à “ordem da instituição do que da localização espaço-temporal”.

Gêneros do discurso: vulgarização científica

O gênero vulgarização científica é caracterizado, grosso modo, pela junção de dois outros gêneros discursivos, a saber: o discurso científico e o discurso jornalístico. Na atualidade, as principais revistas que trabalham diretamente com a publicação de textos enquadrados nesse gênero são: Superinteressante, Globo Ciência, Nova Escola, bem como algumas reportagens presentes em revistas semanais de circulação nacional como Época, IstoÉ e Veja.

No caso específico deste artigo, restringiremos a análise de um artigo presente na revista Veja, o qual trata da questão do sujeito hiperativo e das formas de tratamento desse sujeito com vistas à aprofundarmos a discussão a respeito da ponte entre a exauribilidade do objeto e da estrutura do gênero, bem como o suporte o referente. Desse modo, ao longo deste item, trabalharemos as especificidades do

discurso científico, do discurso jornalístico e, por fim, as particularidades do discurso de vulgarização científica.

O discurso científico

No campo científico, quando da divulgação de uma pesquisa, é comum a publicação de um artigo em periódico, revistas técnicas e anais de congressos. Quanto à estrutura de um artigo, salvo às normas editoriais de onde pretende-se publicar o artigo, Coracini (1991) aponta os principais aspectos formais de um trabalho científico, a saber: a) introdução; b) materiais e métodos; c) resultados e d) conclusão.

Por circular em um ambiente restrito, a linguagem adotada pelo pesquisador é correspondente ao jargão científico da comunidade da qual este fazer parte. Dessa forma, o emprego da linguagem é feito de modo objetivo, conciso e formal, haja vista que a finalidade de um artigo científico é retratar, expor e/ou divulgar o resultado de uma pesquisa.

Quanto aos índices de subjetividade, o discurso científico procurar afastar a presença de um possível eu com o objetivo de apresentar ao leitor, à comunidade científica, um caráter neutro, embora, conforme assevera Coracini (1991, p. 110-111):

Apesar do desejo de imparcialidade e neutralidade (isenção de toda subjetividade), o discurso científico revela sua subjetividade no uso dos tempos verbais, no uso das formas modais, no uso das construções ativas e passivas.

A respeito dessa ilusão da imparcialidade, um dos aspectos concernentes à ela é o de um possível caráter de inquestionabilidade, no entanto, como afirma Coracini (1991) aproximando de Foucault (2009), o objetivo final a respeito do caráter de veracidade do discurso científico diz respeito à legitimidade do saber por um poder exercido por um sujeito discursivo autorizado a ocupar tal posição.

O discurso jornalístico

Outra parte integrante do discurso de vulgarização científica é o discurso jornalístico. Bem como o gênero discurso científico, o gênero de discurso jornalístico ao apresentar um estilo de linguagem igualmente formal, objetivo e claro, também preza, em tese, pela imparcialidade, em especial nos veículos de comunicação mais renomados.

Ao contrário do gênero exposto anteriormente, o discurso jornalístico prima pelo fato a ser relatado, ou seja, a notícia a ser veiculada tem por função informar o leitor a respeito de determinado fato, acerca de algo que julgam ser importante noticiar, onde a subjetividade do jornalista não deve transparecer.

Dentre as especificidades do discurso jornalístico, uma característica importante é o emprego do discurso relatado, quando o autor, no caso o jornalista, incorpora os dizeres de outrem sob a forma de uma heterogeneidade mostrada não-marcada ao fazer uso de verbos dicendi, de modo a expressar e/ou refutar o seu posicionamento.

Outra particularidade diz respeito aos recursos expressivos da linguagem, haja vista que o texto deve chamar a atenção do leitor, para tanto, conforme Leibrunder (2000, p. 232), "o texto jornalístico somente desempenhará sua função informativa na medida em que for lido. Neste sentido, tanto a escolha do assunto, quanto a forma pela qual é apresentado devem obedecer às expectativas do público a que se destina."

Portanto, é própria do discurso jornalístico a variação quanto às formas de uso da língua, uma vez que, embora o tema e a estrutura composicional estejam determinadas, o estilo deixa na materialidade linguística marcas de subjetividade, com vistas, ao nosso ver, um tanto quanto contraditório aos preceitos do jornalismo, a aproximar o leitor da notícia que é veiculada. Como sinaliza Leibrunder (2000, p. 233):

O discurso jornalístico estaria, portanto, localizado num *continuum* entre a tradição escrita e a oral, o registro formal e o informal, a objetividade e a subjetividade, o envolvimento e o distanciamento.

O gênero vulgarização científica

Como expressei anteriormente, este gênero de discurso é constituído a partir da fusão dos gêneros científico e jornalístico. Assim, os textos de vulgarização científica apresentam tanto características do discurso jornalístico, quanto do discurso científico, uma vez que o primeiro utiliza-se de recurso linguísticos de modo a aproximar-se do leitor, enquanto o segundo está presente ao atuar como fonte de informações.

Portanto, é próprio deste gênero exibir o caráter objetivo e o posicionamento impessoal da ciência aliado aos aspectos do discurso do jornalismo, tais como linguagem mais coloquial e traços de subjetividade com vistas a uma possível aproximação com o público leitor.

Desse modo, uma das principais finalidades do gênero vulgarização científica é a aproximação à comunidade leiga de um conhecimento restrito, até então, à

comunidade científica. Nesse processo de abertura ao público, o sujeito-jornalista precisará abrir mão do vocabulário técnico e introduzir um discurso mais coloquial de modo a explicitar jargões da comunidade científica em que a reportagem ocorre.

No caso deste artigo, analisaremos um texto presente na revista *Veja* que trata da questão do Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), sendo recorrente a explicação de determinados termos científicos tais como: dopamina, noradrenalina, córtex, bem como a utilização de infográficos e fotografias de modo a didatizar o texto na tentativa de aproximar o leitor da notícia.

Cabe ressaltar que, embora seja formado a partir do discurso científico e a linguagem seja adaptada ao público-alvo, esse gênero de discurso, conforme Leibrunder (2000, p. 235): “Não é uma espécie de segundo texto, resultante da mera tradução de um discurso primeiro cuja complexidade temático-linguística precisa ser explicitada a fim de que se torne compreensível àqueles que não fazem parte da comunidade científica”.

Ocorre, portanto, a confecção de um novo gênero discursivo com características e fins próprios, haja vista, em especial, a didatização presente nos textos desse gênero. Quanto às posições discursivas assumidas pelos sujeitos, no discurso científico, o pesquisador dirige-se aos seus pares, enquanto no discurso de vulgarização científica, o jornalista, por dirigir-se a um público leigo, precisará configurar o seu auditório social de modo que o texto a ser apresentado não alcance um nível de informatividade nem muito baixo, nem muito alto, como expõe Leibrunder (2000, p. 236):

O trabalho de seleção de recursos linguísticos, tendo por finalidade atingir um determinado público alvo, torna a atividade do divulgador de ciência um verdadeiro fazer discursivo e não mera adaptação daquilo que já foi formulado pelo discurso científico.

Articulações teóricas possíveis na leitura de gênero vulgarização científica

Para esta seção de análise, adotamos como instrumento os preceitos teóricos postulados por Mikhail Bakhtin acerca da ordem metodológica para o estudo da língua, a saber: a) Todo gênero assume um suporte material; b) Os modos de uso da linguagem configuram a enunciação e c) Possíveis interpretações, além desse aporte, utilizamo-nos da Análise de Discurso de linha francesa e comungamos também do método arqueológico de análise de discursos proposto por Michel Foucault, em especial os conceitos de referente e de suporte material para alcançarmos os objetivos propostos nesse artigo.

Com base nesse instrumental teórico e metodológico, procuramos, portanto, traçar um paralelo entre: a) A exauribilidade temática e relação desta com o conceito de referente e b) A articulação entre a estrutura composicional do gênero e a questão do suporte material.

Desse modo, apresentamos o texto a ser analisado, o qual fora veiculado na revista *Veja*, em seção especial no site da revista, disponível em: (http://veja.abril.com.br/especiais/bebes/p_076.html).

Hiperatividade Confusão da hora

Equívoco dos pais e da escola faz com que crianças agitadas sejam tidas como portadoras de um distúrbio sério



Qual é a melhor idade para a prática de esportes?



A partir dos 2 anos.
Depois que domina o andar e o correr, a criança precisa fazer exercícios para se desenvolver, melhorar a coordenação e também para gastar energia

A engenheira paulista Márcia Regina Mora, 38 anos, é mãe de um menino buliçoso. Ao longo do dia, Kim, de 5 anos, envolve-se em traquinagens diversas, como puxar o rabo do cachorro ou espalhar xampu no box do banheiro. Na hora da comida, revira os talheres da mesa toda e elege as visitas como alvo preferencial para arremesso de almofadas. Incomodada com a agitação exagerada do filho, Márcia procurou o pediatra, que achou o garoto saudável. Acabou ouvindo falar da tal hiperatividade, um distúrbio que faz crianças e adolescentes parecer ligados na tomada, podendo ter problemas de concentração e dificuldade na escola. Era isso, pensou a mãe. Feita uma bateria de exames, não restou dúvida: Kim nada tem de hiperativo. Ele é um garoto absolutamente normal e feliz.

Se Kim tivesse sido criança anos atrás, seria apenas um garoto travesso. Hoje, virou moda falar em hiperativo. Difundiu-se erroneamente a idéia de que agitação e hiperatividade são sinônimos, o que está errado. Hiperatividade é uma disfunção que perturba a vida familiar, faz esgarçar o relacionamento pessoal e cair o rendimento escolar. Há até estudos relacionando sua ocorrência com problemas de delinquência na adolescência. A confusão é frequente porque crianças menores de 5 anos são quase sempre muito agitadas. Outra dificuldade ocorre quando os pais se queixam de filhos desatentos e, na verdade, têm crianças desmotivadas, por exemplo, pelo excesso de atividades extracurriculares. Há também os que chamam o filho de hiperativo pela correria dentro de casa e, no consultório, descobre-se que a criança tem pouco espaço

para brincar ou convive com pais sem muito pique. A hiperatividade, até onde se sabe, é uma disfunção cerebral hereditária, que surge nos primeiros anos de vida, mais em meninos, e tende a sumir na puberdade. Nos Estados Unidos, apenas uma em cada 33 crianças em idade escolar é hiperativa.

Os pontos fortes

Principais virtudes dos filhos, segundo os pais

Alegre

Extrovertido

Tranquilo

Carinhoso

Obediente

Fonte: Vox Populi

Kim nada tem de hiperativo e as razões estão em importantes detalhes. Mesmo travesso, o garoto paulista começa uma tarefa e segue nela até o fim e apronta na classe sem perder o que a professora disse. Os hiperativos não conseguem controlar seus impulsos. Estejam em casa, na escola ou diante da TV, ficam impacientes, mudam de atividade a toda hora e não conseguem prestar atenção no que estão fazendo. "O hiperativo tenta se concentrar em tudo ao mesmo tempo e acaba não se concentrando em nada", explica o psiquiatra infantil Genário Barbosa, da Universidade Federal da Paraíba. É o caso do garoto paulista Ariel, de 11 anos, filho da programadora visual Cheila Bulka Bery. Na escolinha de futebol que freqüenta, seu técnico já o repreendeu porque o menino recebia a bola para cabecear, se distraía olhando em outra direção e perdia a jogada.

Portanto, a não ser que a criança comece a demonstrar disfunções desse tipo, ela é normal. Apenas um pouco agitada, feito o mineiro João Pedro, de 2 anos. Entre suas obras-primas, já jogou as escovas de dente dos pais no vaso sanitário. O que poderia parecer hiperatividade para alguns pais, é absoluta normalidade para a mãe da "ferinha". "Acho bom que ele seja um garoto com bastante energia", diz a estudante mineira de psicologia Marisa Campos Doti, de 23 anos. Sua receita? "O jeito é dobrar a capacidade da minha pilha para agüentar o pique dele."

Logo no começo do texto, no título e no subtítulo, observamos um possível direcionamento dado pelo autor da matéria à abordagem a ser trabalhada a respeito da hiperatividade, haja vista a descrição "confusão da hora", o que pode dar margem à interpretação de que as crianças portadoras do TDAH são baderneiras ou que tem ocorrido erros quanto ao diagnóstico do Transtorno.

Mais adiante, no *lead* da notícia, a confirmação das falhas quanto ao diagnóstico: "Equívoco dos pais e da escola faz com que crianças agitadas sejam tidas como portadoras de um distúrbio sério". Desse modo, com base nessa materialidade, observamos a exauribilidade relativa ser estabelecida para este artigo, haja vista que, para este texto, dadas as condições enunciativas, o que é possível de se trabalhar é a questão dos diagnósticos errôneos em crianças supostamente concebidas como hiperativas.

Como elenca Menegassi (2009, p. 13), e com base na estrutura composicional do gênero vulgarização científica observada no texto em questão, podemos, portanto, afirmar que "os elementos extraverbaes participam da construção temática: a) a

identidade e o papel dos interlocutores determinam como o tema será exaurido; b) a esfera de circulação do enunciado; c) a finalidade proposta para a enunciação.”.

Por ser veiculado em uma revista semanal de circulação nacional voltada, em grande parte às classes A e B, observamos que os sujeitos que participam dessa matéria possuem recursos financeiros para buscar um possível parecer médico para a agitação constante de seus filhos. Desse modo, ao longo do texto, observamos o relato de três mães sobre o comportamento “diferenciado” de seus filhos, o que é um traço do gênero discursivo vulgarização científica a abordagem de relatos pessoais com vistas a introdução de um sujeito discursivo autorizado pela ciência, como ocorre quando da inserção da fala de um psiquiatra infantil.

De modo a explanarmos a exauribilidade temática e o referente no texto em voga, elencamos os elementos indiciais que nos possibilitam realizar tal leitura, a saber: a fotografia em espiral de uma criança em movimento, o que denota movimentação constante, além de dois infográficos, sendo o primeiro a respeito de informações sobre a prática de esportes, com vistas a trabalhar o desenvolvimento motor da criança, bem como deixá-la menos agitada, e o segundo trata de um panorama geral de uma pesquisa realizada pelo Instituto *Vox Populi* a qual indaga os pais sobre as características positivas dos filhos, sem adentrar, no entanto, às crianças portadoras do TDAH.

Já no primeiro parágrafo, observamos o relato da mãe de Kim, um garoto de cinco anos, adjetivado pelo jornalista como “buliçoso”. Ao longo do parágrafo, é exposto a agitação e as traquinagens feitas pela criança, tais como “puxar o rabo do cachorro ou espalhar xampu no box do banheiro. Na hora da comida, revira os talheres da mesa toda e elege as visitas como alvo preferencial para arremesso de almofadas.”. Ainda neste parágrafo, é introduzido sob a forma da heterogeneidade mostrada, mas não marcada, o diagnóstico de um pediatra que, após a realização de exames médicos, não constatou nada de anormal em Kim.

Desse modo, é possível constatar, naquilo que diz respeito à conclusibilidade do enunciado e do referente, a pertinência dos relatos acerca do que fora proposto pelo título, subtítulo e *lead* do artigo: a questão do comportamento infantil e os resultados equivocados sobre o TDAH feitos nas escolas e em clínicas médicas. Já quanto à estrutura composicional do gênero e o suporte material, podemos verificar as características do discurso jornalístico e do discurso científico – embora seja apresentado de forma não marcada – o que caracteriza o discurso de

vulgarização científica: o relato de acontecimentos cotidianos comprovados pela legitimidade da ciência.

No segundo parágrafo, ainda sob a ocorrência da heterogeneidade mostrada não-marcada, é inserido no fio do discurso a presença de discursos de autoridade científica de modo a questionar a banalização ocorrida sobre o TDAH. Do mesmo modo que no primeiro parágrafo, é exaurido relativamente o tema do texto, haja vista que em nenhum momento há fuga para a abordagem de outro assunto que não o comportamento agitado e as confusões no diagnóstico da criança:

Difundiu-se erroneamente a idéia de que agitação e hiperatividade são sinônimos, o que está errado. Hiperatividade é uma disfunção que perturba a vida familiar, faz esgarçar o relacionamento pessoal e cair o rendimento escolar. Há até estudos relacionando sua ocorrência com problemas de delinquência na adolescência. [...] Há também os que chamam o filho de hiperativo pela correria dentro de casa e, no consultório, descobre-se que a criança tem pouco espaço para brincar ou convive com pais sem muito pique. A hiperatividade, até onde se sabe, é uma disfunção cerebral hereditária, que surge nos primeiros anos de vida, mais em meninos, e tende a sumir na puberdade.

Já no terceiro parágrafo, ocorre a inserção da fala de uma autoridade científica. Neste ponto, a fala de Genário Barbosa, psiquiatra infantil da Universidade Federal da Paraíba, corrobora o que vem sendo discutido até então: o comportamento infantil e a patologização desse comportamento, haja vista a banalização no número de diagnósticos de hiperatividade em crianças, como expõe o médico: “O hiperativo tenta se concentrar em tudo ao mesmo tempo e acaba não se concentrando em nada”, explica o psiquiatra infantil Genário Barbosa, da Universidade Federal da Paraíba”. Do mesmo modo, é mostrado, também, características do comportamento de Kim em sala de aula, as quais, embora fujam daquilo que é considerado “normal”, não afetam os estudos do menino, ao contrário do que ocorre com quem é diagnosticado com o transtorno.

Por fim, no último parágrafo, as características do gênero jornalístico prevalecem, haja vista na utilização de um vocabulário mais informal e próximo do leitor, como ocorre no aspeamento em “ferinha”, um termo comumente utilizado para designar crianças agitadas e um tanto quanto difíceis de se controlar, bem como o questionamento feito no final do texto: “Sua receita?”, o que não é apropriado ao gênero discursivo científico, mas adequado ao gênero vulgarização científica, como é observado na frase introdutória do parágrafo: “Portanto, a não ser que a criança comece a demonstrar disfunções desse tipo, ela é normal.”.

Quanto a exauribilidade temática e o referente, bem como a estrutura composicional do gênero discursivo vulgarização científica e o suporte material, podemos afirmar que tanto neste último parágrafo, quanto nos três anteriores, a conclusibilidade do enunciado foi esgotada relativamente para o que havia sido proposto. Houve o trabalho constante com o tema do comportamento infantil e a estrutura do gênero, aliada ao suporte permitiram tal funcionamento discursivo com êxito.

Conclusão

Amparados em Menegassi (2009, p. 13), a respeito da exauribilidade temática, concluímos que, na análise do gênero discursivo vulgarização científica, "o tema recebe relativa conclusibilidade, em função das condições de produção, do problema determinado, dos objetivos apresentados e do gênero discursivo".

Portanto, ao levarmos em consideração a delimitação temática, como já exposta anteriormente, logo no início da reportagem, observamos também as condições de produção, os objetivos e a estrutura do gênero em correlação ao intuito definido pelo autor, embora seja um tanto quanto "difícil contemplar o contínuo que surge na relação entre gênero, suporte e outros aspectos, pois não se trata de fenômenos discretos e não se pode dizer onde um acaba e o outro começa". (MARCUSCHI, 2008, p. 176)

Isso posto, é possível concluirmos que no gesto de leitura empreendido neste artigo, a articulação tanto entre os pressupostos da exauribilidade temática e do referente, quanto da estrutura composicional do gênero e do suporte material estão em harmonia, haja vista que estes quatro elementos, articulados teoricamente, possibilitam a leitura de textos englobando os pressupostos teóricos de dois grandes filósofos estudados pela Linguística: Mikhail Bakhtin e Michel Foucault.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneite Montree et Heterogeneite Constitutive: elements pour une approche de l'autre dans le discours. In: *Revue de Linguistique*, N. 26. Centre de Recherche de l'Université de Paris VIII: Paris, 1982.

_____. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In: *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas: jul/dez, 1990. (19): p. 25-42.

BAKHTIN, M. / VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. <http://www.scribd.com/doc/20786562/LIVRO-BAKHTIN-Estetica-Criacao-Verbal> acesso em 18/07/2010.

_____. *Estética da Criação Verbal*. 4 Ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

CORACINI, M.J.R.F. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. 1 ed. São Paulo: Edu; Campinas, SP, Pontes, 1991.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. *A Ordem do Discurso*. 18. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

LEIBRUDER, A.P. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, H. N. (org). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo, Cortez, 2000.

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEGASSI, R. J. Exauribilidade temática no gênero discursivo. In: SALEH, P.; OLIVEIRA, S.; (Org). *Leitura, escrita e ensino de língua em debate*. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

DE DENTRO PRA FORA - O FANTÁSTICO EM MUTAÇÃO: AS TRANSFORMAÇÕES DE ELEMENTOS FÓBICOS NA LITERATURA GÓTICA INGLESA DO SÉCULO XIX

Bruno Silva de OLIVEIRA
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão* / FAPEG

Alexander MEIRELES DA SILVA
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Resumo: A Literatura Fantástica congrega em si diversos sentimentos e sensações, suscitando os mesmos em seus leitores, entre eles: o horror, o maravilhamento, o estranhamento, o sublime, o prazer, o medo entre outros. Segundo Roas (2001), o medo é um sentimento necessário para se instaurar a incerteza e/ou estranhamento, elementos intrínsecos na Literatura Fantástica. O mesmo é um elemento recorrente também no Gótico, entretanto observa-se discrepâncias na constituição deste em duas obras basilares do gênero: *Frankenstein ou Prometeu moderno* (1818), da escritora inglesa Mary Shelley e *O médico e o monstro* (1886), do autor escocês e um dos mais expressivos nomes do Gótico vitoriano, Robert Louis Stevenson. Estas obras, instauradoras de arquétipos monstruosos que viriam a influenciar diversas outras obras e inúmeros outros personagens, estão separadas por mais de meio século e constroem auras fóbicas utilizando elementos diferentes retratando as próprias transformações socioculturais do Reino Unido durante o século XIX. Mas quais são essas mudanças? Como elas são apresentadas em obras tão importantes e como o gênero as recebe? Para tal intento utilizar-se-á na construção do suporte teórico obras como *Dança Macabra*, de Stephen King, *O horror sobrenatural na Literatura*, de H. P. Lovecraft, *Ensaio sobre o medo*, organizado por Adauto Novaes e *Gothic*, de Fred Botting, entre outras obras.

O gótico pode ser considerado como sinônimo de excessos, excessos estes que ironizavam o pensamento dualístico vitoriano do século XIX, evocando imagens do passado para o presente, proporcionando ao leitor sentimentos antitéticos como o terror e o riso por influência do Romantismo, como afirma Fred Botting em *Gothic* (2005, p. 01), visto que a utilização de imagem escuras e lúgubres visando suscitar o medo e a ansiedade no leitor, às vezes, pelo excesso de fantasia e de situações mirabolantes, provoca o riso e a zombaria. Tese esta exemplificada pela crítica de Clara Reeve à novela de Walpole no prefácio da obra *The Old English Baron* (1778), que ao invés de provocar medo, ele ao transpor os limites do bom senso e da credulidade, perde toda a aura imaginária construída pelo autor e com isso a atenção do leitor, causando riso no mesmo (BOTTING, 2005, p. 35). Além do que cena de horror e repugnância não geram apenas estes sentimentos no receptor, mas também fascínio, atração, desejo, entre outros prazeres.

Stephen King em *Dança macabra* (2012), afirma que obras que têm o terror como um dos sentimentos suscitados atraem a atenção do leitor, porque elas, de

forma simbólica, dizem coisas que nós abertamente não teríamos coragem de dizer ou fazer, pois o terror “nos dá a chance de exercitar (veja bem: *exercitar*, e não *exorcizar*) emoções que a sociedade nos exige manter sob controle.” (KING, 2012, p. 60). A produção gótica, ligada diretamente ao terror, seria uma produção que subverteria o pensamento realista se tivesse surgido juntamente com este, mas os pilares teóricos que influenciaram essas produções surgem antes, durante o Neoclassicismo com o romance *O castelo de Otranto* (1764), de Horace Walpole, sendo considerada a primeira obra gótica. Os méritos que consagraram a obra não são os convencionais, como uma narrativa intrigante e bem elaborada, personagens complexos e cativantes, pelo contrário. Como aponta H. P. Lovecraft em *O horror sobrenatural em literatura* (2007, p. 26-28), a obra se configura como uma narrativa tediosa, medíocre e melodramática. Todavia, mesmo com estas características negativas, *O castelo de Otranto* influenciou diversos autores como Ann Radcliffe, Edgar Allan Poe, Bram Stoker, entre outros, porque o autor construiu cenários inovadores, utilizando para povoar estes espaços arquétipos literários ligados ao folclore medieval recorrentes nas produções, o que possibilitava a instauração de terror no leitor, pois o espaço da diegese é um castelo medieval isolado, composto por cômodos desérticos e arruinados, impregnado de lendas fantasmagóricas, além de ser habitado por um nobre tirano, uma heroína santa e perseguida, além de um herói humilde e honrado.

O gótico, por mais que não subverta esses valores vitorianos, transgride os mesmos se associando com o sobrenatural, ao utilizar elementos irrealis em suas narrativas oriundas seja da imaginação, do delírio ou do próprio folclore pagão; e apresentando facetas ocultas do ser humano, tais como a transgressão social, mental e espiritual. Esse fato faz com que, por muitas vezes, as obras góticas sejam correlacionadas com pensamentos negativos, primitivos, irracionais, fantásticos, pois a leitura de uma dessas obras suscitava no leitor sentimentos que ultrapassam a razão, esboçando situações que demonstram paixão, entusiasmo, ou seja, que transgrediam a ordem instaurada. Como reforça Botting: “(...) os limites da realidade e possibilidade, elas também desafiam a razão através de seus excessos em ideias fantásticas e voos imaginativos.” (BOTTING, 2005, p. 04)¹. Os terrores e as transgressões apresentados pelas obras góticas, aos olhos de Botting (2005, p. 05), são um dos meios de reafirmar valores e virtudes, transpor esses limites impostos pela sociedade através da literatura.

¹ “(...) the bounds of reality and possibility, they also challenged reason through their overindulgence in fanciful ideas and imaginative flights.” (BOTTING, 2005, p. 04, tradução nossa).

O gótico não transgrede a racionalidade apenas na esfera cultural, mas na intelectual também, pois subverte até as leis físicas a partir da construção de seres fantásticos, elenca-se como exemplo o monstro criado por Victor Frankenstein na obra escrita por Mary Shelley e o conde Drácula do livro homônimo de Bram Stoker, visto que são figuras que as leis da natureza não se aplicam, porque o monstro ganha vida a partir da junção de várias partes de cadáveres, ou seja, mortos ganhando uma nova vida. O vampiro Drácula, por sua vez, que se alimenta do sangue de seres humanos, também tem a habilidade de se transformar em outras criaturas como morcego e cachorro, ou seja, ele tem a capacidade de se metamorfosear. Estas e outras obras góticas transgredem "(...) os limites da realidade e possibilidade, elas também desafiam a razão através de seus excessos em ideias fantásticas e voos imaginativos."² (BOTTING, 2005, p. 04); as mesmas também trabalham e proliferam crenças supersticiosas, pois elas "subvertem códigos racionais de compreensão e, em suas apresentações de atos diabólicos e incidentes sobrenaturais, aventuraram-se dentro a área ímpia da necromancia e dos rituais misteriosos."³ (BOTTING, 2005, p. 04). Os terrores e as transgressões apresentados pelas obras góticas, aos olhos de Botting (2005, p. 05), são um dos meios de reafirmar valores e virtudes, transpor esses limites impostos pela sociedade através da literatura

Imagens e figuras como espectros, monstros, demônios, cadáveres, esqueletos, aristocratas maus, monges e freiras, heroínas desmaiadas e bandidos povoam o imaginário gótico, pois são imagens ameaçadoras tanto em sua face imaginária como realista. Nota-se que as produções góticas do século XVIII com seus romances e aventuras utilizam a tradição como temática e pano de fundo, narrando o salvamento de heroínas pudicas em castelos lúgubres por heróis virtuosos e humildes das mãos de aristocratas cruéis. Neste sentido elas perpetuam, segundo Botting (2005, p. 04), valores familiares, com sentimentalismo virtuoso sendo assim consumidos mais pela classe burguesa, que como exemplificada, figura, a partir deste período, como protagonista.

A partir do século XIX, ocorre uma transformação significativa na literatura gótica, antes deste século o espaço nas narrativas eram geograficamente isolados, basicamente nas zonas rurais, afastados das grandes cidades. No novo século, as

² "(...) the bounds of reality and possibility, they also challenged reason through their overindulgence in fanciful ideas and imaginative flights." (BOTTING, 2005, p. 04, tradução nossa).

³ "(...) subverted rational codes of understanding and, in their presentation of diabolical deeds and supernatural incidents, ventured into the unhallowed ground of necromancy and arcane ritual." (BOTTING, 2005, p. 04, tradução nossa).

diegeses têm como ambiente centros urbanos, residências, comércios, fábricas, laboratório, ou seja, regiões urbanizadas, o mesmo equivale para as personagens, a diegese é focalizada em personagens deste espaços, cita-se como exemplos as obras *O médico e o monstro* ou *O estranho caso de Dr. Jekyll e Mr. Hyde* (1886), de Robert Louis Stevenson e *O retrato de Dorian Gray* (1891), de Oscar Wilde. Por mais que tenha se alterado o espaço diegético, ainda prevalecem as relações antitéticas (real/fantástico, sagrado/profano, natural/sobrenatural, racionalidade/irracionalidade, civilidade/barbárie, luz/sombra) sob as quais o gótico foi produzido, perpetuando o excesso e a ambivalência deste (sub)gênero.

Botting (2005, p. 07) aponta que a troca de ambiente nas produções góticas no século XIX se justifica pelo fato de que castelos, abadias, monastérios, fantasmas, aristocratas maus entre outros elementos do imaginário gótico se tornaram clichês, elementos corriqueiros, utilizados por diversas obras, o que causou uma banalização dos mesmos, consequentemente, eles perderam a sua face fóbica, não suscitando mais o horror nos leitores. Entretanto, pode se apontar como um fator que ocasionou esta mudança de pano de fundo, transformações sócio-históricas na Inglaterra no final do século XVIII e início do XIX ocasionadas pela primeira Revolução Industrial, ocorrida no período de 1780 a 1830. Neste período, o país se consolidou como a maior potência mundial da época, ocasionando transformações tanto na indústria como na agricultura, o que possibilitou o aumento da população inglesa que cresceu 84,5% no período, passando de 7,1 milhões de habitantes em 1780 para 13,1 milhões e a do Reino Unido aumentou 86%, indo de 12,98 milhões para 24,15 milhões⁴. Segundo Kenneth Brody e Fabio Malgaretti em *Focus on English and American Literature* (2002, p. 130), novas tecnologias e melhorias no motor de propulsão das máquinas, acarretaram mudanças na produção de bens de consumo, visando aumentar a produção em decorrência do aumento da demanda interna e externa. Passou-se a utilizar mais máquinas durante a produção, promovendo o surgimento das grandes fábricas o que ocasiona o fim de pequenas casas de produção na zona rural. A falta de emprego na zona rural leva a população desempregada a emigrar para as cidades nas regiões norte e central do país a procura de emprego e de salário digno. Por mais que recebessem um grande número de pessoas, as cidades do período não cresceram ou se desenvolveram no mesmo ritmo. O custo de vida era caro, as condições de trabalho insalubres, higiene e saneamento inexistentes, as pessoas facilmente ficavam doentes e não tinham

⁴ Fonte dos dados: *Oxford Illustrated History* (apud. BRODEY & MALGARETTI, 2002, p. 130).

condições de se tratar, fato este observado em 1832, quando 31000 pessoas morreram devido a uma epidemia de cólera. Ou seja, o espaço nas narrativas góticas muda porque as fontes fóbicas mudaram, migram das áreas rurais para as cidades, juntamente com os leitores, que passam a ter outros objetos fóbicos, lugares a evitar e pessoas a odiar e temer, caso dos burgueses (donos de fábricas, mercadores, comerciantes) que ficam ricos e prosperam no meio do infortúnio de seus funcionários.

A partir dessa sucinta explanação sobre alguns elementos da história inglesa, este artigo visa discutir como estas mudanças socioeconômicas que marcaram a história afetaram a produção gótica inglesa utilizando para tal intento o romance *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley e a novela *O estranho caso do Dr. Jekyll e Mr. Hyde* (1886), de Robert Louis Stevenson, apontando os pontos de congruência e de distanciamento entre as duas no que tange a constituição do medo.

Frankenstein

Tanto o romance de Shelley como a novela de Stevenson suscitam terror e aversão por seus monstros, sejam os monstros de Jeffrey Jerome Cohen em “A cultura dos monstros: sete teses” (2000) e Julio Jeha na Apresentação de *Monstros e monstruosidades na literatura* (2007a) ou de *A filosofia do horror* ou Os paradoxos do coração de Noël Carroll (1999), cada monstro a seu modo.

Victor Frankenstein é tão monstruoso quanto o monstro que cria na tentativa de trazer seres humanos (ou um emaranhado de partes que formam um corpo humano) de volta a vida. Victor é um monstro diferente de outros como Grendel, Equidna ou irmãos siameses, pois sua deformação não é física, é psicológica, visto que “Alguns monstros podem ser apenas ameaçadores, e não horrorizantes, ao passo que outros podem não ser nem ameaçadores nem horrorizantes.” (CARROLL, 1999, p. 45). Seria este um monstro que instaura um horror artístico, que o feio e o horrendo não aspectos físicos, mas psicológico.

Jeha (2007a) dialoga com Santo Agostinho para construir sua visão de monstro, para o religioso, monstro é um ser que se distancia de Deus, e tal distanciamento se revela esteticamente, deformidades externas expõe a sua transgressão, sua violação as leis naturais. Victor se distancia de Deus na tentativa de ser um, mas quem carrega o sinal desta transgressão não é ele, mas o monstro. Prega-se que Deus é o único que pode criar vida, ele cria o homem como um ser perfeito e sem mácula; Victor

Frankenstein tentar criar um homem, e (in)conscientemente tentar se tornar (um) Deus, ele fracassa e conseqüentemente é punido por sua transgressão, observe o excerto retirado da obra.

Seus membros, malgrado as dimensões incomuns, eram proporcionados e eu me esmerara em dotá-lo de belas feições. Belas?! Oh, surpresa aterradora! Oh, castigo divino! Sua pele amarelada mal encobria os músculos e artérias da superfície inferior. Os cabelos eram de um negro lúcido e como que empastados. Seus dentes eram de um branco imaculado. E, em contraste com esses detalhes, completavam a expressão horrenda dois olhos aquosos, parecendo diluídos nas grandes órbitas em que se engastavam, a pele apertada e os lábios retos e de um roxo-enegrecido. Mais mutáveis que os acidentes da vida são os da própria natureza humana. Eu trabalhara duramente durante dois anos para infundir vida a um corpo inanimado. Para tanto sacrificara o repouso e expusera a saúde. Eis que, terminada minha escultura viva, esvaía-se a beleza que eu sonhara, e eu tinha diante dos olhos um ser que me enchia de terror e repulsa. (SHELLEY, 2007, p. 59)

Nota-se que a árdua e longa jornada da personagem de se igualar a Deus é um fracasso, tudo aquilo que ele sonhava se torna um pesadelo, o belo homem que ele queria criar se torna um monstro, um demônio, por tentar se equiparar a Deus e fracassar ele é punido. A sua criação se volta contra ele, e passa a matar todas as pessoas próximas ao mesmo, se tornando um exemplo a não ser seguido. Julio Jeha em "Monstros como metáforas do mal" (2007b), expõe que Frankenstein e sua criação são duplos um do outro, que a sua tentativa de ser Deus, revela a face anormal da personagem, pois ele não ascende para perfeição através da razão, mas nota-se a queda do mesmo, a perda de sua racionalidade ao criar uma família disfuncional ao se reproduzir assexuadamente tal como amebas, fungos, formigas e abelhas, ou seja, o monstro não é nada mais nada menos que o próprio Victor, pois o primeiro é filho do último através de uma reprodução assexuada, reprodução esse que só gera seres iguais.

A história de Victor remete a dois mitos universais o de Pigmeu e o de Fausto. Lembra-se do mito de Pigmeu, pois tal qual este, Victor molda a forma física de um ser humano que ganha vida; já no tocante a Fausto, Victor é ávido por conhecimento, não havendo limites para a sua sede, nem obstáculos para saciá-la.

Já o monstro, criação sem nome de Victor, seria monstruoso com base no postulado de Jeha (2007a) e Cohen (2000), pois a sua transgressão é física, está exposta em sua carne, suas "Deformidades externas revelam transgressão, pois o indivíduo personifica uma traição da natureza." (JEHA, 2007a, p. 7), ele é a diferença

materializada, uma “aberração” que não se encaixa em nenhuma taxionomia além da monstruosa, pois ele transgrede as leis naturais, ele rompe a linha da morte. Victor o planeja como um ser belo, recolhe as partes mais belas dos cadáveres para compor a sua criação, mas horrenda a seus olhos.

Monstros como a criatura sem nome, criação de Victor Frankenstein são vistos como violações da natureza e como anormais, e isso se torna claro pela reação dos protagonistas. Eles não só sentem medo desses monstros; acham-nos repelentes, repugnantes, nojentos, repulsivos e impuros. São antinaturais no sentido de que são desajustados metafísicos e, por conseguinte, provocam repulsa nos personagens de ficção, [...]. (CARROLL, 1999, p. 77).

Victor com suas atitudes repelentes fere os sentimentos da criatura. Inicialmente, a criatura só é monstruosa fisicamente, há bondade em seu coração, ele é um perfeito exemplo da teoria do *bon sauvage* de Rousseau e do *noble savage* de John Dryden, pois o homem “nasce bom e se comporta conforme é tratado pelos pais e pela sociedade.” (JEHA, 2009, p. 11). A criatura nunca teve chance de continuar boa, pois é renegada por seu criador e todo contato que tem com a sociedade, ele é maltratado, repudiado, lista-se o tratamento arrogante e petulante de William, irmão de Victor, para com a criatura leva-lhe a morte; mesmo a criatura ajudando a família do patriarca cego, os filhos deste o repudiam e o expulsam da casa. A reação excludente da sociedade e de Victor constrói a mente monstruosa da criatura, agora o seu exterior revela sua face interior, ele é monstruoso por dentro e por fora, pois ele passa a matar os entes queridos de Victor e aterrorizar o mesmo.

Outro elemento que suscita medo no romance de Shelley, além da monstruosidade de seu protagonista e antagonista, são os espaços que compõem o mesmo. A narrativa ocorre na fora da Inglaterra, a leste da mesma, nessa são recorrentes paisagens montanhosas, florestas, geleiras, cemitérios e necrotérios, espaços góticos por excelência.

O médico e o monstro ou O estranho caso de Dr. Jekyll e Mr. Hyde

Diferente do romance de Shelley, que há dois monstros habitando corpos diferentes, na novela de Stevenson, os monstros habitam o mesmo corpo. Carroll (1999) e King (2012) vislumbram Dr. Jekyll como um lobisomem, metade homem racional e pudico (Dr. Jekyll) e metade animal irracional e lascivo (Mr. Hyde), como

Ramira Maria Siqueira da Silva Pires aponta em "Pelas fendas da razão: a ficção gótica inglesa" (2011), que "o lado Jekyll – o médico respeitado socialmente, o ego; e o lado Hyde – o matador brutal, o lado inadmissível à luz do dia, o id." (PIRES, 2011, p. 86). Ruth Waterhouse em "Beowulf as Palimpsest" (1996) apresenta uma interessante análise sobre a relação de Jekyll e Hyde, que diferente de Frankenstein e sua criação, que podem coexistir no mesmo espaço, isso não ocorre com as personagens de Stevenson, o que ocasiona uma luta entre essas duas identidades pelo controle do corpo físico de Jekyll, batalha essa que não afeta apenas os dois, mas todas as pessoas ao redor destes.

Essas duas personagens de Stevenson materializam os pensamentos da sociedade vitoriana, principalmente os seus tabus. Hyde corporifica diversos tabus vitorianos como o sexo, o prazer, o ópio, o álcool desregrado. Ele surge em virtude da tentativa de Henry Jekyll dividir a mente humana e isolar o lado dito ruim, para que só existissem pessoas boas, que seguem as regras impostas pela sociedade. Enquanto que Jekyll é a faceta que necessita ser aceita e respeitada pela sociedade, que precisa ser um exemplo, não aceita ser criticada ou apontada na rua, de certo modo, o doutor prefere ficar pobre a ter sua honra e integridade manchada.

Hyde é diferente da criatura de Shelley, porque a sua essência é maligna, profana, animalesca, ele sente prazer em fazer mal a terceiro, nota-se requintes de crueldade em suas ações, observa-se tal sentimento na descrição da arma que causa a morte de Sir Danvers Carew, "A bengala, com a qual fora cometido o crime, embora fosse de madeira muito pesada e dura, quebrara-se em duas com a força daquela incompreensível crueldade." (STEVENSON, 2010, p. 36).

Edward Hyde é um perfeito monstro segundo as teorias de Jeha (2007a) e Cohen (2000). A deformidade do monstro é física, ele possui a marca da besta e da animalidade exposta em sua carne, e esse fato é lembrada diversas vezes durante a narrativa. Lista-se como passagens descritivas da personagem os seguintes excertos: "Não era bem um homem: parecia uma encarnação de algum demônio terrível." (STEVENSON, 2010, p. 19); "Bastante baixo e de aparência particularmente cruel, (...)." (STEVENSON, 2010, p. 37); as mãos de Hyde são descritas como "(...) secas, nodosas, ossudas, de um tom escuro e sombreadas por uma espessa camada de pelo." (STEVENSON, 2010, p. 77) e

Hyde era pálido e baixo; dava a impressão de alguma deformidade, sem todavia se poder indicar onde, e tinha um sorriso desagradável. (...) a voz era áspera, sibilante e, de certa maneira, irregular: tudo lhe

era desfavorável. (...) o homem não parece humano! Meio troglodita, eu diria. (STEVENSON, 2010, p. 28).

Por diversas vezes, Hyde é associado a um símio, por sua baixa estatura, pelo excesso de pelos escuros e densos em suas mãos. O aspecto peludo de suas mãos, segundo a cultura puritana, é uma marca de sua lascividade e do fauto dele ser controlado por instintos baixos e sexuais, pois quem tem a mão peluda é uma pessoa que constantemente está a manipular seus órgãos genitais durante a prática do onanismo, ato este muito associado aos primatas. No início do romance, o leitor é apresentado a Hyde quando, durante a madrugada, este “pisa” em uma menina de 08 a 10 anos, lê-se neste ato de “pisar” uma relação de copula forçada. No verbete “pé” do *Dicionário de símbolos* (2007, p. 155-156), de Herder Lexikon, esse membro tem um significado fálico, além do que na Antiguidade, colocar o pé sobre o vencido, significava controle total deste e submissão do mesmo, é um ato de dominação e de violação. Não há outra explicação para uma criança estar andando as três da madrugada pelas ruas escuras e desertas da periferia de Londres, ela, ao entrar em contato com o “pé” de Hyde, grita de dor, lê esse grito de dor como de coita, além do que o monstro paga para abafarem o “acidente”, clara menção a prostituição da criança.

Direta ou indiretamente, Hyde é ligado ao pecado da carne. Utterson ao acompanhar Hyde para pegar o cheque de pagamento da família da criança pisada pelo monstro se assusta com o nome do emissor do cheque, o respeitável Dr. Henry Jekyll. Como o passar dos dias e o desenrolar da narrativa, Utterson se assustava com as benfeitorias realizadas por Jekyll em benefício de Hyde, pensa-se que esse último pode ser um pecado antigo quem vem assombrar Jekyll, fruto de relação imprópria, visto que o doutor era solteiro e sexo, na época, só depois do casamento. Botting (2005) também concorda com essa leitura, que Hyde pode ser uma figura do mal que retorna “do passado sombrio de Jekyll: o ‘fantasma de algum pecado antigo’, ‘segredos negros’ assombram Jekyll como alguma transgressão suspeita.” (p. 80)⁵.

Hyde é apenas uma faixada para Dr. Jekyll fazer aquilo que sempre teve vontade, ele “cria Mr. Hyde, fruto essencialmente da hipocrisia vitoriana – ele quer farrear sem que ninguém, nem mesmo a prostituta mais barata, saiba que ele não é outro senão o inocente Dr. Jekyll, cujos pés estão ‘sempre galgando o caminho da

⁵ “(...) as the return of Jekyll’s dark past: the ‘ghost of some old sin’, ‘black secrets’, haunt Jekyll as some suspected transgression.” (BOTTING, 2005, p. 80, tradução nossa).

retidão'." (KING, 2012, p. 100). Dr. Jekyll é um santo com os pés de barro e a poção que ele bebe para se transformar em Mr. Hyde apenas dá vazam a seu id. Todo aquele comportamento animalesco, libidinoso, agressivo e cruel está dentro de Jekyll, é próprio de sua personalidade, que ele suprime devido ao medo da sociedade o criticá-lo. Ele sente prazer em se transformar em Hyde, prazer este que diminui a partir do momento que ele perde o controle do monstro que habita nele, que este passa a ter controle do corpo do mesmo. Lê-se a partir da relação de Jekyll com a poção que o transforma em Hyde, a mesma relação que um consumidor de drogas tem com o entorpecente que consome, destaca-se o seguinte excerto extraído da novela que comprovam esse pensamento: "Uma vez, no início de minhas experiências, falhara totalmente. Desde então, fui obrigado a dobrar a dose, e de outra ocasião, com risco de morte, a triplicar." (STEVENSON, 2007, p. 78). Com o passar do tempo à fórmula passa a não surtir o mesmo efeito, e como um drogado, ele aumenta a dose para droga para conseguir o mesmo efeito e o mesmo prazer.

Hyde não vê a luz do sol e da razão, como um animal que habita o corpo de um homem, ele só anda sob a luz do luar, sob a proteção da noite e nas ruas mais escuras de Londres. Enquanto a casa do racional e "correto" Dr. Jekyll tinha uma faixa bem cuidada e limpa, seu interior, a que ele habitava, o seu laboratório, era lúgubre, sombria, sem janelas, fria, silenciosa, com "o chão coberto de cestos e palha de fardos, e a luz vinda escassamente de uma cúpula nublada." (STEVENSON, 2007, p. 39); a casa de Hyde tinha uma faixa sombria, escura, mal cuidada e escondida, mas o seu interior era bem diferente, era luxuosa e de bom gosto, bem abastecida de garrafas de vinho, possui diversos adornos e enfeites como tapetes grossos e de cores bem vistosas, a casa de um verdadeiro dândi. O espaço em que eles habitam revelam caracterizam muito bem essas personagens, Jekyll mostra para uma face bela e bem cuidada para a sociedade fato este ilustrado pela faixa de sua casa, mas na verdade, ele é uma pessoa triste, lúgubre e sem prazer, sua mente é uma verdadeira bagunça como se pode observar pela descrição de seu laboratório. Já a faixa da casa de Hyde é a sua cara, literal e conotativamente, pois é feia, mal cuidada, sombria, mas seu interior revela a necessidade de prazeres carnavais, de luxo, de conforto e de consumo.

Considerações Finais

Mesmo separadas por 68 anos, o romance de Mary Shelley e a novela de Robert Louis Stevenson compartilham algumas semelhanças próprias do gênero em que estão inseridas. Elas trabalham com monstros que infundem medo no leitor, sentimento este experimentado “tanto pelos personagens (incluo aqui o narrador extradiegético – homodiegético) como pelo leitor, ante a possibilidade efetiva do sobrenatural, ante a ideia de que o irreal possa irromper no real (e tudo o que isso significa).” (ROAS, 2001, p. 30), os autores através de seus monstros suscitam o medo, tanto físico como psicológico, no leitor, pois para o leitor, de qualquer época, é aterrador a possibilidade um ser intersticial ou bacante invadir o seu espaço e atentar contra a sua vida ou seu modo de vida.

Só que os monstros que suscitam o medo em cada obra são diferentes, pois segundo Jean Delumeau em “Medos de ontem e de hoje” (2007), “(...) os medos podem mudar segundo os tempos e os lugares, em virtude das ameaças que pesam sobre nós.” (p. 42), o medo em *Frankenstein* é gerado por um indivíduo com perfil aristocrático, culto e cruel representado pela criatura sem nome criada por Frankenstein como por ele também, que não respeita o descanso dos mortos. Já na novela de Stevenson, o monstro é o burguês, o patrão e dono das fábricas representados tanto por Jekyll como por Hyde, pessoas abastadas, que têm dinheiro e desfrutam de luxo e de prazeres que a classe operária não tem. Isso se reflete também no espaço fóbico das narrativas góticas inglesas. Jerrold E. Hogle em “*Introduction: the Gothic in western culture*” (2002, p. 02) lista como espaços em que se encenam as narrativas góticas: castelos com passagens secretas, abadias, igrejas, cemitérios, criptas entre outros espaços que gerem e perpetuem o medo, carregados de superstições e que possibilitem a barbárie, espaços localizados geralmente em zonas rurais; mas com a Revolução Industrial, onde as pessoas a procura de emprego migram da zona rural para as cidades, continuam a temer espaços próximos, deixa-se de temer castelos e mausoléus que estão distantes para se temer as fábricas abandonas, ruas e becos mal iluminadas e laboratórios, espaços fóbicos que estão mais próximos, na cidade. Entretanto nem tudo muda no que tange ao espaço, a noite, espaço fóbico por excelência e temática recorrente nas narrativas fantásticas como Ceserani (2006), é um espaço que tanto a criatura como Mr. Hyde transitam com liberdade, pois ela protege com seu manto escuro todo e qualquer tipo de criatura que

odeia a luz seja ela besta, adúltero, assassino, ladrão ou demônio e que visa atentar contra a vida de terceiro.

Há outra transformação no elemento fóbico exemplificado pelas duas obras. O romance de Shelley trabalha com o medo do outro, do estrangeiro, das pessoas que moram fora das Ilhas Britânicas, visto na figura dos dois monstros da narrativa (Frankenstein e o monstro) que moram na parte continental da Europa, na Suíça, este medo se justifica pelo fato da “apreensão provocada entre pessoas que não se conhecem, ou que se conhecem mal, que vêm de fora, que não se parecem conosco e que, sobretudo, não vivem da mesma maneira que vivemos.” (DELUMEAU, 2007, p. 46). Com a expansão da bandeira britânica a partir de 1830, a coroa reúne sob o seu estandarte diversas colônias, o outro deixa que se um estranho e passa a ser um leal servo da rainha, deixa-se de se temer o outro e passa-se a temer a si mesmos e as vontades reprimidas. Este fato é ilustrado por Dr. Jekyll e Mr. Hyde em que o medo não vem mais de fora, mas de dentro da sociedade, do corpo humano, como ilustra Pires: “O terror, agora, não está do lado de fora, mas dentro do próprio homem – na forma de forças primitivas e arcaicas nele enraizadas. Todos temos tanto Jekyll como Hyde dentro de nós. Devemos temer a nós mesmos e não mais o desconhecido.” (2011, p. 86).

Nota-se a partir desta análise que a Literatura Gótica acompanha as transformações pelas quais a sociedade em que está inserida passa, se os medos desta mudam, eles serão retratados pela obra, mas sem abrir mão totalmente dos valores anteriormente difundidos.

Referências

BOTTING, Fred. *Gothic*. London: Routledge, 2005.

BRODEY, Kenneth & MALGARETTI, Fabio. *Focus on English and American Literature*. Milan: Modern Languages, 2002.

CARROLL, Noël. *A filosofia do horror* ou Paradoxos do coração. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CESERANI, Remo. *O fantástico*. Trad. Nilton Cezar Tridapalli. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DELUMEAU, Jean. Medos de ontem e de hoje. In: NOVAES, Adauto (org.). *Ensaaios sobre o medo*. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições Sesc SP, 2007, p. 39 - 52.

HOGLE, Jerrold E. . Introduction: the Gothic in western culture. In.: HOGLE, Jerrold E.. *The Cambridge Companion to Gothic Fiction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. (p. 1 – 20).

JEHA, Júlio. Apresentação - monstros: a face do mal. In.: JEHA, Júlio. *Monstros e monstruosidades na literatura*. Belo Horizonte: ED. UFMG, 2007a. (p.07-08).

JEHA, Júlio. Monstros como metáfora do mal. In.: JEHA, Júlio. *Monstros e monstruosidades na literatura*. Belo Horizonte: ED. UFMG, 2007b. (p. 09-31).

JEHA, Júlio. Das origens do mal: a curiosidade em Frankenstein. In.: JEHA, Júlio; NASCIMENTO, Lyslei (orgs.). *Da fabricação de monstros*. Belo Horizonte: ED. UFMG, 2009. (p. 11-23).

KING, Stephen. *Dança Macabra*. o terror no cinema e na literatura dissecado pelo mestre do gênero. Trad. Louisa Ibañez. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LEXIKON, Herder. *Dicionário de símbolos*. Trad. Erlon José Paschoal. São Paulo: Cultrix, 2007.

LOVECRAFT, H. P.. *O horror sobrenatural em literatura*. Trad. Celso M. Paciornik. São Paulo: Iluminuras, 2007.

PIRES, Ramira Maria Siqueira da Silva. Pelas fendas da razão: a ficção gótica inglesa. In.: VOLOBUEF, Karin (org.). *Mito e magia*. São Paulo: Editora Unesp, 2011. (p. 73—87).

ROAS, David. La amenaza de lo fantástico. In.: ROAS, David (org.). *Teorías de lo fantástico*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2001. (p. 07 – 44).

SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

STEVENSON, Robert Louis. *O médico e o monstro*. São Paulo: Martin Claret, 2010.

WATERHOUSE, Ruth. *Beowulf as Palimpsest*. In.: COHEN, Jeffrey Jerome (ed.). *Monter Theory: reading culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996. (p. 26-39).

TRADIÇÃO E ESPETACULARIZAÇÃO NA FESTA DO ROSÁRIO DE CATALÃO: UMA PROPOSTA DE VOCABULÁRIO DO TERNO “MOÇAMBIQUE MAMÃE DO ROSÁRIO”.

Cássio Ribeiro MANOEL
Universidade Federal de Goiás - CAMPUS Catalão

Maria Helena DE PAULA
Universidade Federal de Goiás - CAMPUS Catalão

RESUMO: Este estudo aborda a história da Congada de Catalão-GO, procurando mostrar diferenças da festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário do século XX para os anos mais atuais do mesmo acontecimento, destacando dentro dos rituais dessa festa o terno de Moçambique Mamãe do Rosário. Procuramos trazer um vocabulário sobre os instrumentos e vestimentas, dentre outros objetos que os dançadores usam, e rituais comuns nos festejos. A festa possui vários acontecimentos que são vividos em momentos específicos, como os três últimos dias dos festejos (o dia do Levantamento do Mastro, o Domingo da Festa e a Entrega da Coroa), que se tornam, dentre os onze dias de festas, os mais importantes. O valor dado aos festejos tradicionais no século XX, mais precisamente por volta do ano de 1975, conforme registro de Brandão (1985), foi bem mais visível do que nos anos atuais, mas perpetuando-se, ainda hoje, a devoção. Com o intuito de compreender as possíveis mudanças nos valores das tradições do festejo, apresentaremos um vocabulário do terno Moçambique Mamãe do Rosário, a partir de uma pesquisa de campo indireta, feita com o Capitão do Terno, procurando conhecer as tradições, as vestimentas, as cores e os instrumentos usados pelos dançadores deste terno. Para compor o vocabulário, seguiremos as lições expostas por Biderman (2001) e Coelho (2008).

O festejo

A festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário acontece todos os anos no mês de Outubro tendo seu início na primeira sexta-feira, sendo considerada na cidade de Catalão-GO uma grandiosa manifestação religiosa e cultural. O ápice do festejo acontece no segundo final de semana do mês citado, quando a manifestação folclórica e religiosa fica evidente para toda a população presente no largo do Rosário e nos demais espaços que o festejo acontece, como o centro do folclore e nas ruas da cidade.

Em 1985, o escritor goiano Cornélio Ramos se referiu ao festejo em um jornal catalano, onde contou que a origem dos festejos deu-se com um fazendeiro que migrou de Minas Gerais para a cidade. Iniciando ele uma nova fase de sua vida, com certo medo das consequências, fez uma promessa a Nossa Senhora do Rosário e se fosse válido em sua nova estadia, realizaria uma grandiosa festa em homenagem à santa. Tudo ocorreu bem e ele foi um fazendeiro bem sucedido; anos mais tarde

quando previa sua morte e ainda não tinha cumprido sua promessa, passou, então, para seu filho a responsabilidade de cumpri-la. Quando o filho se casou e iria realizar a festa, o vigário da cidade não aceitou realizar as homenagens à santa, pois dizia ser uma festa pagã, trancando a igreja e levando as chaves. Anos mais tarde, os moradores começaram a fazer novenas, arrombaram a porta do templo e assim deram início a uma das mais grandiosas festas em Louvor a Nossa Senhora do Rosário, festa essa que se realiza até hoje.

Durante o século XX, como nos dias atuais os negros festejavam uma santa branca, que eles consideravam sua padroeira. Naquela época, a festa era administrada e regida pelos brancos, assim, os negros só tinham o papel de dançar e festejar sua santa; as outras partes da festa eram administradas pelos demais, sendo o casal de festeiro e sua comissão. Compreende-se “em Catalão, que Nossa Senhora do Rosário é uma santa branca, de uma igreja sob o controle de brancos. No entanto, é padroeira dos negros que, em seu nome, produzem uma festa” (BRANDÃO, 1985, p. 88).

Batuques, apitos, ritmos e dança anunciam em Catalão-GO um fator determinante que é a fé em Nossa Senhora do Rosário. A Congada de Catalão se perpetua há mais de um século, fazendo com que novos e velhos congadeiros saiam às ruas para expressarem sua devoção à santa. O início da congada foi uma conquista dos negros e afrodescendentes que puderam passar a festejar sua fé, desde que fosse longe dos cativeiros.

No século XX, a devoção à santa era bem manifestada, pois os dançadores ali estavam com o intuito de louvar sua padroeira, pagar promessas e/ou votos que seus pais ou algum parente haviam feito por terem recebido a cura de alguma doença. Naquele período, os brincadores (como eram chamados os dançadores de hoje em dia) dançavam com fervor para homenagear Nossa Senhora do Rosário, fazendo com que a tradição se estendesse até os anos mais atuais.

No entanto, hoje, os dançadores já não praticam a dança com a mesma devoção de antigamente; na maioria das vezes, dançam porque acham bonito, fazem espetáculo para a população, mostram seu gingado através do batido das caixas e do ritmo e, apesar de não dançarem por devoção fervorosa esta pode ser notada, ainda que modestamente.

Pode-se dizer que dentre os festejos de Nossa Senhora do Rosário, acontecem alguns milagres concedidos através das bênçãos da santa. Esses milagres são vivenciados pelos devotos, dançadores e demais pessoas que participam da festa, de forma que a mesma não se torne apenas uma espetacularização para seus

participantes. Brandão (1980, p.140) afirma que “na verdade, muito mais do que o milagre, os sujeitos subalternos esperam da religião a proteção”. Portanto, essa manifestação religiosa, de uma forma ou de outra, torna-se visível através da santa; é como uma proteção para os devotos que nela acreditam.

Brandão (1980, p.133, com destaque do autor) ainda diz que “milagres sobre a biografia do santo fazem-no ‘um padroeiro’; milagres do padroeiro na biografia do devoto estabelecem o elo de fidelidade interpessoal entre os dois”. No entanto, Nossa Senhora do Rosário se torna a padroeira dessa população e através dos milagres acreditados e vivenciados pelo povo é que estabelecem um elo de fé com a santa. Por causa dessa fidelidade é que a festa se estende de geração em geração e a tradição continua sendo preservada.

A hierarquia da festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário em Catalão tem uma estrutura que se define em Reinado que é composto pelo rei, rainha, príncipes e princesas, onde o Rei se torna perpétuo dentro do festejo, tornando-se o Rei Congo. Depois, há o general com uma função determinante dentro dos festejos de Nossa Senhora do Rosário, pois é ele quem, às três horas da manhã, na alvorada festiva da primeira sexta-feira do mês de outubro, soa seu apito avisando que a partir daquele momento dá início a mais uma festa em louvor a padroeira dos negros. Brandão (1985, p. 36) diz que “o general, assim como o presidente da Irmandade, é um agente de ordem da participação dos negros na festa”. Portanto, é o general o maior de todos os capitães dentro da congada, é ele quem tem a soberania sobre todos os ternos, o que tem a autoridade sobre a congada; o presidente da irmandade é o que organiza toda a parte folclórica que acontece durante o festejo.

Os dias ápices da festa acontecem no segundo final de semana de outubro, começando pelo sábado, em que os ternos de congo vão até à casa do mordomo do mastro para buscar as bandeiras de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito (introduzida há cinco anos na festa) até o largo do Rosário, onde toda a população e devotos esperam para o momento de levantação da bandeira, que lá permanece durante oito dias, para depois ser descida.

O segundo domingo da festa é o dia mais especial dentro dos festejos de Nossa Senhora do Rosário, é quando todos os dançadores vestem suas fardas coloridas, entram no ritmo do seu terno e expressam sua devoção à santa. Esse dia é marcado pela missa da Congada, quando todos os ternos de congo se fazem presentes na celebração, dentro da qual também tem destaque a Coroa (segundo símbolo venerado dentro da festa), que durante a missa está presente sob o altar, sendo a

imagem de Nossa Senhora do Rosário o primeiro símbolo a ser venerado, pois ela é o símbolo central dentro do festejo. Em seguida, acontece a procissão da mesma.

O dia é marcado com visitas próximas ao largo do Rosário ou até mesmo nas casas dos devotos que moram no entorno, que em forma de pagar uma promessa oferecem um almoço ou um lanche para o terno convidado. A noite do domingo é encerrada com a procissão da imagem de Nossa Senhora, seguida de uma missa e logo após acontece (há alguns anos somente) a subida da imagem para a capela, onde se dá por encerrada a parte religiosa do festejo. Vale ressaltar que a festividade só termina, realmente, na última segunda-feira com a cerimônia da Entrega da Coroa.

O último dia de festa é marcado com visitas dos ternos de congo em vários pontos da cidade, em várias casas de devotos que, como é de costume, já ficam esperando pela visita dos ternos. Às três horas da tarde da segunda-feira, do largo do Rosário, parte o cortejo no qual todos os ternos conduzem a imagem de Nossa Senhora, juntamente com a Coroa e o reinado, pois desde o século XX, mais precisamente no ano de 1975, o reinado se tornou figurante dentro da festa. Brandão (1985, p. 43) afirma que, "o rei é um *figurante*, como temos visto. Ele atua como o personagem de seu próprio ritual". Isso pode ser notado até hoje, pois quem tem autoridade sobre a irmandade é o presidente e não o reinado, continuando o reinado figurante dentro da festa.

A Entrega da Coroa é a cerimônia que dá por encerrada toda a parte festiva. É nesse momento que o antigo casal de festeiro entrega a coroa ao novo casal, tendo aquele o sentimento de dever cumprido. A partir desse momento, o novo casal começa a organizar todos os preparativos para a festa do próximo ano e assim, sucessivamente.

O Moçambique

O Moçambique é um grupo menor dentre os que compõem a Congada de Catalão-GO. Seus integrantes possuem guizos nos tornozelos; nas mãos a patagunga ou até mesmo o reco-reco; casquete na cabeça; faixas nas cores azul, rosa e branco cruzadas no peito e na cintura. Suas apresentações estão bem longe do espetáculo que deu o catupé com seu colorido maior, sua batida estrondosa e sua dança bem envolvente. Também as caixas do Moçambique não soavam como a do congo que tem um batido forte, mas foi o único terno que conseguiu tirar a santa da rocha, por ser um grupo de dançadores humildes.

Diz a lenda que uma santa apareceu na rocha, algumas pessoas conseguiam vê-la e outras não, o padre celebrava missa no local, levava grupo musical com o intuito de conduzir a santa para uma igreja, ela os acompanhava, mas no outro dia voltava para o rochedo. Foram várias tentativas da parte da igreja e da população, mas foi “Pai João” que visitou a santa e a reconheceu como mãe (mãe dos pretos), dali por diante ele arrebanhou um grupo de pessoas com alguns instrumentos retirados da mata, e reproduziram um ritual próprio em frente à santa, conseguiram retirá-la e colocaram-na numa igreja, onde permanece até hoje. Brandão (1985, p. 87) afirma que

são os Moçambique, mais pobres, mais humildes, mais mal arrumados e mais lentos do que os congos, os que conseguem uma eficácia plena diante da santa. São os negros de Pai João, sem recursos, mas “filhos da santa”, os que conseguem fazer-se acompanhar dela, depois de gastos os recursos do padre e sua gente.

Por volta do século XX, ocorriam alguns boatos dentro dos festejos de Nossa Senhora do Rosário, que por bocas de muitos dentro da congada, havia uma feitiçaria entre os ternos, que dentro do ritual da congada tinha um lado obscuro. No entanto, alguns dançadores fazem um esforço para apagar essas ocorrências da memória da congada.

Na dominância do ritual dos festejos o terno de Moçambique tem o domínio sobre os demais ternos, pois ele é o primeiro entre todos os outros. Brandão (1985, p.73) afirma que “é também ao Moçambique que as pessoas do congo costumam atribuir atividades de feitiçarias durante ‘as saídas’ dos ternos”. Vários dançadores falavam sobre essa prática de feitiçaria, que algumas pessoas da congada tinham poder. Isso ocorria principalmente durante os festejos de Nossa Senhora do Rosário e, quando havia o encontro entre os dois ternos em uma rua, alguns capitães exerciam o poder de feitiçaria contra os dançadores do outro terno. O poder de feitiçaria tinha seus dois lados, ou era para fazer o mal ou para desmanchar o mal feito.

O terno de Moçambique, dentro da festa de Nossa Senhora do Rosário, é de extrema importância e valor. Uma Festa do Rosário sem terno de Moçambique faz muita falta, pois é este terno que carrega a coroa para as cerimônias, a bandeira de Nossa Senhora e o reinado. O Moçambique Mamãe do Rosário tem funções específicas dentro do festejo, sendo ele o que conduz a imagem de Nossa Senhora do Rosário para as missas e a Entrega da Coroa.

Em meados do século XX, o Moçambique Mamãe do Rosário tinha menos integrantes do que hoje, quando a tendência do terno é aumentar. Naquela época, o terno tinha vestimentas diferentes, os dançadores vestiam roupa branca, com uma baixa cruzada no corpo nas cores azul, rosa e branco, que simbolizam as cores da veste e manto de Nossa Senhora do Rosário e outra faixa na cintura. Sobre a cabeça usavam um casquete idêntico a de um marinheiro.

Nos anos atuais a vestimenta sofreu algumas mudanças: no lugar da faixa na cintura passaram a usar saiotê e no lugar do casquete usam turbante; as demais vestimentas citadas continuam as mesmas. Todos os instrumentos usados no terno têm um significado que será mostrado no vocabulário, dando ênfase às tradições. Porém, tais tradições vêm sofrendo uma modificação no contexto da festa e, às vezes, se torna apenas um espetáculo para a população.

O Moçambique fascina a população com sua batida, pois não há como não se encantar com o som dos tambores, misturado com o som das gungas, patagungas e reco-reco. As músicas entoadas eram e são de cunho religioso, com um conteúdo que retrata a luta dos negros pela libertação. Não podemos deixar de ressaltar que, em meados do século XX, quem dançava no terno eram pessoas negras e somente homens poderiam compor o corpo do terno (com exceção das bandeirinhas). Atualmente, o terno é mestiço, ou seja, composto por pessoas brancas e negras, homens e mulheres batem caixa, colocam guizos nos pés e expressam sua devoção à santa.

O Vocabulário

Com o intuito de compreender possíveis mudanças dadas às tradições que compõe a Congada de Catalão, organizamos um *vocabulário* do Terno Moçambique Mamãe do Rosário, relacionando os sentidos dados às vestimentas, cores e instrumentos que o caracterizam.

Diante disso, é notório abordar que o léxico, de acordo com o estudo que toma como referência Coelho (2008), retrata as lexias mediante um ato de fala do sujeito, vindo representar de forma sociocultural a língua. Nesse sentido, buscamos configurar o léxico presente no terno Moçambique Mamãe do Rosário, através do expediente lexicográfico *vocabulário*, no intuito de demonstrar a historicidade deste terno, em especial com referência às suas vestimentas e instrumentos.

Assim, como coloca Biderman (2001, p. 179),

o léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indeferidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades [...], embora o léxico seja patrimônio da comunidade linguística, na prática, são os usuários da língua – os falantes – aqueles que criam e conservam o vocabulário dessa língua.

Ao representar o léxico desse grupo de congada, sendo ele o tesouro cultural abstrato da língua, percebe-se que este é o patrimônio do terno representado pelos dançadores que conservam a tradição e criam novos modelos de vestimentas e até mesmo de instrumentos. O que era visto em alguns traços das vestimentas no século XX não pode ser notado nos anos atuais, pois foram reinventados, dando um *charme* diferente ao terno.

Na tentativa de representarmos o léxico deste terno, ao exemplificar o significado das vestimentas e instrumentos do mesmo, nasce o interesse sobre um estudo voltado para uma criação vocabular do terno Moçambique Mamãe do Rosário. Para Coelho (2008), o vocabulário tem a função de apresentar um lema e sua significação de forma sucinta em comparação ao dicionário. Assim, fica claro que ao criarmos perante este estudo a contextualização vocabular, evidencia-se a tradição presente no terno.

O terno traz como vocabulário vários lemas, que traz características do perfil cultural do grupo. Nesse aspecto, temos questões voltadas ao uso das vestimentas e utensílios dos quais os dançadores valem-se durante as homenagens a Nossa Senhora Rosário, vivenciado durante o festejo. Além de estudar os vocábulos desse grupo, no intuito de demonstrar traços característicos que o compõem, construiremos um diálogo social e cultural como uma essência de personificação para louvar a santa.

O perfil do grupo traz visualmente uma vestimenta de cor branca, que representa a pureza, juntamente com faixas nas cores rosa, azul e branco que representam as cores da vestimenta de Nossa Senhora do Rosário. Os instrumentos como os guizos nos pés, as patagungas e as caixas de porte pequeno trazem uma batida suave. Como característica, nota-se o compromisso que o terno tem dentro da festa, sendo ele o principal, o que conduz a imagem para as cerimônias presentes no festejo.

Essa miscigenação da cultura em questão, das cores, tons, ritmos, linguagens dentre outros fatores, relacionam a cultura já vivenciada do grupo que estabelece na (re)construção de uma geração, levando ao fortalecimento da diversidade vocabular. Por essa razão é que este estudo lexical vem possibilitar distintas leituras visuais e sonoras desta cultura, que corrobora variadas tendências, repaginando a historicidade dessa tradição catalana com forte influência da cultura afrodescendente.

É nesse contexto que se insere o terno Moçambique Mamãe do Rosário, no qual observamos como características uma manifestação artística e religiosa como uma homenagem à padroeira da cidade. Para mostrar as características do terno de Moçambique Mamãe do Rosário, podemos observar, mediante a configuração do vocabulário, traços que retratam a tradição de um povo, como uma preservação cultural através da dança e da devoção à sua padroeira e a sua vestimenta, expressando seu ritmo com intuito de agradecer à santa pelas bênçãos recebidas.

Nesse sentido, com um intuito de preparar um breve vocabulário, conforme definição linguística, seguem algumas palavras utilizadas pelo terno mencionado:

BANDEIRA-*s.f.* estandarte de tecido onde está estampada a imagem de Nossa Senhora do Rosário ou dos santos padroeiros como São Benedito e Santa Efigênia.

BANDEIRINHAS-*s.f.* meninas ou moças que carregam a bandeira de Nossa Senhora e, conforme a tradição, precisam ser virgens.

BASTÃO-*s.m.* instrumento de uso do capitão; a parte superior é mais grossa ou maior e o pé mais afinado, representando a divindade no topo e os homens na terra; ou também, na Aruanda estão os orixás e nós na terra; o capitão é responsável por fazer a ligação da terra com céu, ou da terra com a Aruanda; objeto sagrado, pelo qual o capitão faz essa ligação mística dentro do terno.

CAIXEIRO - *s.m.* pessoas que tocam as caixas, responsáveis por dar o ritmo dentro do terno; assim como os ganzás, afoxés e pandeiros formam um conjunto de sons.

FAIXAS CRUZADAS-*s.f.* representa o corpo fechado, contra qualquer energia negativa, inveja, mau olhado.

GUIA-*s.f.* são os rosários de Maria; representam os guias espirituais das seitas e religiões afro-brasileiras, sendo os orixás do candomblé ou umbanda; cada guia de cor diferente está relacionada a um orixá, todas elas como forma de proteção.

GUNGA - *s.f.* instrumento colocado nas pernas dos dançadores como forma de guizos, que, ao serem balançados, ecoam um som; simboliza os grilhões que os escravos usavam como tortura.

NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO - *s.f.* santa festejada pela congada de Catalão; padroeira dos negros; aquela que tem sua imagem pintada na bandeira.

PATAGUNGA-*s.f.* instrumento tocado com as mãos, emite som de chocalho, parecido com uma bateia de garimpar, representado um instrumento do trabalho escravo.

RECO-RECO - *s.m.* instrumento tocado com as mãos, parecido com um chocalho.

SAIOTE- *s.f.* vestimenta de proteção para as pernas; representação dos escravos que eram vendidos como mulheres a fim de valerem um preço maior.

TURBANTE-*s.m.* vestimenta da cabeça que é nossa guia; a cabeça é sagrada, pois pertence ao nosso anjo ou guia espiritual em crença afro-brasileira.

VESTE BRANCA-*s.f.* representa a pureza para carregar Nossa Senhora, seja coroa, bandeira ou reinado.

O acervo lexical desse terno pode ser considerado um patrimônio cultural ao longo da história dessa tradição que se perpetua há mais de um século, pois há o valor dado ao compromisso que o grupo tem com os festejos a Nossa Senhora do Rosário, deixando com esses vocábulos uma herança lexical.

Ao falarmos da historicidade da Congada de Catalão, retratando em meio a esta leitura a vivência e o bailar de uma comunidade que caracteriza sua tradição sob uma origem afrodescendente, é importante ressaltar que, através da organização de um vocabulário, como uma exposição significativa dos utensílios sonoros e de vestimentas utilizadas pelo grupo, vivencia-se uma manifestação de herança cultural, com o fim de contribuir para o conhecimento e a divulgação dessa prática cultural e religiosa.

Buscamos mostrar os caminhos da tradição do terno Moçambique Mamãe do Rosário e a sua luta por sobreviver em meios às sedução da espetacularização hoje.

Conforme foi proposto nesta discussão, fica evidente que através deste estudo lexical, feito por meio de uma pesquisa indireta, na tentativa de constatar como acontece o festejo de Nossa Senhora do Rosário, é que demonstramos que os recursos visuais, sonoros e gráficos são a riqueza dessa manifestação folclórica.

Portanto, é importante ressaltar que o vocabulário pode ser considerado uma ferramenta histórica que, nesse estudo, é visualizada na nomeação das vestimentas, das formas de danças, entre outros fatores que influenciam essa tradição dando-lhe amplitude nos significados que caracterizam o Terno Moçambique Mamãe do Rosário.

Referências bibliográficas

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A Categorização Léxica. In: _____. **Teoria Linguística:** (teoria lexical e linguística computacional). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os Deuses do Povo:** um estudo sobre a religião popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A festa do Santo de Preto.** Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore; Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1985.

COELHO, Braz José. **Linguagem** – Lexicografia e ensino de português. Catalão: Kaio Gráfica e Editora Ltda, 2008.

UMA INVESTIGAÇÃO DO FENÔMENO LITERÁRIO A PARTIR DOS CONCEITOS DO IMAGINÁRIO E DO SIMBÓLICO

Carlos Eduardo Japiassú de QUEIROZ
Universidade Federal de Sergipe

Resumo: A visada deste trabalho circunscreve a literatura enquanto discurso específico que só se realiza enquanto tal quando de uma recepção por parte de um leitor que se consagrará como fator necessário no processo de interpretação do conteúdo expresso pelo texto. Neste sentido, a existência de uma especificidade de um discurso cunhado como literário deve ser investigada no cerne de um processo resultante da conjunção de suas características formais e sua repercussão no imaginário do leitor no ato de uma dada recepção. Para efetivarmos nosso objetivo de análise, adotaremos como base teórico-metodológica dois nortes epistemológicos. A saber, a Corrente de Estudos do Imaginário e a Estética da Recepção. Em relação à primeira, adotaremos a obra do filósofo francês Gilbert Durand, especificamente os livros "Estruturas Antropológicas do Imaginário" e "Imaginação Simbólica", a partir das quais aprofundaremos os conceitos de Imaginário e de Simbólico com o objetivo de descrevermos um modo específico de relação e/ou atuação fenomênica do discurso literário na imaginação do leitor. No tocante à Estética da Recepção, escolhemos o pensamento do crítico e teórico literário alemão Wolfgang Iser, na medida em que ele privilegia a investigação do efeito estético que tem origem na relação entre uma obra e leitor particularizados.

No conto *O Retrato Oval*, Edgar Allan Poe descreve um pintor recém casado que resolve imortalizar sua jovem esposa retratando-a numa pintura. Completamente absorvido na representação pictórica de sua amada, tal era sua necessidade de perfeição, os dias se passam sem que ele alcance um resultado ideal. Aquela, sem querer interromper o labor artístico do marido, não come nem dorme, iniciando um processo gradual de desfalecimento. Quando, enfim, o pintor dá por concluído o quadro, sua esposa está morta. Resta para ele a imagem espectral dela, inscrita numa moldura.

É interessante notar como. Poe, ao lado de outros escritores simbolistas, reflete sobre um tema-chave da investigação intelectual do século XX, a saber, o estudo do simbólico e do fenômeno imaginativo.

Na história do conto, o pintor se prende de tal forma à imagem simbólica da esposa, tentando torná-la mais próxima possível da imagem observada à frente dele, que acaba por desprezar o próprio "elã vital" da realidade, substituindo esta por um objeto frio - um quadro- inerte, anódino, o qual, contudo, para o pintor constitui-se em ânima. Numa transposição de energias, a pintura ganha vida, enquanto o ser morre.

A intenção deste trabalho é propor uma investigação acerca do imaginário

como forma válida e coerente de se abordar a literatura, portanto, faz-se necessária uma apreciação das idéias daqueles pensadores que originaram a chamada corrente de estudos do imaginário. Dois principais nomes se destacam como pais-fundadores dos conceitos que resultarão numa "hermenêutica do imaginário": Carl Jung e Gaston Bachelard. Numa segunda geração, encontra-se a figura de Gilbert Durand¹, contribuidor fundamental para a elevação do campo de estudos sobre o imaginário como instância autônoma de suma importância no âmbito das ciências humanas.

É necessário, como primeiro passo, delimitar conceitualmente e contextualizar os termos básicos deste capítulo: o simbólico e o imaginário.

O simbólico engloba a problematização da noção de símbolo, como também a de processo simbólico. A radicalização de um método de conhecimento iniciada por René Descartes no século XVI, segundo a qual só por meio de um método abstrato-racional-numérico o homem poderia atingir a essência das coisas, irá colocar a questão do simbólico no ostracismo, desprezando qualquer investigação que não passe pelo crivo judicial da razão.

No decorrer do século XIX, a ciência, com a crescente utilização de uma metodologia empírica rigorosa, amplia suas preocupações para a análise da mente humana. Começa, então, a investigar as chamadas doenças mentais e os padrões de comportamento anormais por um novo prisma. A neurologia da época desvenda a relação entre os sistemas patológicos e a mente, o que leva à criação de uma psicanálise ("psico-análise", i.é, análise da psiquê, da alma) por Sigmund Freud, com o lançamento de sua obra *A Interpretação dos Sonhos*, em 1900. Ora, o próprio título desse livro inaugural denota uma retomada das preocupações investigativas acerca do simbólico. Os sonhos, tão desprezados pelo cientificismo ocidental, começam a fazer parte – de forma marginal, vale dizer – das preocupações teóricas ditas oficiais². O mundo onírico, no qual tudo é possibilidade de acontecimento, no qual as leis e as regras da razão consciente e alerta são contrariadas, é, enfim, posto em relevo. Nele, sob as asas da imaginação – um agir por meio de imagens – podemos voar e flutuar, mudar de cena instantaneamente, atingir utopias, criando um mundo alternativo, essencialmente vital e imprescindível.

¹ Gilbert Durand funda, em 1967, o Centro Interdisciplinar de Pesquisa sobre o Imaginário, que veio a ser denominado de Escola de Grenoble.

² Os sonhos são valorizados em muitas culturas como uma vida paralela: sonhar é viver. E até hoje nunca foram dignos de grande apreciação por parte da linha "mainstream" do pensamento ocidental. Sendo, contudo, extraordinariamente marcantes em toda produção artística dos séculos XIX e XX. Por exemplo: as correntes simbolista, expressionista, surrealista nas artes plásticas, na literatura, no cinema, etc. Não é por acaso que Freud se remeterá ostensivamente a culturas e mitologias antigas nas formulações conceituais dele. Vide sua procura por exemplificações mitológicas nas obras da dramaturgia clássica grega.

Freud, nas suas duas tópicas (inconsciente, subconsciente, consciente - ego, id, superego), dividiu a mente humana em lados que, estabelecendo uma relação harmônica ou conflituosa entre si, originam uma identidade própria, um nome próprio, uma espécie de espírito estruturador do ser. A descoberta de um "topos mental", um lugar onde os aspectos não relacionados à parte consciente do cérebro (basicamente as emoções e os sonhos) atuariam, influenciando o comportamento humano em seu estado de vigília, foi, sem dúvida, um marco decisivo na história teórico-científica do Ocidente. Entretanto, não tecendo aqui críticas ou considerações a respeito da psicanálise, Freud, ao analisar os sonhos, desprezou a força criativa e geradora emanada por eles, analisando-os apenas como sintomas, reflexos e descargas da complexa problemática da sexualidade humana. Concebeu, portanto, um sistema de causa efeito de cunho determinista³, o qual, é lícito dizer, denota a formação médica dele, estritamente incorporada aos ditames da metodologia científica.

Adotado inicialmente por Freud como fiel discípulo, Jung⁴ rompe com a ortodoxia freudiana, dirigindo-se para uma linha teórica pejorativamente criticada pelo círculo psicanalítico como obscura, mística ou esotérica. "Obscurantismo", deve-se salientar, que tem origem na mais remota história humana, a qual, obviamente, não pertence apenas ao Ocidente, mas a grande diversidade dos povos e culturas componentes da esfera terráquea.

Aqui, cabe uma observação sobre o papel canônico do Etnocentrismo na escolha das ideias divulgadas e estabelecidas como únicas a serem consideradas dignas de atenção. É com a pesquisa antropológica, realizada a partir do século XIX, que se começa a estudar *in loco* as diversas culturas espalhadas pelos continentes, que o Etnocentrismo foi, muito lentamente, é verdade⁵, sendo posto em xeque. Ou seja, o papel de centro irradiador dos modelos a serem seguidos, mantido pelas nações economicamente dominantes da Europa oitocentista, foi, de tal maneira relativizado, que perdeu seu consenso de verdade⁶. Aqui cabe uma digressão sobre a tendência relativizadora que marcou amplamente as ideias do século XX. Einstein concebeu sua teoria da relatividade em 1905. O próprio modernismo é fruto deste anti-etnocentrismo, pois podemos notar como grande característica dessa época o imiscuir-se de outras

³Gilbert Durand denomina a psicanálise freudiana de Hermenêutica Reducionista, em oposição as hermenêuticas de Carl Jung e Gaston Bachelard.

⁴As obras de Carl Jung podem ser consideradas fundadoras da corrente de estudos do imaginário.

⁵Ainda hoje temos o "privilégio" de viver num mundo etnocêntrico, sob a égide da cultura norte-americana, que, para justificar a exportação voraz de seus valores, de seu imaginário, propaga o termo globalização como panacéia e salvação do destino da humanidade.

⁶Isso do ponto de vista teórico e ideológico, já que no nível econômico e político as coisas mudaram para continuar as mesmas.

culturas na chamada cultura erudita, influenciando-a com formas novas de representar o mundo, chegando ao ponto de desestruturá-la. Assim, vimos surgir artistas como Picasso, Nijinsky, Stravinsky, entre tantos que contribuíram para a originalidade de um estilo "moderno".

Portanto, como afirma Denis Badia, a hermenêutica simbólica consistiria em receber o legado dos hermeneutas marginalizados na história oficial do pensamento ocidental⁷, os quais receberiam o tratamento pejorativo de ocultistas, portadores de uma filosofia oculta. Eles teriam herdado toda uma tradição gnóstica (de conhecimento) oriunda de culturas antigas como a egípcia, a babilônica, a persa, a hebréia, entre tantas outras que foram colocadas "à gauche" no momento da estruturação do método científico, ocasionando uma cisão entre "tradição" e "ciência". Gilbert Durand cita entre os perpetuadores dessa tradição de conhecimento marginal os nomes de Pico Della Mirandola, Giordano Bruno, Paracelso e Cornelio Agrippa, estes ligados à magia renascentista; os poetas malditos das correspondências e similitudes. Coleridge e Baudelaire; e os hermeneutas suspeitos da psicologia profunda e da ciência das religiões, Jung, Henry Corbin, Georges Dumézil e Sthefanie Lupasco.

No decorrer do período medieval, pode-se constatar esse conflito no constante digladiar-se entre crenças diferentes, mas sempre sob a hegemonia da dogmática cristã e da filosofia escolástica, repressoras de qualquer corrente do tipo "orientalista"⁸. O paradoxo do tipo de racionalidade ocidental foi, valorizando a tecnologia como dogma - a qual, se por um lado trouxe claros benefícios, também causou as catástrofes das duas grandes guerras mundiais e a era nuclear -, levar ao paroxismo essa práxis, provocando um desencantamento do mundo. Esquecendo o lado sensível da razão, não objetivo, não tecnológico, mas usufruidor dos prazeres da imaginação poética.

A idéia de um reencantamento do mundo – "Bezenberung" – tem origem na sociologia de Max Weber e é central na concepção filosófica dos hermeneutas simbólicos. Para tentar compreendê-la, a princípio temos que nos remeter a Mircea Eliade, o qual, no seu livro *Tratado da História das Religiões*, aponta um caminho para o principal problema do homem ocidental moderno: a perda do sentido do sagrado. No processo de desmitificação ou remitificação ocorrido a partir da hegemonia do espírito científico, o Ocidente agnostizou-se, tornando-se profano, perdendo, ou

⁷Badia, Denis. *Imagário e Ação Cultural*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 1999, p.19.

⁸Gilbert Durand descreve, no segundo capítulo do livro *A imaginação simbólica*, como, por meio das "catástrofes iconoclastas", o conceptualismo aristotélico assume, no pensamento de G. de Ockham e de Averróis, predominância sobre o conhecimento simbólico. E, citando Henry Corbin, faia do grande esforço da igreja romana para reprimir seitas de tendências gnósticas.

melhor, minimizando seu fundo ancestral de religiosidade. É necessário que se observe a não-correspondência entre a noção de sagrado e o senso comum da visão da religião como crença na figura quase humana de um Deus transcendente.

Não é apenas a crença ou fé numa idéia abstrata que propicia a dimensão do sagrado. Todas as pessoas estão inseridas num mundo mítico, numa história fundadora – arquetípica – sobre e pela qual fundam sua identidade. O ceticismo total não faz sentido. É um significado em ausência, assim como a idéia do nada. Quem não acredita faz dessa própria postulação uma crença. O mais intenso dos pregadores, de um certo modo conspira com o maior dos incrédulos.

O sentido do sagrado estaria menos na crença do que no sentimento de identidade com aquilo que cerca o homem. Esse sentido pode pertencer tanto ao âmbito da natureza quanto à cultura. Ou seja, um sentido holístico de integração do Eu com o universo permitindo uma animização dos fenômenos naturais – os quais, transformados em narrativas, tornam-se a base do processo mito-poético. E justamente nessa espécie de separação esquizomórfica entre o sujeito e a natureza, ou entre o sujeito e o grupo social, vistos como objetos isolados, que a marca encantatória desaparece. Este processo separatório é intensificado na obsessão racionalista pelo corte entre o que é supostamente real e o que é imaginário, um denotando a materialidade do que existe, o outro relevado ao plano secundário do não-existente.

Soa de certo modo contraditório essa crítica à independência individual como grande dilema do homem moderno. Porém esse paradoxo vem sendo cada vez mais reconhecido, pois é no desapego aos valores de uma identidade coletiva que o homem se vê abandonado ao absurdo do sem sentido. Não é em vão a procura dos aventureiros solitários – muitas vezes usando de justificativas científicas – pela suposta harmonia existente em culturas tribais, as quais, preservando seu fundamento mítico primevo, conseguem conservar sua ordem coletiva. Outro aspecto de dessemelhança entre as culturas menos tecnologicizadas, ditas primitivas, e as ditas civilizadas, é que naquelas a relação com a natureza se dá coextensivamente, num plano de colaboração, já que ela, não considerada como objeto inferiorizado, não é tratada como inimigo a ser destruído ou dominado. É por pertencer a um mesmo grau de superioridade que o elemento natural atinge o plano do sagrado e é reconhecido em suas características de constância e harmonia, pode-se dizer, divinas.

O elemento de ligação propiciador desse reencantamento do mundo é o símbolo e o pensamento simbólico, um processo geral do pensamento, simultaneamente indireto e concreto, que constitui o dado primeiro da consciência.

Neste momento, então, é pertinente focalizarmos os conceitos-chave de "Imagem" e "Símbolo", termos centrais no que concerne aos estudos do imaginário.

Vive-se neste denominado mundo pós-moderno uma hiperinflação de imagens desde a descoberta das tecnologias de comunicação visual e o conseqüente uso delas como vetores midiáticos de alta intensidade. Essa ressurgência de um conteúdo imagístico, se por um lado deve ser valorizada como um resgate da imagem, desde as "catástrofes iconoclastas" do Ocidente, por outro tem que ser analisada de um ponto de vista deveras crítico. Ver-se-á por quê.

Gilbert Durand coloca a imagem como valor primeiro, instrumento ou mecanismo formador do homem assim como da cultura. A imagem não seria composta, como na etimologia à qual estamos acostumados, apenas por símbolos visuais, porém pelas diversas formas pelas quais o homem percebe e reage ao real. Desse modo, ela pode se manifestar como imagem auditiva, olfativa, tátil, mental, emocional, entre outras. A grande visão de Durand foi que o homem é fruto do conjunto de todas as imagens que o alcançam e que continuam a influenciá-lo no decorrer da vida desde a "fantástica tragédia do nascimento". Essa soma de imagens se sedimenta continuamente na mente do ser humano; cria uma estrutura dinâmica, a qual Durand veio a conceituar como regime do imaginário. Dessa forma, **o imaginário seria o campo geral da representação humana; o conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do Homo-Sapiens**⁹.

As teorias clássicas da imagem, a psicológica e a associacionista, colocam-na como cópia das coisas objetivas, alçando-a a um lugar entre a solidez da sensação e a pureza da ideia. Já o filósofo Henry Bergson, em *Matéria e Memória*, falaria da imagem como sinônimo de um recordar, de um sempre recordar. Durand, então, toma Sartre como interlocutor. Em seus livros *O Imaginário* e *A Imaginação*, Sartre critica tanto a teoria clássica da imagem miniatura quanto a imagem-recordação bergsoniana, por elas "coisificarem a imagem rompendo o dinamismo da consciência". Ele preconizaria, assim, seu famoso método fenomenológico: não existiriam senão intenções purificadas de imanência: imagem = consciência transcendente. Entretanto, Durand diverge de Sartre quando este põe a imagem na categoria do não-ser, atribuindo a ela uma "pobreza essencial". Manifestando-se principalmente no sonho, ela seria uma fomentadora de erros e falsidades. Nesse sentido, Sartre se alia à metafísica clássica quando esta descreveu o mito e o imaginário como infância da

⁹ Durand, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, pág. 16.

consciência e da razão, alçando a consciência formal ou lógica como forma superior à superficialidade aleatória das imagens. Fica evidente aqui que, para a metafísica, a única forma válida de conhecimento é a do cogito, do conceito. O desprezo pela imaginação é uma escolha de percurso na qual se arroga a posse de uma única verdade como instrumento e lugar privilegiado do exercício do poder.

As imagens se apresentam à consciência em diversos graus¹⁰, desde a presença direta – as sensações – até a representação arbitrária, como é o caso dos signos lingüísticos. O símbolo pode ser inserido na categoria dos signos. A diferença conceitual entre eles, contudo, é o que proporcionará a visão de uma imaginação simbólica.

Para Durand, a imagem é símbolo e não signo. Pois, se na linguagem a escolha do signo não importa, já que é arbitrária, na imaginação a imagem é portadora de um sentido não existente fora da própria significação imaginária. Portanto, o *analagon* da imagem não é um signo arbitrariamente escolhido, e sim intrinsecamente motivado. É, então, por terem falhado na concepção da imagem como símbolo que as teorias citadas anteriormente perderam a eficácia do imaginário. No símbolo constituinte da imagem, há uma homogeneidade de significante e significado dentro de um dinamismo organizador que o difere da arbitrariedade do signo. O símbolo seria uma espécie de "hormônio do sentido" e, citando Pradines, o pensamento não teria outro conteúdo que não a ordem das imagens.

Nos dois casos, e vê-se isso na própria composição do temo símbolo (*sinn - bild*), a função primordial é a de, a partir de uma imagem não necessariamente material, compor o ato de união entre dois mundos. No signo, essa união aparece para o homem de forma clara e adequada, já que é escolhida arbitrariamente por ele mesmo. Assim, a parte significante do signo tem a definida função de se referir a algum elemento do mundo das coisas, ou das idéias – no caso das alegorias –, o qual comporia sua contraparte significativa. O homem cria o signo, atribuindo-lhe um significado conforme sua vontade. Dessa maneira, sua objetividade está no propósito de ele representar um significado imediatamente apreensível por meio de um significante polivalente que não possui valor por si mesmo. À medida que a relação entre significante e significado tende a se tornar opaca, tangencial, não claramente indicativa, o signo, na concepção de Durand, tende a se tornar símbolo. Em

¹⁰ O fenomenólogo Charles S. Peirce dedicou um longo estudo às diversas formas de percepção do real, descrevendo - as em categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade pelo poder de impressão mental que elas causariam ao ser humano.

consequência, o próprio elemento sóico, que antes servia apenas como objeto intermediário, passa agora, em sua própria imanência, a conduzir um sentido. Sentido esse que, pela sua natureza, é inacessível, só podendo ser vislumbrado em forma epifânica, "como uma aparição do indizível, pelo e no significante"¹¹.

Essa inversão do vocabulário semiológico cria uma desigualdade que se impõe numa primeira leitura, pois o caráter vicário do significante passa agora a possuir uma força inerente, centrípeta, atraindo um significado que encarnará em sua forma imagética. Uma segunda dificuldade pode ser salientada na indagação: que significada é esse que não se apresenta diretamente, preferindo se esconder em sua não sensibilidade, não inteligibilidade? Ocupando, pois, um lugar transcendente, não localizável, abstrato, característico das formas inconscientes, metafísicas e supra-reais. Para Ricoeur, a concretude do símbolo se estabelece em três dimensões: a cósmica - o mundo visível -, a onírica - o mundo dos sonhos - e a poética - a linguagem metafórica. É para essas dimensões que o símbolo apresentará um significado. Este agora polivalente e portador das qualidades mais contraditórias.

Se no signo é o homem em seu grupo social culturalizado quem designará ao significante sua chave decifratória, no símbolo teremos que supor uma possível direção a ser seguida, a qual só pode ser limitada na investigação de sua antiguidade. Quer dizer, nas suas repetidas aparições e recorrências no decorrer do tempo - e aqui se afirma: um tempo mais amplo do que o histórico. É na redundância da aparição do símbolo que se encontrará a possibilidade de sua tradução. Na propriedade de sua potencial repetição, ele ultrapassará sua inadequação significativa. Existiriam, em termos gerais, três tipos de redundâncias consubstanciadoras dos símbolos. A primeira, uma redundância dos gestos, constituiria a classe dos símbolos rituais; a segunda, uma redundância das relações lingüísticas em torno de uma narrativa, definiria o mito como conjunto simbólico; e por último, as redundâncias das imagens visuais, que viriam a formar a classe dos símbolos iconográficos. Disso, verifica-se que, para se tornar visível, a parte significativa do símbolo necessariamente tem que revelar uma concretude material ou formal, que nos ritos é expressa pela ação gestual; nos mitos, pela transmissão, por meio de códigos lingüísticos, da crença numa narrativa; e nos ícones, pela forma analógica do pictórico.

Ora, mas o que faz com que determinadas ações ou formas se repitam ciclicamente nas organizações culturais a ponto de assumirem um caráter simbólico? É

¹¹ Durand, Gilbert. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988, pág. 15.

aqui que se encontrará a noção formulada por Carl Jung de imagens - forças arquetípicas que, atuando nas formas rituais, míticas e icônicas, transformam-nas em símbolos.

Agora, pode-se adentrar na definição dada por Durand de símbolo como **signo que remete a um indizível e invisível significado, sendo assim obrigado a encarnar concretamente essa adequação que lhe escapa, pelo fogo das redundâncias míticas, rituais, iconográficas, que corrigem e completam inesgotavelmente a inadequação**¹².

Sugere-se, então, que o referido desencantamento do mundo hodierno estaria associado à generalizada dessimbolização das imagens atuantes na relação do homem com seu meio natural e social. Elas apenas manteriam uma característica de signo instrumentalizado para um cotidiano neurótico de operações automatizadas geridas para o fim de uma pretensa e progressiva emancipação tecnologizante. Desse modo, a grande função do símbolo é unificar os objetos com o todo, num ato de ligação, ou religação, com o mundo¹³. Além de agir como função identificadora do homem com o cosmos, o simbólico também atuaria dentro de uma comunidade ou cultura no sentido da união do indivíduo ao grupo, abolindo, assim, os limites do fragmentário humano.

O modo de percepção simbólica, como constatou Bachelard, está muito próximo da percepção poética: "Só a imagem põe as palavras em movimento"¹⁴. Podemos, então, pensar no processo do estranhamento, preconizado pelos formalistas a partir das metáforas poéticas e das alegorias narrativas justamente como uma forma de relação simbólica com o mundo. O signo imporia sempre uma tradução racionalizadora com tendência a uma univocidade semântica. Já a estranheza da metáfora remeteria, atuando como um empurrão deslocador de uma inércia mental, a um complexo imaginativo de motivações intimamente ligado ao campo das emoções e da sensibilidade. A percepção sensorial ganha ares de liberdade nesse processo, dando origem ao homem visionário, aquele que não apenas olha e escuta, no intuito de decifrar mensagens sígnicas rigorosamente cifradas, mas também vê e ouve, encontrando no real circundante uma nova e espantosa profundidade na superfície dos valores previamente constituídos, tornando-o um homem ao mesmo tempo modificado e estranho. Será que não é essa a marca do gênio estabelecida na "idiotia" - característica singular -, tanto daquele que, ao criar, constrói novos mundos, quanta

¹² Ibid. p. 19.

¹³ O próprio termo religião em sua etimologia significaria religação.

¹⁴ Bachelard, Gaston. *O Ar e os Sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, pág. 259.

daquele que, ao conseguir transportar-se para esses universos imaginários, expressa a também genial vocação da compreensão?

É nesse sentido que a hermenêutica do imaginário se põe como um campo de estudos interdisciplinar, pois ao analisar a relação simbólica do homem com o meio, percorre um trajeto que vai do homem, em sua perspectiva individual, ao cultural, como fator formador dessa individualidade. Daí que seus alicerces teóricos estariam tanto na antropologia, como na psicologia e na filosofia, numa imbricação de ideias justificado pela não independência de áreas disciplinares ocupando espaços limitados quando o objeto em questão é o ser humano e as formas representacionais do mundo em que vive.

Referências:

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.

_____. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1997.

ISER, Wolfgang. O imaginário e os conceitos-chave da época. In: *Teoria da Literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves S/A, 1975.

_____. A interação do texto como o leitor. In: *A Literatura e o Leitor*. textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

**O PAPEL DO LEITOR NA FICÇÃO DE RUBEM FONSECA:
DIVERSIDADE DE OLHARES SOBRE O CRIME EM *O COBRADOR***

Cloves da SILVA JUNIOR
Secretaria de Estado da Educação/GO

Resumo: A ficção de Rubem Fonseca, caracterizada por elementos de cunho policial, provoca certo desconforto no leitor pela forma como o aturo conduz sua narrativa. Nesse sentido, falando especificamente do conto *O Cobrador* é possível observar que ao entrar em contato com esta narrativa, o leitor se depara, após uma análise acurada, com a impossibilidade de manifestar um posicionamento a favor ou contra o narrador-personagem, a partir de uma série de fatores que contribuem para a efetivação de seus atos. *O Cobrador* pode ser inserido no rol dos textos que abordam a representação das minorias sociais. Nesse texto, o narrador-personagem faz parte daqueles que se encontram à margem da sociedade, e que não possuem voz perante a classe dominante. Desse modo, a partir de pesquisa bibliográfica, o intuito desta pesquisa é, inicialmente, traçar um panorama que apresente a evolução do conceito de leitura e leitor, o qual sofre algumas transformações durante o decorrer dos tempos, para depois evidenciar e analisar as diversas percepções do crime no conto acima identificado sob a ótica do leitor, e considerando toda a produção literária do autor em destaque. Como suporte teórico são utilizados os pressupostos de Dalcastagnè (2002; 2005), Darnton (1992), Figueiredo (2003), Fonseca (2010), Jauss (1994), Candido (2011), Chartier (1999), dentre outros.

Conhecido por suas experiências com o romance policial, Rubem Fonseca, em uma série de obras, retrata a violência contemporânea e o problema da identidade na pós-modernidade. Com o auxílio de vários gêneros textuais, Fonseca concebe uma trama textual que exige do leitor certa competência para relacionar esses gêneros à narrativa a fim de encontrar o fio de Ariadne que possibilitará a evasão do labirinto textual construído pelo autor, isto é, a possível compreensão/interpretação da obra. Assim, Fonseca propicia o desvendamento dos meandros da sociedade, fazendo com que o leitor adentre o texto literário na tentativa de buscar possíveis soluções para os crimes apresentados, utilizando por vezes as características do hiper-realismo, a fim de cristalizar as cenas do cotidiano e analisá-las sob diferentes óticas.

O foco de análise deste trabalho é o conto *O Cobrador*, publicado numa coletânea de contos de mesmo nome, no intuito de identificar como o leitor lida com as ações desenvolvidas no conto a partir da presença de uma linguagem chula, bem como dos atos de violência narrados pelo narrador-personagem.

Para tanto, falar-se-á, inicialmente, sobre a evolução do conceito de leitura e leitor a fim de contrapor o posicionamento deste último frente à obra literária, o qual

abandona um papel contemplativo para agir como coautor da obra, isto é, para participar ativamente da trama textual do autor e do desfecho das narrativas.

Da repressão à liberdade: a metamorfose da prática de leitura e do leitor

Inicialmente faz-se necessário evidenciar que o objetivo desse tópico não é delinear uma cronologia sobre a história da leitura, mas, apenas indicar alguns aspectos e fatos que contribuíram para a construção da imagem da leitura e do leitor dos primeiros tempos e sua evolução através das épocas.

Desde o início dos tempos, com o surgimento da humanidade e, conseqüentemente, da linguagem, o homem começou a fazer leituras, atribuindo sentido ao mundo a sua volta. Progressivamente, a leitura revelou várias funções de acordo com os propósitos de cada leitor. A esse respeito, Darnton (1992, p. 212) assevera que

A leitura não se desenvolveu em uma só direção, a extensão. Assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais em diferentes épocas. Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo, e ainda simplesmente para se divertir.

Isto é, a prática de leitura foi motivada por uma necessidade, para atingir determinado objetivo, que vai de uma simples sedução para conquistar a pessoa amada por meio da palavra escrita, até como um meio de poupar a vida, como acontece com Šahrāzād¹ que durante mil e uma noites conta uma série de narrativas entrelaçadas para que o rei Šāhriyār não a mate ao raiar do dia. Progressivamente, Šahrāzād ensina várias lições ao rei, por meio das histórias contadas, fazendo o que Compagnon (2009) define como humanização do ser, ou seja, a partir das histórias o rei Šāhriyār conseguiu perceber melhor o mundo a sua volta e refletiu sobre a traição de sua esposa, chegando à conclusão de que nem todas as mulheres são iguais. Logo, o texto literário transformou sua forma de pensar e agir.

Com o surgimento das máquinas, foi necessário elaborar manuais de instrução que foram lidos por aqueles que manuseariam esses equipamentos, e com a evolução dos tempos, manter-se informado também se tornou uma necessidade, o que fez com

¹ *Livro das mil e uma noites*, volume I: ramo sírio. Introdução, notas, anexos e tradução do árabe: Mamede Mustafá Jarouche. 2. ed. São Paulo: Globo, 2006.

que as pessoas passassem a procurar textos diversos que trouxessem as informações desejadas.

Em suma, desde os primórdios o poder da leitura se constituiu a partir das diversas funções que lhe foram atribuídas ao longo do processo, tornando-a perigosa, um instrumento de esclarecimento, de poder.

Com isso, na Idade Média o conhecimento foi severamente controlado pela Igreja Católica, a qual considerava que se as pessoas tivessem acesso ao saber científico e filosófico, certamente perderiam o temor a Deus. Sobre esse contexto, pode-se citar o romance policial de Umberto Eco, *O Nome da Rosa*, o qual relata uma série de assassinatos que ocorrem em um mosteiro na Itália. Esses assassinatos são motivados pela existência de um livro em grego que contém alguns escritos sobre o pensamento aristotélico.

Por meio da narrativa de Eco é possível perceber o poder incisivo da Igreja em controlar o acesso aos livros. Um exemplo disso é a construção labiríntica de uma biblioteca para que aquele que a encontrasse não conseguisse sair de lá, para que o conhecimento não fosse propagado. Instaura-se, dessa forma, uma preocupação intensa dos possuidores desse conhecimento, os quais formulam uma série de armadilhas para evitar que o saber seja repassado.

Os possuidores do poder da palavra escrita se encarregam de sublinhar e alargar a aura mistificadora que a envolve, [...]. Corolário desse poder é a ameaça que os textos escritos podem inspirar. Daí as queimas e destruições, as proibições daqueles considerados perigosos pelos seus concorrentes na força de persuasão e opressores do pensamento e expressão livres. (MARTINS, 1994, p. 46).

Identifica-se aí o poder imensurável advindo da palavra escrita. Esta tem o poder de persuadir, subverter, provocar, instigar, enfim, estabelece certos raciocínios que fazem com que o leitor não aceite tacitamente tudo o que é escrito/proferido, propiciando uma reflexão crítica sobre o mundo que o cerca. E para não desestabilizar o poderio da Igreja Católica, todos os escritos eram secretamente guardados, alguns queimados, dependendo de seu poder de persuasão ou subversão de ideias. Nesse sentido, é possível observar que o intuito da Igreja era a domesticação dos indivíduos, para que não tivessem pensamento e voz próprios, a fim de disseminar apenas as verdades instituídas.

Logo, observa-se que desde essa época o conhecimento já se manifestava como sinônimo de perigo, uma vez que aquele que lê, adquire novos conhecimentos e passa a refletir de forma crítica sobre o mundo, pessoas e situações que o cercam.

E nesse processo, a iconografia, especificamente a pintura, se ocupou em representar a leitura e o leitor ao longo do tempo, sendo possível perceber a evolução da leitura/leitor por meio das telas de renomados pintores, já que o tema da leitura se torna comum nos quadros clássicos, principalmente aqueles dos séculos XVII e XVIII. É necessário salientar que esse tema é retratado com maior prestígio nesses séculos pela aura de respeito ao tema em relação a outras temáticas, consideradas menores.

Ao falar sobre o assunto, Steiner (2001), em seu texto *O Leitor Incomum*, faz referência à obra *Le Philosophe lisant*, de Chardin. Em sua análise, Steiner apresenta a leitura, com base na pintura clássica, como um grande evento solene, tendo em vista que o quadro de Chardin retrata uma pessoa em trajes formais para o espetáculo da leitura. Esse caráter cerimonioso com que a leitura é tratada demonstra o respeito para com o livro, culminando em um encontro cortês: o leitor e o livro.

Na mesma linha de raciocínio Chartier (1999) menciona que o livro faz uma referência ao saber e indica uma autoridade, isto é, aquele que era visto ou retratado portando um livro era considerado esclarecido. Assim, o conhecimento emerge como um poder: aquele que domina um determinado saber se sobrepõe ao outro que não o tem, ou que possui conhecimento inferior ao primeiro.

Nota-se, então, toda a mística que envolve a prática de leitura, controlada durante séculos. E o leitor, nesse contexto, assumia um papel pacífico frente ao texto, já que, de acordo com a cultura clássica, o ato de ler demandava trajes formais, posição correta – geralmente em frente a uma mesa ou escrivaninha – e conduzido por obrigação, como um dever; nunca como prazer. E todos esses aspectos contribuem para a imagem sacralizada que permeia a leitura, imagem essa que ainda permanece arraigada no discurso na sociedade do século XXI, mas claro, não com aspectos tão rigorosos.

As escolas, conseqüentemente, receberam o reflexo dessa concepção de leitura e começaram a instituir práticas orientadas em grupo para os leitores iniciantes. Esse foi o primeiro passo para a instrução padronizada. E “a maior parte das crianças ainda aprendia a ler, ficando de pé diante do professor e recitando passagens de seja qual fosse o texto em que conseguissem pôr as mãos, [...]” (DARNTON, 1992, p. 223).

A prática de leitura, conduzida dessa forma, se configura como uma leitura frígida, visto que o texto não atinge o leitor, o qual atua apenas como um receptáculo

das informações extraídas pela leitura que serão repassadas da mesma forma para outros iguais a ele. Além disso, a posição em que o aluno lê – em pé, diante do professor – corroboram as discussões estabelecidas sobre o papel pacífico do leitor, que lê qualquer texto que estiver ao seu alcance.

De outro lado, apesar de apresentar moldes de leitura tão rígidos, é no século XVIII que a iconografia passa a conceber novas formas de representação da leitura e do leitor, a partir da evolução do pensamento da sociedade dessa época.

[...] A história das práticas de leitura, a partir do século XVIII, é também uma história da liberdade na leitura. É no século XVIII que as imagens representam o leitor na natureza, o leitor que lê andando, que lê na cama, enquanto, ao menos na iconografia conhecida, os leitores anteriores ao século XVIII liam no interior de um gabinete, de um espaço retirado e privado, sentados e imóveis (CHARTIER, 1999, p. 78-79).

Aos poucos as concepções tradicionais e rígidas acerca da prática da leitura perdem seu fôlego, visto que a iconografia passa a representar certa liberdade na leitura. A partir do século XVIII o leitor realiza leitura em espaços diversificados, à vontade, de acordo com seus interesses. A linguagem do texto transparece no corpo do leitor: as expressões de contentamento ou tristeza, melancolia ou euforia, enfim, o texto passa a invadir e transformar seus leitores. Não é mais necessário ler na reclusão do escritório, parado, como mais um móvel do cenário familiar.

O leitor, aos poucos, foi ganhando seu espaço e abandonou sua atividade pacífica ao entrar em contato com o texto para transformá-lo e agir como coautor da obra. Isso se deu graças à evolução dos tempos e também ao surgimento de novas vertentes de crítica literária, especificamente uma nova corrente denominada Estética da Recepção. Suas primeiras considerações teóricas datam de 1967 e tem como representantes os críticos Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Umberto Eco, dentre outros.

Jauss, em sua aula inaugural, em 1967, na Universidade de Constança, proferiu uma palestra intitulada *O que é e com que fim se estuda a história da literatura?* – mais tarde publicada sob o título de *A história da literatura como provocação à ciência da literatura* – que discutiu os caminhos de análise do texto literário, o qual era analisado sempre numa perspectiva estruturalista e/ou historiográfica.

Jauss instaurou uma revolução ao inserir o leitor como um terceiro elemento de análise que conduziria à experiência estética em relação à obra literária. Segundo o

crítico, os estudos na perspectiva da historiografia literária se encontravam extenuantes pela forma como era trabalhada e estava trilhando “[...] o caminho da decadência constante” (JAUSS, 1994, p. 5), por relacionar uma série de tendências de acordo com a cronologia de obras e autores de uma determinada escola literária, estabelecendo um vínculo entre vida e obra do autor.

E assim como pretendiam os formalistas, o leitor se configuraria como uma parte neutra no processo de análise da obra literária, sendo útil apenas para compreender e trilhar os direcionamentos indicados pelo autor do texto. Diante disso, Jauss passou a defender a ideia da obra literária desvinculada da periodização literária, tendo como alvo a essência do texto e as experiências de recepção da obra advindas do leitor.

[...] há um saber prévio, ele próprio ele mesmo um produto dessa experiência com base no qual o novo que tomamos conhecimento faz se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial. Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõem seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida (JAUSS, 1994, p. 28).

Ao entrar em contato com o texto literário o leitor se insere num espaço que causa certo estranhamento, mas que corresponde a alguns aspectos familiares a ele, fazendo com que receba a obra literária de modo peculiar. Sobre o assunto, Eco (1994) discorre sobre o pacto ficcional que deve ser estabelecido entre o leitor e a obra, a qual recria a realidade atuando como parasita do mundo real, isto é, os elementos pertencentes ao texto literário são parecidos com a realidade para que a concepção artística do escritor não cause tanto estranhamento ao leitor, a fim de que ele se identifique, em alguns aspectos, com a obra a obra lida.

O leitor é aí excluído da condição de destinatário primordial e colocado na posição de um terceiro, de um não-iniciado que, diante de uma realidade de significado estranho, tem ele próprio de encontrar as questões que lhe revelam para qual percepção do mundo e para qual problema humano a resposta da literatura encontra-se voltada (JAUSS, 1994, p. 57).

Logo, os significados do texto precisam ser desvendados pelo leitor a partir das vivências literárias – ou não – que ele possui, encontrando uma resposta para os problemas apresentados pelo texto. Nesse sentido, Jauss discorre ainda sobre a

existência de três atividades da natureza estética: a *poíesis* (momento de produção), decorrente do preenchimento dos vazios do texto na interação do autor e leitor/receptor, correspondendo ao prazer de se sentir-se coautor da obra; a *aisthesis* (momento da recepção), em que a obra causa um efeito sobre o leitor que gera uma nova percepção de mundo; e a *katharsis* (comunicação), definida como uma experiência subjetiva.

Inicialmente, o leitor é conquistado pelo texto por meio de um choque/estranhamento que advém de vários aspectos, causando-lhe uma emoção (boa ou ruim) diante do texto lido. E a partir disso, o leitor passa a estabelecer interrelações com a realidade, o que provoca determinadas reflexões que, provavelmente, contribuirão para a transformação do pensamento a respeito de um determinado assunto.

Desse modo, ao discorrer sobre vários aspectos que interferiram nas práticas de leitura e do leitor com o passar dos séculos, e ao apresentar, resumidamente, a vertente da Estética da Recepção, percebe-se a metamorfose de um leitor passivo – dominado pela rigidez do tradicionalismo – para um leitor ativo, libertário, e que participa da obra.

“Todos estão me devendo”: diversidade de olhares sobre o crime em *O Cobrador*

Por retratar a violência e os problemas do mundo urbano – numa perspectiva intimista, comportamental, bem como dos problemas gerados pela sociedade como corrupção, desigualdade social, etc. –, os textos de Rubem Fonseca foram duramente criticados, principalmente pela linguagem utilizada pelo autor que diferia de tudo o que já havia sido escrito. O contraste se deu pelo fato de que a crítica literária sempre elegeu o bom tratamento da língua portuguesa, a escolha vocabular, como sinônimo de literariedade, mesmo quando as cenas representadas no texto eram vulgares ou ambientadas em lugares marginais. E a produção literária de Fonseca tomou um caminho totalmente contrário ao que se escrevia pelos grandes autores.

Diante disso, os textos de Fonseca foram perseguidos durante o período da ditadura no Brasil (1964-1985), inclusive a coletânea de contos *Feliz Ano Novo* foi proibida pela censura durante 06 anos sob o pretexto de que o autor estaria fazendo apologia à violência, à pornografia, enfim, à transgressão, tudo o que o regime militar rejeitava.

A produção literária do escritor mineiro Rubem Fonseca é iniciada em 1962. Seu primeiro livro de contos, *Os Prisioneiros*, foi lançado em 1963, em seguida *A Coleira do Cão* (1965), *Lúcia McCartney* (1967), *Feliz Ano Novo* (1975), e *O Cobrador* (1979), além de outras coletâneas de contos, romances e crônicas.

O leitor, em seus textos, precisa demonstrar certa habilidade de leitura para localizar os enigmas e pistas que são plantadas ao longo da narrativa. Essas pistas agem como iscas que fisgam o leitor, chamam sua atenção e o estimulam a prosseguir com a leitura, num desejo voraz de solucionar as tensões narrativas apresentadas. São fragmentos que exigem reexame do que foi lido para que sejam estabelecidas algumas ligações com os demais fatos decorrentes do texto e assim, chegar à coerência e ao sentido da narrativa.

Por conseguinte, vê-se que o texto motiva o retrospecto da leitura, obrigando o leitor a interpretar os acontecimentos sob a força da violência, como um sequestrador que bate, maltrata, humilha, obriga o ser humano, submisso, a dizer e praticar atos contra sua vontade, já que se o leitor não voltar atrás para desvendar o que acontece no texto, o sentido da narrativa não lhe sobrevém.

O conto *O Cobrador*, *corpus* de análise deste trabalho, é extraído da coletânea de contos de mesmo nome. Por meio do título, nasce no leitor iniciante, inexperiente, uma inquietação sobre quem é o cobrador, o que está cobrando e de que forma conduz esse processo. Ao passo que o leitor que conhece o estilo literário de Fonseca consegue, de forma branda, antever a temática a ser retratada no conto por meio de suas experiências anteriores com o texto fonsequiano.

O conto em questão relata a história do narrador-personagem, que não tem nome – para evidenciar ainda mais o seu caráter de marginalizado –, o qual representa a única voz do texto e apresenta, por sua vez, a visão que tem sobre as relações de poder na sociedade, bem como o jogo de ideologias presentes no meio social. “A narrativa em primeira pessoa será, então, a forma privilegiada para expressar a solidão dessas existências “desencarnadas”, ao mesmo tempo nostálgicas e céticas [...]” (FIGUEIREDO, 2003, p. 20).

A trama narrativa se desenrola a partir do momento inicial em que o narrador-personagem chega ao consultório do dentista Dr. Carvalho, ainda com caráter pacífico, portador de problemas na gengiva e na arcada dentária. Ao fazer o tratamento, o protagonista se rejeita a pagar a conta pela ausência de condições financeiras.

Ele bloqueou a porta com o corpo. É melhor pagar, disse. Era um homem grande, mãos grandes e pulso forte de tanto arrancar os dentes dos fodidos. E meu físico franzino encoraja as pessoas. Odeio dentistas, comerciantes, advogados, industriais, funcionários, médicos, executivos, essa canalha inteira. Todos eles estão me devendo muito. Abri o blusão, tirei o 38, e perguntei com tanta raiva que uma gota de meu cuspe bateu na cara dele – que tal enfiar isso no teu cu? Ele ficou branco, recuou. [...] Eu não pago mais nada, cansei de pagar!, gritei para ele, agora eu só cobro! Dei um tiro no joelho dele. Devia ter matado aquele filho da puta (FONSECA, 2010, p.12).

Face à insistência do dentista ao dizer que ele deveria pagar, bloqueando a porta com o corpo, o narrador-personagem revolta-se e destrói o consultório, atirando na perna do dentista. Esse acontecimento desencadeia uma transformação comportamental no personagem, que passa a adotar uma postura agressiva e revolucionária que o leva a cometer uma série de homicídios. A partir disso, o narrador-personagem se intitula “O cobrador” e passa a requerer aquilo que lhe é de direito: situação econômica estável, subsídios alimentícios, moradia, saúde, segurança, dentre outros fatores, se tornando sarcástico, crítico e irônico. Diz-se cobrador de tudo aquilo que não tem ou não teve, constituindo-se como um sociopata por gostar de sentir o sangue em suas mãos, de ver alguém morrer friamente, sem o menor senso de culpa.

Sabe-se que a mídia, especificamente a televisão, utiliza em sua programação padrões pré-estabelecidos pela classe dominante da sociedade: pessoas brancas, com corpo definido, geralmente loiras(os), enfim, pessoas que vivenciam situações utópicas do ponto de vista das pessoas de classe baixa. No conto, isso contribui de forma decisiva para a revolta do narrador-personagem acerca da desigualdade social: ele, um ser de classe baixa, precisa trabalhar pesado todos os dias para sobreviver; enquanto os “grã-finos” vivem sem o menor esforço, gastando o dinheiro que ganham facilmente, na visão dele.

Fico na frente da televisão para aumentar o meu ódio. Quando minha cólera está diminuindo e eu perco a vontade de cobrar o que me devem eu sento na frente da televisão e em pouco tempo meu ódio volta. Quero muito pegar um camarada que faz anúncio de uísque. Ele está vestidinho, bonitinho, todo sanforizado, abraçado com uma loura reluzente, e joga pedrinhas de gelo num copo *e sorri com todos os dentes*, [...], e eu quero pegar ele com a navalha e cortar os dois lados da bochecha até as orelhas, e aqueles dentes branquinhos vão todos ficar de fora num sorriso de caveira vermelha [...] (*grifo meu*) (FONSECA, 2010, p. 15).

A ênfase no personagem que faz anúncio de uísque faz com que transpareça a inveja do narrador-personagem em relação a alguém de uma classe diferente que possui tudo o que ele não tem, quer ter e a sociedade não viabiliza. O personagem do anúncio se apresenta com vestimentas formais, na companhia de uma loura elegante, *e possui todos os dentes*, o que denota que o acontecimento ocorrido no consultório do dentista não foi esquecido e é utilizado para bombear, nutrir todo o corpo do narrador-personagem de ódio sempre que este se esquece do motivo pelo qual está cobrando. Sobre esse aspecto, Dalcastagnè (2002, p. 47) menciona que

Rubem Fonseca apresenta a inveja como manifestação central da autoconsciência dos marginalizados. Evidencia-se aqui o que chamo de "cinismo" de Fonseca em sua representação do outro. O que é considerado normal para a classe média, é apresentado como patológico no pobre: a vontade de possuir.

Desse modo, percebe-se que o Cobrador é representado no conto de acordo com as feições que a classe dominante instituiu sobre as pessoas marginalizadas pela sociedade. Qualquer problema/deslize que envolva a classe alta é comum: a ganância por dinheiro, desvios de comportamento, etc., enquanto que no pobre é sinônimo de doença. Logo, depreende-se do texto de Fonseca, à luz das considerações de Dalcastagnè, que a vontade de possuir como meio de crescimento pessoal e profissional não é característica da classe baixa.

A atuação do narrador-personagem neste conto faz com que a narrativa pertença à literatura denominada brutalista², já que o protagonista não é passível de culpa ou remorso pelos crimes que comete.

Cheguei perto deles na hora em que o homem abria a porta do carro. Eu vinha mancando e ele apenas me deu um olhar de avaliação rápido e viu um aleijado inofensivo de baixo preço. Encostei o revólver nas costas dele. [...]. Nós não lhe fizemos nada, ele disse. Não fizeram? Só rindo. Senti o ódio inundando os meus ouvidos, [...]. Ela está grávida, ele disse apontando a mulher, vai ser o nosso primeiro filho. Olhei a barriga da mulher esguia e decidi ser misericordioso e disse, puf, em cima de onde achava que era o umbigo dela, desencarnei logo o feto. A mulher caiu emborcada. [...]. Amarrei as mãos dele atrás das costas com uma corda que eu levava. Depois amarrei os pés. Ajoelha, eu disse. [...]. Curva a cabeça, mandei. [...] Levantei alto o facão, seguro nas duas mãos; [...] e descí o facão, estrela de aço, com toda minha força, bem no meio do pescoço dele. A cabeça não caiu e ele tentou levantar-se, se debatendo como se fosse uma galinha tonta nas mãos

² Essa definição é utilizada por Bosi (2006) em História Concisa da Literatura Brasileira. Esse termo é utilizado por ele desde o ano de 1975 em função das produções literárias dos anos 60, 70 e 80.

de uma cozinheira incompetente. Dei-lhe outro golpe e mais outro e outro e a cabeça não rolava [...] (FONSECA, 1979, p. 19-20).

Segundo Candido (2011), Fonseca desenvolve, em suas narrativas, uma tendência denominada realismo feroz que decorre da era de violência urbana das sociedades, a criminalidade em demasia, a superpopulação, a migração para as grandes cidades, tudo isso abala o ritmo de vida, inclusive do escritor que observa a necessidade de criar novas formas de narrar.

E ainda de acordo com Candido (2011), essa tendência identificada no texto fonsequiano se perfaz melhor na narrativa em primeira pessoa, visto que o narrador-personagem expõe sua visão dos fatos e transmite sua brutalidade sem o perigo de ser interrompido por um narrador que possa desviar a atenção para outro ponto da narrativa: é ele quem controla e pratica os atos de violência, bem como tem as rédeas do texto, conduzindo o leitor para o tempo e o espaço desejados. “O esforço do escritor atual é inverso. Ele deseja apagar as distâncias sociais, identificando-se com a matéria popular [...]” (CANDIDO, 2011, p. 257-258).

Desse modo, além de representar a violência por meio dos atos do narrador-personagem e da obrigação de reexame do texto, o conto de Rubem Fonseca, assim como vários de seus escritos, apresenta a violência também pela linguagem: o vocabulário permeado por palavras chulas, de baixo calão, diferentemente da escrita elegante e polida com que se estava acostumado a ver e ler.

É por meio da linguagem que o autor arremata o texto, como cita Candido (2011), a partir da quebra dos tabus de vocabulário e sintaxe, num movimento chamado de *desliterarização* em que “um quase idioleto restrito tendia agora a se tornar linguagem natural da ficção, aberta a todos” (CANDIDO, 2011, p. 248).

Um exemplo disso é a conversa entre o narrador-personagem e uma mulher mais velha que o encontrou na rua e o levou para sua casa. Além do diálogo, consta no fragmento abaixo a descrição formulada pelo Cobrador sobre essa mulher:

[...] Quer que te mate?, perguntei enquanto bebíamos uísque ordinário. Quero que você me foda, ela riu ansiosa, na dúvida. Acabar com ela? Eu nunca havia esganado ninguém com as próprias mãos. [...]. Ela tinha tirado a roupa: peitos murchos e chatos, os bicos passas gigantes que alguém tinha pisado; coxas flácidas com nódulos de celulite, gelatina estragada com pedaços de fruta podre. [...] Deitei sobre ela. [...] Fodemos. Ela agora está dormindo. Sou justo (FONSECA, 2010, p. 17).

Vê-se que o uso de palavras como *fodemos*, *buceta*, *cú*, *cacete*, *pau*, são denominações totalmente inexistentes no universo literário anterior ao movimento modernista, inclusive as descrições feitas pelo narrador-personagem ao relatar o corpo da mulher com quem contraía relação sexual. Fica evidente que a mulher simboliza apenas um objeto sexual que satisfará suas necessidades instintivas de homem, haja vista que as formas de seu corpo não o fazem desistir do ato sexual.

A sociedade pós-moderna, como afirma Harvey (2011), apresenta um indivíduo fragmentado, visto que não possui uma identidade fixa, tornando-se heterogêneo em função das diversas ideologias que o constituem. E por esse motivo, o indivíduo encontra-se deslocado espacialmente em um ambiente totalmente desagregador, sobretudo aqueles pertencentes às camadas baixas da sociedade, como os marginalizados.

A evolução da tecnologia ocasiona o esgarçamento das relações interpessoais, de forma que os contatos estabelecidos com outras pessoas sempre são mediados pela máquina, uma conversa fria, sem contato humano; aquilo que Bauman (2001) nomeia como modernidade líquida, algo passageiro, descartável, sem nenhuma utilidade posterior.

A ilusão de uma sociedade igualitária é uma ideologia/discurso usado pelo poder para manter a divisão de classes, através do silêncio dos excluídos. No conto, o narrador-personagem vivia na tentativa constante de não ser dominado através da agressão, força, morte. Além de não possuir um espaço aconchegante e receptivo, pois vive em um sobrado de propriedade de D. Clotilde, uma senhora doente que está acamada há três anos.

Na cena em que dialoga com D. Clotilde o narrador-personagem se transforma, de forma brusca ao se considerar seus comportamentos anteriores, e isso causa certo transtorno ao leitor que está acostumado a sentir raiva e euforia pelos crimes cometidos pelo Cobrador. Ao conversar com a dona do prédio o narrador-personagem age de forma mais branda, não docilmente, já que esse comportamento destoaria agressivamente do perfil criado ao longo da narrativa.

Vou no quarto onde Dona Clotilde está deitada há três anos. Dona Clotilde é dona do sobrado. Quer que eu passe o escovão na sala?, pergunto. Não meu filho, só queria que você me desse a injeção de trinevral antes de sair. Fervo a seringa, preparo a injeção. A bunda de Dona Clotilde é seca como uma folha velha e amassada de papel de arroz. Você caiu do céu, meu filho, foi Deus que te mandou, ela diz [...] (FONSECA, 2010, p. 24).

Outro ponto que merece destaque é a relação com Ana. Os dois se conheceram na praia. Na ocasião, Ana estava com uma amiga, e ao perceberem a presença do narrador-personagem começam a se insinuar para ele, levemente. “Eu quero aquela mulher branca! [...] Elas riem, riem, *dentantes*” (grifo meu) (FONSECA, 2010, p. 22-23). Mais uma vez a expressão *dentantes* destaca o caráter obsessivo adquirido pelo Cobrador em relação aos dentes que não tem, mas, que deseja possuir.

Traçando um perfil físico-psicossocial de Ana, depreende-se do texto que é uma moça branca, de cabelos finos e tratados, tórax esbelto, seios pequenos, coxas sólidas, redondas e musculosas, e as nádegas firmes e igualmente redondas. Observa-se que estudou balé – e isso pode ser percebido pelo corpo – e pertence a uma família bem estabelecida financeiramente, inclusive, mora em um prédio de mármore em frente à praia. Diferentemente dos outros personagens, Ana não tem medo do narrador-personagem e tem habilidade com explosivos. Logo, a relação entre os dois se consolida aos poucos: o Cobrador continua com seu ódio e desejo de cobrança, e Ana, sem motivo aparente – já que é proveniente de uma família de classe alta – embarca nas aventuras do narrador-personagem, certamente por estar cansada da vida de classe dominante.

O desenrolar da narrativa, nos momentos finais do conto, causam um choque ainda mais profundo no leitor que observa os anseios pessoais do narrador-personagem antes de se tornar tão brutalista. E esses desejos estimulam uma reavaliação, um reexame dos valores e do contexto em que o Cobrador vivia. No caminho final da narrativa ele conclui:

[...] Também não sairei mais pelo parque do Flamengo olhando as árvores, os troncos, a raiz, as folhas, a sombra, escolhendo a árvore que eu queria ter, que eu sempre quis ter, num pedaço de chão de terra batida. Eu as vi crescer no parque e me alegrava quando chovia e a terra se empapava de água, as folhas lavadas de chuva, o vento balançando os galhos, enquanto os carros dos canalhas passavam velozmente sem que eles olhassem para os lados. Já não perco meu tempo com sonhos. (FONSECA, 2010, p. 30)

Este fragmento, juntamente com as passagens em que dialoga com D. Clotilde, fazem com que seja desconstruído toda a imagem formulada pelo leitor acerca do narrador-personagem, visto que é perceptível que ele era uma pessoa comum, com desejos comuns – ter um espaço para chamar de “seu”, constituir uma família e, talvez, ter filhos – mas que foram destruídos pela desigualdade social e pela ausência de

condições de crescimento profissional e pessoal, ou seja, não havia motivação para progredir, “vencer”.

Aqui, retoma-se a proposta do título deste trabalho: diversidade de olhares sobre o crime, pois ao se deparar com este ponto da narrativa o leitor não consegue elaborar um julgamento a favor ou contra o narrador-personagem.

Assim, ao lançar um maldoso olhar de viés sobre o mundo, a literatura de Rubem Fonseca estimula o exercício da desconfiança – obriga o leitor a pensar na contramão, desafiando, dessa forma, a hipocrisia de uma sociedade que se caracteriza cada vez mais pelo consenso, forjado com o auxílio da mídia (FIGUEIREDO, 2003, p. 26).

Percebe-se a instauração de uma incógnita: primeiramente, o leitor não consegue justificar a série de assassinatos cometidos pelo Cobrador, que em sua visão são desnecessários, já que o narrador-personagem não atinge, diretamente, as pessoas responsáveis por sua situação social; de outro lado, passa a considerar o ambiente totalmente desagregador em que ele vive, relaciona o esfacelamento dos sonhos por meio de um sentimento de desencanto da vida, motivado pelas distâncias sociais consolidadas pela sociedade e pela classe dominante, enfim, o leitor luta para não estabelecer um juízo de valor positivo que explique as atrocidades cometidas, e ao mesmo reluta em compreender os motivos que levaram o Cobrador a cometer tais atos, num duelo entre a vida e a morte. Assim, configura-se uma confluência de vozes distintas num processo semelhante à esquizofrenia.

Ao interromper suas atividades e abrir um romance, o leitor busca, de alguma maneira, se conectar a outras experiências de vida. Pode querer encontrar ali alguém como ele, em situações que viverá um dia ou que espera jamais viver. Mas pode ainda querer entender o que é ser o outro, morar em terras longínquas, falar uma língua estranha, ter outro sexo, um modo diferente de enxergar o mundo. (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 14)

Logo, a partir dessas considerações de Dalcastagnè, ficam evidentes os anseios do leitor de acordo com sua posição na sociedade, sempre buscando experimentar outras vivências, mesmo que ficcionais. Pode querer ler uma história que retrate pessoais iguais a ele e que viveu situações parecidas; de outro lado, pode observar situações que espera nunca vivenciar; e, além disso, pode querer entender o outro, o diferente, andar pelas ruas do Rio de Janeiro com outros olhos, com a visão das margens, dos invisíveis. Fotografar o mundo por um viés totalmente distinto daquele que está acostumado.

Ao mesmo tempo, nos vemos lançados numa ficção sem parâmetros críticos de julgamento. Não se cogita mais de produzir (nem de usar como categorias) a Beleza, a Graça, a Emoção, a Simetria, a Harmonia. O que vale é o Impacto, produzido pela Habilidade ou a Força. Não se deseja emocionar nem suscitar a contemplação, mas causar choque no leitor e excitar a argúcia do crítico, por meio de textos que penetram com vigor mas não se deixam avaliar com facilidade (CANDIDO, 2011, p. 258).

Entrar em contato com a obra de Rubem Fonseca sempre gera um misto de inquietação e desconforto. A violência retratada por meio das ações do personagem, da estrutura textual e da linguagem agride o leitor de forma intensamente brutal, e ao mesmo tempo o prende até o final da narrativa pelo ritmo alucinante e acelerado, próprio da cidade, que conduz o leitor, incansavelmente, para o fundo da trama do texto a fim de que ele descortine os mistérios criados pelo autor, que é uma das características da narrativa de cunho policial.

Em suma, o leitor dos primeiros tempos sofria por meio de uma violência contra o acesso ao conhecimento, lidava com o rigorosíssimo controle do saber pela classe dominante à época, ao passo que na pós-modernidade, como foi mencionado, a violência se dá pelo próprio texto que caçoa do leitor fazendo com que não formule uma opinião correta sobre o que é retratado.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CANDIDO, Antonio. A nova narrativa. In: CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHARTIER, Roger. O leitor entre limitações e liberdade. In: CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Uma voz ao sol*: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº 20. Brasília, julho/agosto de 2002, p. 33-87.

_____. *A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n.º 26. Brasília, julho-dezembro de 2005, p. 13-71.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

ECO, Umberto. Bosques possíveis. In: _____. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. *Os crimes do texto: Rubem Fonseca e a ficção contemporânea*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

FONSECA, Rubem. *O cobrador*. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 21. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos)

STEINER, George. O leitor incomum. In: _____. *Nenhuma paixão desperdiçada*. Trad. Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

CONSTITUIÇÃO DE UM VOCABULÁRIO TÉCNICO BILÍNGUE SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS A DISTÂNCIA

Cristiane Manzan PERINE
Universidade Federal de Uberlândia

Márcio Issamu YAMAMOTO
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: Nos dias atuais, a ciência tem se desenvolvido bastante e da mesma forma tem crescido a necessidade de termos específicos que encerrem em si os conceitos que diferenciam a linguagem especializada da linguagem cotidiana, pertencente ao léxico da língua geral. Este trabalho objetiva tratar de alguns princípios teórico-metodológicos que permeiam a Terminologia como disciplina e como subárea da Linguística e apresentar os processos que fazem parte da construção de um vocabulário técnico por meio da plataforma VoTec. Essa ferramenta disponibiliza termos selecionados a partir de um corpus e com microestruturas em contraste. Para atingir esses objetivos, nos embasamos em Krieger e Finatto (2004), em Biderman (2001) e em Fromm (2002, 2003, 2007 e 2012). Discutimos o termo como objeto da Terminologia, alguns aspectos da Teoria Geral da Terminologia de Wüster, o princípio da univocidade e a padronização terminológica. Para a construção do vocabulário técnico, escolhemos a área de Ensino a Distância – EAD - e a extração dos termos foi feita a partir de um corpus escrito, sincrônico, dinâmico, balanceado, especializado, comparável, bilíngue (português – inglês) de aproximadamente quinhentas mil palavras em cada língua, e as definições foram construídas em contraste. Cada passo necessário para a construção deste vocabulário será explicitado e ilustrado com imagens da plataforma. Um dos objetivos da Terminologia é estabelecer cientificamente as disciplinas por meio da terminologia especializada de cada área do conhecimento. A área de EAD reflete a necessidade da existência dos termos por ser uma modalidade recente de se fazer a Educação e envolve a tecnologia em seu aspecto físico e virtual. Além disso, as concepções de ensino e aprendizagem, a definição de aluno, professor e o universo do Ensino são revistos de uma forma diferente daquela já existente, a tradicional.

Introdução

As palavras sempre foram objeto da atenção e de estudos da humanidade, quer seja por seu aspecto semântico, histórico, místico, religioso, entre outros. Segundo a escola wüsteriana, a Terminologia é caracterizada pelo aspecto onomasiológico, que parte dos conceitos semânticos para se chegar ao termo. Logo, podemos entender o valor dos terminólogos que se dedicam ao estudo de termos bilíngues ou multilíngues em regiões onde a padronização terminológica se faz necessária. É o que acontece na Comunidade Europeia, no MERCOSUL, na Área de Livre Comércio das Américas - ALCA, e em países bilíngues como o Canadá.

No Evangelho de João, o Cristo é descrito como o Verbo e a tradição de se relacionar o termo às acepções de identidade estará presente na Idade Média com a cultura das línguas clássicas, em especial o latim. Santo Isidoro de Sevilha (c.560-636), em sua obra de cunho enciclopédico intitulada *Etimologías*, no capítulo 29 do livro I, tenta mostrar a importância das palavras e define o termo etimologia da seguinte forma: "Etimologia é a origem dos vocábulos, já que por essa interpretação captamos o vigor das palavras". Observa-se, a partir dessa definição, a importância dada às palavras e suas origens na Idade Média. Um pouco mais adiante, o autor explica a importância da etimologia para o aspecto semântico das palavras, ao afirmar que o conhecimento da etimologia é frequentemente necessário para a interpretação do sentido, pois, sabendo de onde se originou o nome, mais rapidamente se entende seu potencial significativo. O exame de qualquer assunto é mais fácil quando se conhece a etimologia.¹

Ao considerar a evolução da ciência, constatamos que não só a Etimologia e a Filologia têm as unidades lexicais como objeto de estudo, mas também outras subáreas da Linguística. Dentre tais disciplinas, podemos citar a Lexicologia, a Lexicografia, a Lexicologia Especializada ou Terminologia e a Terminografia. Neste artigo objetivamos enfocar alguns aspectos teórico-metodológicos da Terminologia e Terminografia, seu histórico e constituição como ciência do léxico. Buscamos apresentar a metodologia da plataforma do Vocabulário Técnico *On-line* – VoTec –, como uma metodologia para criação de vocabulário bilíngue e o uso da ferramenta *Word Smith Tools*, doravante *WST*, no tratamento do *corpus* de onde foram extraídos os termos e as definições para o VoTec. De cunho terminográfico, apresentamos detalhadamente os passos para a construção de um vocabulário técnico na área de Educação a Distância, doravante EAD.

Embasamos este trabalho em Krieger e Finatto (2004), Biderman (2001) e em Fromm (2002, 2003, 2007 e 2012), de onde extraímos os princípios teórico-metodológicos para definir a área da Terminologia, delinear seu perfil e os princípios que a legitimam como ciência aplicada na grande área da Linguística e para fundamentar o trabalho desenvolvido na plataforma do VoTec.

A plataforma do VoTec, disponível em www.posvoteconline.com.br, possibilita a criação de definições terminológicas a partir de *corpus* de linguagem especializada, da seleção de termos e da identificação de traços distintivos de cada um. O trabalho

¹ Disponível em: < <http://www.hottopos.com/videtur25/jeanl.htm> >. Acesso em 25 jul. 2012.

desenvolvido mostra os procedimentos para a produção de vocabulário bilíngue, português-inglês da EAD, subárea da Linguística, tendo como *corpus* um banco de dados de aproximadamente 500 mil palavras em cada língua, incluindo artigos científicos, teses e dissertações.

O banco de dados da área de EAD será trabalhado com o *WST*, programa que disponibiliza várias ferramentas para a análise textual. Dentre as ferramentas, há aquelas que leem dados de arquivos em formato *txt*, produzem listas de palavras, de palavras-chave e há também o concordanciador. Como resultado, teremos um vocabulário da EAD que disponibilizará termos com definições em contraste e suas respectivas traduções na plataforma do VoTec – Vocabulário Técnico On-line. Ele poderá servir aos profissionais da área da Linguística, da Pedagogia, da Tradução, aos profissionais envolvidos com as Novas Tecnologias e a todos aqueles que tenham interesse em EAD.

Terminologia e Lexicologia

A Terminologia pode ser vista de duas formas: como os termos de uma área de especialidade como as da Linguística, da Medicina, dos engenheiros nucleares, nos quais estão reunidas as dimensões cognitiva e linguística do signo, ou como uma subárea ou disciplina da Linguística, que se insere dentro das ciências do léxico. Naquela, trata-se da linguagem que será utilizada na comunicação especializada entre os profissionais, encontrada em artigos científicos, em encontros acadêmicos, de caráter objetivo, sucinto e monossêmico, também conhecida como termos técnico-científicos. Nesta, encontramos a Terminologia como disciplina pertencente ao ramo da Linguística Aplicada, que estuda os termos, a fraseologia especializada e a definição terminológica dentro do sistema linguístico, específicos de uma profissão ou área do conhecimento; propõe os modelos teórico-metodológicos para se tratar as unidades terminológicas e contribui com a terminografia. Se compararmos a Terminologia e a Lexicologia, compreenderemos que a Lexicologia se ocupa do léxico geral da língua dentro de seu sistema, enquanto que a Terminologia fará um recorte desse conjunto e tratará do vocabulário técnico-científico de uma área da ciência, servindo para representar e transmitir o conhecimento especializado e promover a precisão conceitual favorecendo a univocidade.

Ultrapassando os limites da Terminologia, pode-se chegar a terminografia e à produção das obras que registram os termos e possibilitam a padronização

terminológica em áreas multilíngues. Nesse contexto, a Terminologia cumpre a função de estabelecer e padronizar o vocabulário técnico-científico, podendo ter ou não um caráter normativo. Da mesma forma, a lexicologia tem na lexicografia a disciplina de caráter aplicado, que se ocupa dos aspectos teóricos e das metodologias usadas para produção de dicionários e repertórios lexicais que registram o léxico de uma dada língua. Até o momento ainda não há esse mesmo aspecto para as disciplinas da Terminologia e Terminografia.

Discutir a Terminologia significa considerar a história, a fundamentação e as diretrizes metodológicas que permitem que esta seja considerada como ciência, e para tal nos basearemos em Krieger e Finatto (2004) e em Biderman (2001). Como disciplina, ela é introduzida na Universidade de Viena pelo engenheiro austríaco Eugen Wüster em 1972. Com o objetivo de padronizar e promover a univocidade técnico-científica a nível internacional, de caráter multidisciplinar, transdisciplinar e autônomo, foram desenvolvidos estudos que levaram à criação da Teoria Geral da Terminologia (TGT). Para Wüster, "a apreensão da natureza constitutiva de um termo técnico-científico exige uma gama de conhecimentos de ordem linguística, cognitiva, lógica, ontológica e das ciências da informação." (KRIEGER e FINATTO, 2004, p.20). Os termos são o reflexo de conceitos e representam a denominação dos fenômenos estudados pelas especializações, logo, é necessária a atuação do profissional da área de línguas e a do profissional da especialidade da área de estudo para a determinação do termo exato.

O termo é a unidade lexical que será construída a partir de conceitos que estabelecem sua área de abrangência semântica e que permitem sua delimitação em detrimento ao léxico geral da língua e às áreas do conhecimento técnico-científico. Os termos são o objeto de estudo da Terminologia, fazem parte do léxico do falante de uma língua, estão presentes nas matérias especializadas e serão analisados e "dissecados" por esta área da Linguística Aplicada. Por meio desse trabalho, a Terminologia contribui para o estabelecimento de princípios e métodos de criação de ferramentas e produtos que servirão os profissionais de áreas específicas, o que justifica seu caráter transdisciplinar dentro da ciência.

As autoras, ao fazerem um apanhado histórico da disciplina, mencionam que, antes mesmo do estabelecimento da Terminologia como disciplina científica no século XX, o vocabulário especializado já era objeto de estudo dos dicionaristas no século XVII, e foi nessa época que o termo Terminologia foi incluído como entrada e era visto como matéria responsável pelos conceitos do léxico das ciências e das artes. No século XVIII uma discussão maior sobre as línguas de especialidade se fará e serão chamadas

terminologias envolvendo os domínios das técnicas, da ciência, do comércio, da administração e, a partir de então, tendo um caráter crescente e de desenvolvimento contínuo.

Ao realizarmos uma pesquisa sobre o termo terminologia no dicionário virtual do Centro Nacional de Recursos Textuais e Lexicais da Universidade de Nancy, da França, encontraremos as seguintes entradas registradas sob o ícone de Etimologia e História:

1. a) antes de 1764 "conjuntos de termos próprios de um domínio"; 1846 por extensão "traços (palavras ou significações) do vocabulário próprio de um autor"; 2) 1801 pejorativos, neologismo: abuso de termos escolásticos; 3) 1812 [...] conhecimento de termos científicos ou técnicos"; 1846 [...] ciência dos termos técnicos ou das ideias que eles representam; 4) 1971 "estudo, observação e desenvolvimento do vocabulário próprio de diferentes atividades científicas ou técnicas" (tradução nossa)²

Conforme exposto pelas autoras, observamos que no início do século XIX, o termo é registrado como pejorativo e, à medida que se aproxima do século XX, observamos que seu contexto definatório se enriquece e abarca outros conceitos além do inicial, como somente termos, e desenvolve-se para se tornar **ciência** e posteriormente **estudo**.

Um dos princípios que rege a Terminologia é a busca pela univocidade, esta marcada pelo processo denominativo que permite fazer a delimitação do léxico das áreas de especialidade do léxico geral de língua. O objetivo deste processo é estabelecer padrões terminológicos, especificar as regras de formação de termos e dar-lhes o caráter de especificidade no domínio das especialidades (KRIEGER e FINATTO, 2004, p.m25). Biderman (2001, p.19), explicando como se faz o processo de referência dos termos, afirma que à Terminologia compete propor um modelo cognitivo que descreva, relacione e classifique os conceitos para gerar a taxionomia para que esses conceitos sejam nomeados. A autora detalha as implicações desse processo e diz que a atribuição de uma forma a um item lexical não é algo difícil de ser feito; em contrapartida, o burilar os limites dos conceitos é um desafio, já que os indivíduos interpretam os conceitos de várias formas, de acordo com sua conceptualização da realidade. Devido a esse fato, é necessário que haja uma normalização terminológica para que sejam garantidos "a univocidade do significado e o uso do termo científico".

² Disponível em < <http://www.cnrtl.fr/etymologie/terminologie> >. Acesso em 15 jul. 2012.

A padronização terminológica tem por objetivo a eficácia desejada na comunicação linguística e na tradução, a decodificação das neologias e a planificação linguística. No âmbito dessa última, o objetivo é a univocidade mundial por meio de diretrizes pragmáticas de normalização de terminologias, isto é, que o mesmo repertório de signos e itens lexicais designe o mesmo referente à estrutura geral do conhecimento (BIDERMAN, 2001, p.21 e AUGER, 1988). Esse fato é algo vivenciado na sociedade atual, na qual os países se movimentam para formar blocos econômicos e quebrar as barreiras de comércio entre si.

A compilação e análise dos *corpora*

Para organização de um *corpus*, faz-se necessário recorrer a uma árvore de domínio da Linguística. A partir deste quadro de terminologia de subáreas da Linguística, podemos visualizar diversos campos de interesse da Linguística Aplicada dentre eles optamos pelo enfoque em Ensino a Distância. Uma vez que pode ser pela árvore de domínio, ou taxonomia, a Linguística de Corpus aparece como possibilidade metodológica dentro da Linguística.

O *corpus* dessa pesquisa foi coletado a partir de textos disponíveis na internet. Partindo do seguinte termo de busca: “aprendizagem de línguas e educação a distância”, recorreremos ao *Google*, o site de busca mais acessado do mundo. Por meio de sua ferramenta de busca avançada, pudemos efetuar uma seleção de critérios a serem utilizados para a procura de textos. Assim, além de estabelecermos o termo de busca, solicitamos, através da aba “formato do arquivo”, que todos os textos a serem utilizados estivessem no formato *pdf* (*Portable Document Format*), o que nos traz a segurança de que os todos estão de acordo com as publicações de seus referidos autores; além disso, destaca nossa prioridade por textos acadêmicos.

O *corpus* contempla textos em línguas distintas, ou seja, trata-se de um *corpus* bilíngue, com textos em português e em inglês. Logo, o mesmo procedimento de busca foi utilizado para os textos em ambas as línguas. Feita a coleta dos textos, os mesmos foram salvos em uma pasta específica de computadores pessoais, sendo o nome de cada texto o seu próprio título, e estando todos os textos em formato *txt* (*Text File*), uma vez que tal formato permite melhor manuseio do *corpus* no momento de utilização do *WST*. Consideramos ainda a organização do *corpus*, por isso, em todos esses textos tivemos o cuidado de referenciar a data de acesso dos mesmos e o *link*, indicando o endereço em que podem ser encontrados. É válido ressaltar que, para que

a comparação dos *corpora* em português e inglês seja realizada, precisamos recorrer a um *corpus* balanceado, por este motivo o conjunto de textos em inglês e em português continha cerca de 500.000 palavras cada um.

A partir deste momento usamos a ferramenta *Word Smith Tools (WST)*. Como aponta Berber Sardinha (2006), o programa *WST* é, na verdade, melhor definido como um conjunto de programas integrados ('suíte') utilizado para análise linguística, baseado na frequência e na coocorrência de palavras em *corpora*. Criado por Mike Scott, da Universidade de Liverpool, o uso do *WordSmith* tem crescido consideravelmente como *software* de apoio para realização de variadas pesquisas em todo mundo. Sua primeira função nesse estudo é contabilizar os textos e contar o número de palavras constituintes de cada um. Atingido o número estabelecido de palavras em cada *corpus*, de modo a balanceá-los, o passo seguinte consistiu em explorar suas ferramentas. Neste trabalho fizemos uso das ferramentas *Wordlist*, *Keywordlist* e *Concordance*, as quais descrevemos detalhadamente a seguir.

Todos os textos que constituem o *corpus* de determinada língua devem ser lidos através do *WST*. Por meio dele, recorreremos a uma ferramenta que nos possibilita fazer um levantamento de todas as palavras que ocorrem juntamente com uma indicação quantitativa da frequência dessas palavras no *corpus*. Tal ferramenta é a *Wordlist*. A ferramenta indica ainda, na coluna *texts*, a distribuição das palavras por número de textos. Assim, é possível saber se a palavra foi empregada em todos os textos do *corpus* ou se é recorrente em apenas alguns textos. Essa *wordlist* é então salva no computador para ser utilizada em análises posteriores.

A partir da *wordlist*, o pesquisador pode buscar identificar quais são as palavras-chave do *corpus*. A ferramenta extratora de palavras-chave é a *Keyword*. Para sua utilização, precisamos de um *corpus* geral da língua em questão, que servirá como *corpus* de referência. Neste estudo, utilizamos o *corpus* de referência BNC e ANC (122 milhões de palavras) no inglês, e o Banco do Português (689 milhões de palavras) no português, tais informações podem ser encontrado em Sardinha (2007). O levantamento de índices linguísticos que caracteriza o *corpus* é criado a partir de sua comparação com outro *corpus* de referência. É justamente a partir dessas palavras-chave que poderemos reconhecer as palavras mais expressivas no *corpus* de pesquisa, o que nos permitirá analisar quais são as palavras candidatas a termo na constituição de nosso banco de dados. Esse banco de dados fará parte de um vocabulário técnico disponibilizado gratuitamente *on-line*.

O *WST* permite ainda a obtenção das linhas de concordância das palavras-chave por meio da ferramenta *Concordance*. Diante da seleção de uma palavra para análise na lista de palavras-chave, é possível visualizá-la em contexto, ou seja, podemos obter o contexto original em que ela se insere. Basta clicar duas vezes sobre a palavra para obtê-la no trecho em que aparece em seu respectivo texto de origem.

A fim de buscar possíveis contextos definitórios³, filtramos os contextos da linha de concordância e efetuamos uma seleção, de modo que o verbo *ser* esteja localizado na coluna seguinte ao termo *learner*. Dessa forma, podemos obter trechos que nos auxiliem na análise para formulação de definição do termo, uma vez que se trata de uma pesquisa terminológica.

N	Concordance	Set	Tag	Word	Ser	Sen	Para	Para	Sec	Sec	File	%
1	instructor thinks that the autonomous learner is in an authentic relationship			14,759	71035%	054%	054%	SOURCES	56%			
2	in e-learning, the involvement of a learner is mandatory, as is an			2,835	13138%	0 8%	0 8%	REVIEW OF	9%			
3	All of these terms imply that the learner is at a distance from the tutor or			911	6015%	0 3%	0 3%	REVIEW OF	4%			
4	and exciting. The new language learner is often enthusiastic about			16,045	90025%	066%	066%	SOURCES	66%			
5	evaluation of the learning results'. The learner is in charge of constructing his/			14,163	604 3%	014%	014%	ner Training	14%			
6	assignment is a strong sign that the learner is self-motivated, interested,			22,412	10 73%	032%	012%	SOURCES	81%			
7	to them on their own. The new language learner is often enthusiastic about			22,568	11 35%	032%	032%	SOURCES	82%			
8	that the effective side of the learner is probably one of the very			16,239	53128%	044%	044%	nd language	42%			
9	, 2000). Vygotsky means that the learner is regarded as an apprentice in			4,117	27727%	022%	022%	EARNING A	24%			
10	is a constructive process in which the learner is building an internal			6,237	27550%	011%	011%	rganizational	11%			
11	Learning is most successful when the learner is in control. Often the "goal" is			15,678	93373%	033%	033%	EARNING A	84%			
12	Learning is most successful when the learner is in control. (Sharples M. Et al.			6,488	41473%	035%	035%	EARNING A	36%			
13	assignment is a strong sign that the learner is self-motivated, interested,			18,705	93271%	058%	038%	SOURCES	68%			
14	, The information gathered by an active learner is more relevant in the context			5,184	58336%	049%	049%	EARNING A	51%			
15	education in virtual worlds. Hereby the learner is taking an active role,			4,926	30617%	016%	014%	3D Worlds	12%			
16	program or a simple WebPage, where a learner is studying alone in front of a			5,692	36455%	019%	016%	3D Worlds	14%			
17	from the context in which the learner is embedded are sometimes			17,975	91358%	029%	029%	Experience	31%			
18	ONLINE RESOURCES AND LEARNER AUTONOMY: A STUDY OF			50	081%	0 0%	0 0%	SOURCES	0%			
19	is a study about online resources and learner autonomy for college-level			517	3079%	0 2%	0 2%	SOURCES	2%			
20	ONLINE RESOURCES AND LEARNER AUTONOMY: A STUDY OF			27	014%	0 0%	0 0%	SOURCES	0%			

Figura 10. Linhas de concordância do termo *learner* juntamente com o verbo *ser* 'is'

O banco de dados

Todo o trabalho acima descrito serve de fortaleza para a constituição de um banco de dados *on-line* através do *site* do VoTec (www.pos.voteonline.com.br), cujo resultado pode ser consultado gratuitamente. Para exemplificar, vejamos como ter acesso ao vocabulário organizado a partir desta pesquisa. Ao visitar a página do VoTec, no canto superior esquerdo da página, encontramos a primeira aba com a informação "escolha uma área".

³ Contexto definitório é um ambiente linguístico, a partir do qual se extrai a acepção de um termo nele existente, ao qual está interligado por meio de um padrão definitório (SIERRA, 2009).

Após essa visualização o usuário deve, então, optar por “Linguística”. Automaticamente surgirá uma nova aba, na qual deve escolher a área “Linguística Aplicada” e, novamente, em uma nova aba, escolher “Ensino a Distância”. Basta então digitar o termo que deseja e clicar em “buscar”.

Todo o procedimento descrito neste artigo formará um banco de dados, e é justamente um conjunto de dados que dá sustentação ao VoTec. Vejamos, detalhadamente, como fazemos uso do VoTec. A partir dos dados coletados com o uso do *WST* por meio da ferramenta *Keyword*, observamos as palavras-chave mais recorrentes do *corpus* em português, e verificamos se essas mesmas palavras podem ser encontradas no *corpus* em inglês. Isso porque nem sempre as palavras-chave de um *corpus* em uma língua ocorrem com a mesma representatividade no *corpus* de outra língua. Tal fato pode ser verificado no estudo em questão do seguinte modo: no *corpus* de português a palavra “Teletandem⁴” foi uma das mais recorrentes, sendo encontrada 1.181 vezes e ocupando o topo da lista de palavras-chave com índice de chavidade igual a 16,446.64. No entanto, no *corpus* de inglês a palavra não aparece.

Verificamos então, através da ferramenta *Concord*, os contextos de ocorrência dessas palavras em busca de trechos definitórios. Cabe lembrar que o mesmo procedimento deve ser feito em relação à língua inglesa. As informações coletadas, a seguir, irão nos auxiliar no preenchimento da plataforma VoTec. Vejamos, por exemplo, os contextos cadastrados para o termo *aluno*. Devemos fornecer as seguintes informações: dados do contexto (o termo contextualizado), conceito (um resumo ou paráfrase que o pesquisador faz do contexto), a fonte (nesse caso, aqui, textos acadêmicos, em formato PDF) e a data da coleta dos dados. Os termos passam, após suas inserções, a aparecerem na metade inferior da tela.

⁴ O *teletandem* é uma forma de trabalho colaborativo em dupla, para fins de aprendizagem de duas línguas estrangeiras, entre dois parceiros falantes competentes de línguas diversas, que aprendem a língua um do outro e se encontram regularmente *on-line*, realizando sessões nas duas línguas por chat escrito, áudio e vídeo, de forma independente ou integrada em um currículo institucional. (VASSALO, 2010, p. 9)

Contextos Cadastrados

Exemplo	Conceito	Fonte
O aluno é aquele que busca o conhecimento e que vai construí-lo juntamente com o professor	aquele que busca construir o conhecimento juntamente com o professor	PDF 06/06/2012
O ensino comunicativo de língua estrangeira é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes e usuários dessa língua.	aquele que busca ser capaz de usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes e usuários de uma língua	PDF 06/06/2012
Utilizando a facilidade de retorno imediato que o computador pode oferecer aos alunos, alguns endereços na Web permitem que o aluno estude conteúdos do curso, seja através de textos, imagens mapeadas ou vídeo, e depois faça testes que mostram os resultados prontamente	aquele que estuda os conteúdos de um curso através de textos, imagens mapeadas ou vídeos por meio do computador e da web	PDF 06/06/2012

Figura 11. Página do VoTec: Contextos cadastrados para o termo aluno.

Seguindo o chamado Paradigma Informacional, apresentado por Fromm (2002), começamos a preencher, com informações provenientes do *corpus*, a microestrutura do futuro verbete na aba “Dados”.

Dados

Ontologia: Linguística > Linguística Aplicada > Ensino a Distância

Categoria Gramatical: Substantivo Número: Singular

Gênero: Masculino Sigla/Acrônimo:

Entrada por Extenso: aluno

Var. Morfossintáticas:

Figura 12. Página do VoTec: Dados para classificação do termo aluno.

A aba “Traços Distintivos”, preenchemos com semas a partir dos exemplos coletados no passo anterior do procedimento, as quais darão origem à formação do Paradigma Definicional (FROMM, 2002). Note-se que para cada exemplo é necessário completar uma linha na tabela. Assim, para o termo *aluno*, temos:

Dados Traços Distintivos Semântica Termo Equivalente Termos Remissivos Informações Enciclopédicas

Traços Distintivos

Nova Coluna – Não use aspas duplas

	A	B	C	D	E
1	quem busca...	quem const...			
2			participan...		
3			usuário	público-al...	
4			sujeito e ...		
5	quem busca...				
6					ser que de...
7	quem estud...				

Figura 13. Página do VoTec: traços distintivos para o termo aluno.

O próximo passo é completar a aba “Semântica”, em que demonstramos as relações semânticas do termo com outras palavras encontradas nos exemplos. Nesta seção, verificamos se o termo em questão já pode ser encontrado em algum dicionário, caso a resposta seja afirmativa, trazemos a definição do termo (embora disponíveis, essas informações não são apresentadas, por questões de direito autoral, na página de visualização do VoTec). No exemplo a seguir, mostramos a definição de *aluno* trazida pelo dicionário *on-line* Aulete. Os campos para os quais não dispomos de informação podem ser deixados em branco.

Dados Traços Distintivos Semântica Termo Equivalente Termos Remissivos Informações Enciclopédicas

Semântica

Termo Dicionarizado? ☒ Definições Coincidentes? Não ▾

Fonte: Aulete Digital ▾

Definição Dicionarizada: 1. Quem recebe instrução de um ou mais professores, em estabelecimento de ensino ou mediante aulas particulares; ESTUDANTE; ESCOLAR [Col.: alunado, alunato.] 2. Quem tem pouco conhecimento de uma matéria, ciência ou arte; APRENDIZ

Hiperônimo de:

Hipônimo de:

Co-hipônimo de: construtor de conhecimento, participante, usuário, público-alvo, sujeito, agente, e

Sinônimo(s): estudante Antônimo(s):

Notas:

Figura 14. Página do VoTec: Dados do campo semântico do termo *aluno*.

Na aba “Termo Equivalente”, citamos o termo correspondente em inglês, uma vez que se trata de um *corpus* bilíngue. Assim, o termo equivalente de aluno é *student*. O termo em inglês também deve ser cadastrado no VoTec segundo o mesmo procedimento, em referência ao Paradigma de Forma Equivalente (FROMM, 2002.)

A aba “Termo Remissivo” deve ser preenchida caso o termo possa ser ligado a outros, assim passamos um termo remissivo e um termo principal. Vejamos:

Figura 15. Página do VoTec: cadastro de termo equivalente ao termo aluno.

Por fim, preenchamos a aba “Informações Enciclopédicas”, em que recorreremos a alguma enciclopédia livre, pelo fato de que podem ser utilizadas sem condições de direito autoral. Neste estudo, consultamos a enciclopédia Wikipédia.

Figura 16. Página do VoTec: informações enciclopédicas termo aluno - parte 1.

Definição	Artigo	Fonte	Link	Apagar
Aluno (do latim alumnus, alumnié) é o indivíduo que recebe formação e instrução de um ou vários professores ou mestres para adquirir ou ampliar seus conhecimentos, geralmente nas áreas intelectuais.	?	Wikipédia		

Figura 17. Página do VoTec: informações enciclopédicas termo aluno - parte 2.

O último passo é da criação do campo de definição, o qual advém do preenchimento dos campos “Conceito Final” e “Definição”. O conceito final, elaborado a partir dos semas disponíveis na aba “Traços Distintivos”, é uma pré-definição, do pesquisador que está elaborando o termo. Já para a definição, o pesquisador vale-se

dos traços distintivos selecionados e organizados para sua criação. Em geral ela parte de uma ideia mais ampla para uma mais específica (relação de hipernímia e de hiponímia).

Os dados preenchidos na plataforma são, então, salvos e submetidos à avaliação da equipe responsável pelo VoTec. Assim que avaliado e liberado, o termo passa a ser disponibilizado para consulta pública on-line no VoTec. Na imagem a seguir, temos os verbetes dos termos *aluno* e *student*. Como pode ser percebido, a definição do termo em uma língua não necessariamente corresponde a uma tradução literal dessa definição na outra língua. Muitas vezes, a definição em uma língua pode ser complementada pela definição na outra língua, enriquecendo sua fonte de entendimento.

Vocabulário Técnico Online Tela Cheia | English | Ajuda

Linguística Linguística Aplicada Ensino a Distância

Buscar

Tipos de Exibição

Normal

Descritiva

Tipos de Consulta

Total

Tradutor

Modular

Consultas Externas

Corpus NILC

Google

Answers.com

Wikipedia

CORTEC

Português

[Voltar ao resultado da busca](#)

Aluno. *Ensino a Distância. s.m.s.* Aquele que estuda os conteúdos de um curso, desenvolve seu próprio programa de aprendizagem e, assim, busca ser capaz de usar a língua-alvo e construir o conhecimento juntamente com o professor. Ex.: O aluno é aquele que busca o conhecimento e que vai construí-lo juntamente com o professor. *Sinônimos:* estudante. *Hipônimo de:* usuário. *Co-hipônimos:* participante, usuário, público-alvo, sujeito, agente, estudante. **Corpus:** *Posição na Ordem de Frequência:* (5); *Nº de Ocorrências do termo:* (1346). **Informações Enciclopédicas:** Aluno (do latim *alumnus*, *alumnié*) é o indivíduo que recebe formação e instrução de um ou vários professores ou mestres para adquirir ou ampliar seus conhecimentos, geralmente nas áreas intelectuais. Em: ? - [Wikipédia](#)

English

[Go back to search results](#)

Student. *Distance Learning. n.m/f.s.* Someone self-directed, unsupervised, motivated and autonomous who is taught and instructed by a tutor through educational material and notice of courses, access to learning resources and communication in an educational environment; the center of the learning process. Ex.: the student is taught and instructed without the physical presence of a tutor in a teaching classroom, based on a special, tutorially designed learning material and on his/her communication with the tutor. **Corpus:** *Frequency order position:* (5); *Term number of occurrences:* (2166). **Encyclopedic Information:** A student is a learner, or someone who attends an educational institution. In some nations, the English term (or its cognate in another language) is reserved for those who attend university, while a schoolchild under the age of eighteen is called a pupil em: *Student* - [Wikipedia](#)

31/07/2012 09:36 © 2007 Guilherme Fromm - ICMC Jr.

Figura18. Página final do VoTec: definição bilíngue em contraste do termo *aluno* – consulta total.

Na página do VoTec podemos fazer uma consulta total, em que todos os campos do banco são visualizados a partir de uma consulta tradicional, na qual aparecem apenas os campos que foram efetivamente preenchidos, ou de uma consulta descritiva, em que aparecem todos, mesmos aqueles que não foram preenchidos. Temos acesso ainda a uma consulta de tradutores, em que os campos mais comuns de

pesquisa para tradutores são apresentados (FROMM, 2007), e uma pesquisa modular, nessa última, o usuário pode escolher quais campos da microestrutura quer visualizar.

Considerações Finais

A Terminologia e a EAD são áreas do conhecimento que no século XXI têm recebido várias contribuições da informática. Neste trabalho, mostramos como a Terminologia tem se desenvolvido mediante os *corpora* que são utilizados para a pesquisa e constituição de obras terminográficas. Com o uso do *WST* mostramos como essa ferramenta pode respaldar um trabalho acadêmico e, por meio de dados estatísticos, torná-lo mais representativo e consistente. Esse fato permite que a Linguística possa receber das ciências exatas a contribuição para que se torne mais representativa, com resultados baseados em dados mais representativos da língua devido à tamanho de *corpora* maiores do que aqueles que podiam ser trabalhados outrora. A construção de um vocabulário na subárea da EAD permite que a essa subárea seja enriquecida no que tange a padronização de termos e terminologias que trazem em si uma carga semântica específica que tem se construído a partir da difusão do computador no ensino.

Do modo como o processo foi detalhado, emerge um trabalho de caráter didático, o qual deixa transparecer a expectativa de que o presente artigo possa servir de incentivo para pesquisas futuras com o respaldo da Linguística de Corpus. A descrição do VoTec, explicitada passo a passo, permite ao leitor visualizar o caráter teórico-metodológico que sustenta a construção das definições e da tradução dos termos das áreas específicas.

Esperamos ter contribuído para que esta cientificidade metodológica ajude no estabelecimento da Terminologia e da Terminografia como saber prático e de cunho aplicado das ciências do léxico. Reconhecemos também que há desafios a serem superados, como o avanço da pesquisa e do fazer terminológico no estudo das lexias complexas e compostas, e acreditamos que se hoje podemos produzir obras mais robustas de cunho lexicográfico e terminográfico, amanhã estaremos mais preparados e capacitados para os trabalhos mais desafiadores e complexos. Reconhecemos a importância deste trabalho para os profissionais de tradução, de Letras e de Pedagogia, entre outros, e da acuracidade com a qual podemos tratar os termos a partir de *corpora*, que são exemplos de material linguístico autênticos na descrição da língua

usada para a comunicação do dia a dia e da promoção da univocidade da comunicação profissional a nível nacional e internacional.

Referências

BÍBLIA de Estudo Palavras-chave Hebraico e Grego. Rio de Janeiro: CPAD, 2011, p.4-18.

BIDERMAN, M. T. C. (2001) As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P., ISQUERDO, A. N. (orgs.). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 13-22.

FROMM, G. *Proposta para um modelo de glossário de informática para tradutores*. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

_____. *O uso de corpora na análise linguística*. Revista Factus, São Paulo, v. 1, n. 1, 2003. p. 69-76.

_____. Terminografia, Sociolinguística, Linguística de Corpus, Tradução, Tecnologia da Informação: convergências. In: MOLLICA, Maria Cecília; GONZALES, Marcos. (Org.). *Linguística e Ciência da Informação: diálogos possíveis*. 1ed. Curitiba: Appris, 2012, v. 1, p. 141-158.

KRIEGER, Maria da G. e FINATTO, Maria José B. *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004. 223 p.

SARDINHA, Tony Berber. *Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools*. 2006. Disponível em: http://sis.posugf.com.br/AreaProfessor/Materiais/Arquivos_1/13879.pdf >. Acesso em 05 jul. 2012.

SIERRA, G. Extracción de contextos definatorios en textos de especialidad a partir del reconocimiento de patrones lingüísticos. *Linguamática*, v.1, n. 2, Dezembro 2009.

VIANA, V. O. ; TAGNIN, S. E. O. *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: HUB Editorial, 2011.

VASSALLO, Maria Luisa. *Relações de poder em parcerias de teletandem*. Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos Linguísticos) – UNESP, São José do Rio Preto, 2010. 296f.

YOLANDE, Bernard. *Léxico da ALCA*. Ottawa: Translation Bureau, 2004. 2335 p.

EROTISMO E AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA NA FICÇÃO ERÓTICA DE MÁRCIA DENSER

Daiane ALVES SILVA

Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Luciana BORGES

Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Resumo: O principal objetivo desse texto, que se constitui como parte de uma pesquisa de Mestrado em andamento, é compreender as relações que se estabelecem entre o erotismo e a afirmação identitária da mulher no livro de contos *Diana Caçadora*, de Márcia Denser. As propostas teóricas de Paz (1993), Durigan (1986), Branco (2004), Bataille (1987), entre outras, contribuirão para o bom desenvolvimento da análise. A revolta contra o discurso dominador patriarcal, o desejo da reconstrução da identidade feminina e das relações sexuais, também são, nesse texto, materiais de estudo. Os contos chamam a atenção por constituírem uma narrativa erótica em que a personagem principal é uma mulher, que assume uma posição diferenciada na literatura erótica, por vivenciar aventuras sexuais em que o foco é dar e receber prazer. Assim, desconstrói-se uma ideologia de que o prazer está restrito ao homem, sendo que, por convenções sociais, a figura masculina está ligada à representação de poder e domínio, e a figura feminina atrelada à inferioridade, consagrada à mulher. Desse modo, torna-se necessário entender como esse ideal falocêntrico interfere no desejo sexual feminino, e como Denser utiliza a sexualidade e o desejo como forma de libertação feminina. Destarte, a linguagem erótica é uma faceta utilizada pela escritora para propor mudanças na postura da mulher em meio a uma sociedade preconceituosa. Portanto, é através da estética erótica que Márcia Denser instaura um discurso de afirmação identitária em que as expressões do corpo, da sexualidade e do desejo feminino são abordadas.

Este texto tem por objetivo principal analisar o diálogo que se estabelece entre o erotismo e a identidade feminina no conto “Animal dos motéis”, que faz parte do livro *Diana Caçadora*, de Márcia Denser. As propostas teóricas de Paz (1993), Durigan (1986), Branco (2004), Bataille (1987), entre outras, contribuirão para o bom desenvolvimento da análise. Inicialmente, será feita uma conceituação sobre o tema “erotismo”, e em seguida faremos uma análise do conto, simultaneamente ao tema exposto.

Acerca do significado de erotismo destacamos que Bataille (1987, p. 11) aponta em sua obra *O erotismo* que “se tratando de definição precisa, seria necessário partir certamente da atividade sexual de reprodução da qual o erotismo é uma forma particular”. Logo, o sexo e o erotismo fazem parte do que “chamamos vida”, haja vista que os mesmos surgiram da sexualidade, ou seja, são “formas derivadas do instinto sexual” (PAZ, 1993, p. 15). O erotismo é proveniente da sexualidade e tem por

finalidade o prazer sexual e não a reprodução, dessa forma o “erotismo interrompe a reprodução”. De tal modo, Paz (1993, p. 13) ressalta que “a metáfora sexual, por meio de suas infinitas variações, significa sempre reprodução, a metáfora erótica, indiferente à perpetuação da vida, interrompe a reprodução.”

O termo erotismo, em primeira instância, é a manifestação de expressões corporais, das expressões culturais e das representações da vida em relação ao sexo. Sob essa perspectiva, o erótico é a infração de tudo aquilo que é proibido em relação à atividade estabelecida pelo homem, ou seja, a infração é apenas a transgressão de normas impostas pela sociedade e pelos padrões moralistas.

Nesse sentido, no erotismo há o despertar do desejo, construído a partir da sutileza da apresentação dos corpos, permitindo surgir, nesse instante, o interesse pela felicidade e pelo prazer, ou seja, o erótico sutilmente seduz, a fim de fazer chegar ao ponto de consumação do ato desejado.

Bugalho (2009, s/p) afirma que “o erotismo é um momento de libertação; é aquele instante no qual as amarras dos tabus, da moralidade, do permitido, do convencional se afrouxam. Uma vida de puro erotismo seria insustentável, mas uma vida sem erotismo algum seria insuportável”.

Nesse íterim é interessante discutirmos algumas considerações sobre pornografia e, para isso, teceremos algumas distinções sobre os mesmos.

No entanto, conceituar distinções entre pornográfico e erótico é uma tarefa difícil, pois a obra de Castelo Branco (2004, p. 18) ressalta que:

de acordo com a legislação brasileira, em decreto de 1970, a pornografia é compreendida como qualquer publicação ou exteriorização contrária à moral e aos bons costumes e que explore a sexualidade. No entanto, continuamos sem saber o que se entende por “bons costumes” e por “exploração da sexualidade”. (...) Se o conceito de pornografia é variável de acordo com o contexto em que se insere, e se é impossível articular todas as variantes desse conceito numa única definição, torna-se ainda mais difícil e perigoso tentar demarcar rigidamente os territórios do erotismo e da pornografia.

Não é possível descrever distinções sobre “Eros” pornográfico e erótico, sendo que o pornográfico é tudo aquilo que influencia e destrói convenções estabelecidas na sociedade. Isto acontece quando se fala que destruir é acabar com alguns conceitos existentes. Pois, o conceito de pornográfico é variável de acordo com o contexto em que se insere, e não se é impossível articular todas as variantes desse conceito numa única definição (CASTELO BRANCO, 2004, p. 19). No entanto, há algumas

peculiaridades específicas que se consegue evidenciar entre o erótico e o pornográfico, como afirma Lucia Castelo Branco (2004, p. 19):

uma das distinções mais corriqueiras que se fazem entre os dois fenômenos refere-se ao teor “nobre” e “grandioso” do erotismo, em oposição ao caráter “grosseiro” e vulgar” da pornografia. O que confere o grau de nobreza ao erotismo é, para os defensores dessa distinção, o fato de ele não se vincular diretamente à sexualidade, enquanto a pornografia exhibia e exploraria incansavelmente esse aspecto.

Convém fazer uma discussão acerca do fator histórico e social, para que possamos apreender um pouco mais sobre o campo erótico, já que, como ressalta Paz (1993, p. 16), “o erotismo varia de acordo com a sociedade e a história, com indivíduo”. Dito isso, é necessário visualizar o contexto histórico em que o conto foi escrito para que, assim, possamos compreender o erotismo a partir do fator histórico. Além disso, considera-se necessária essa retrospectiva no que se refere a figura feminina, pois a partir de como a mulher era tratada pela sociedade, poderemos evidenciar na análise o que Denser questiona.

Destarte, a figura feminina está ligada a inferioridade, ou seja, a submissão ao homem, não tendo o direito nem a sua sexualidade, pois de acordo com as convenções da sociedade o prazer está restrito ao homem no sentido de que a figura masculina está associada a representação de domínio e de poder, como afirma Silva (2003, p. 363):

a divisão entre os gêneros consiste, então, numa barreira que restringe às mulheres o acesso ao prazer. Sendo a figura masculina nos quadros sociais a própria representação do poder de domínio do homem, e a feminina, a consagração da inferioridade natural da mulher, o prazer torna-se um direito de prerrogativa exclusivamente masculina.

Assim, notamos que a divisão de gênero era uma prerrogativa do contexto social que o conto foi escrito e, a narrativa da escritora Denser é de reconstrução da identidade feminina que rompe com os estereótipos que a cultura patriarcal pregava.

Por um longo período da história a mulher foi colocada à margem da sociedade, sendo privado de uma identidade feminina consciente de sua própria sexualidade, de seu próprio corpo e seu próprio desejo. A mulher era destinada as

atividades do lar, da família e aos desejos do marido, uma vez, que o ideal de mulher, desse contexto, era atender aos desejos masculinos.

Dessa forma, a sociedade tinha como eixo central a figura masculina, quanto à figura feminina, atrelava-se à inferioridade. Quando moça, a filha era propriedade do pai que decidia o seu futuro, escolhendo-lhe o marido. Depois de casada era propriedade de seu esposo. A mulher era criada para ser submissa ao marido em todos os sentidos, inclusive sexualmente, pois a figura feminina deveria ser sinônimo de passividade e seu dever era satisfazer os desejos do homem da casa, sem contrariá-lo, no momento que este solicitava, sem poder se negar.

A mulher idealizada era criada nos moldes femininos tradicionais da época, que se restringiam à atividade doméstica e aos cuidados com os filhos e com o marido, estes eram os atributos femininos, uma vez que ela possuía a maternidade como instinto próprio, inocência e paciência como características. Então, desde a infância era educada nesses princípios pela família.

A sociedade tradicional e puritana reprimia a mulher, restringindo até mesmo seu direito ao voto. Mas não é só o voto que era sinônimo de repressão, culturalmente, a figura da mulher estava ligada ao lar, à maternidade, ao discurso de que deveria ser uma boa esposa e mãe, cuidar do lar, da família, ser submissa e passiva.

Deste modo, exercer atividades fora do lar era impossível, nesse contexto, já que mulher era criada para ser mãe, esposa e se dedicar às atividades do lar, além de atender aos desejos do esposo. E as prerrogativas de ser mãe a qualquer momento a impediam ainda mais de desenvolver atividades fora do lar, já que não havia métodos contraceptivos.

Nesse viés, a “sexualidade plástica” foi fundamental para emancipação das relações, isso de acordo com Giddens (1993 p. 10) “a emergência do que eu chamo de sexualidade plástica é crucial para a emancipação implícita no relacionamento puro, assim como para a reivindicação da mulher ao prazer sexual. A sexualidade plástica é a sexualidade descentralizada, liberta das necessidades de reprodução.”

Nesse sentido, por um longo período da história, a mulher estava ligada a procriações repetidas, pois não havia métodos de controle para gestações. Entretanto, ao se libertar de repetidas gravidez no casamento a mulher teve a possibilidade de conhecer seu corpo e sua sexualidade, e conseqüentemente o prazer sexual, sem medo da procriação.

A pílula anticoncepcional é um marco nessa luta da mulher pela a sua sexualidade e o reconhecimento de uma identidade capaz de sentir e dar prazer sexual nas relações.

A partir da referida descoberta, as mulheres começaram a interessar-se por esse direito e a reivindicá-lo. Assim, o ato sexual deixou de ocorrer somente com a finalidade de reprodução e passou a adquirir um sentido de liberdade para a figura feminina que poderia optar por ter ou não filhos.

O “poder disciplinar” é uma maneira de limitar corpos, em que são criados “corpos dóceis” que são dominados por uma força de repressão que controla e regula impulsos do desejo. Assim, a identidade da mulher era/é reprimida pelo poder patriarcal, principalmente a sexualidade da mesma era controlada. Nesse sentido, esse é um “poder disciplinar”, uma vez que Giddens (1993, p. 27) afirma:

o poder disciplinar supostamente produzia “corpos dóceis”, controlados e regulados em suas atividades, em vez de espontaneamente capaz de atuar sobre os impulsos do desejo. O poder aparece aqui, acima de tudo, como uma força de repressão. Assim, era a situação da mulher, há havia um poder patriarcal sobre as mulheres, ou seja, “o controle sexual dos homens sobre as mulheres. (Destaque no original)

O poder patriarcal utilizava um discurso preconceituoso da sociedade puritana da época sobre a identidade feminina, mas a partir dos anos 1960 esse cenário começa a mudar e algumas mulheres passam a ter uma consciência maior de sua sexualidade, da identidade feminina livre de preconceitos e do controle social.

Inclusive, algumas escritoras brasileiras, perceberam que a sexualidade era um aspecto essencial para a reconstrução da identidade feminina e para a afirmação da identidade da mulher em meio à sociedade falocêntrica.

Bailey (2010, p. 20) esclarece que:

a partir principalmente dos anos 60, as escritoras brasileiras começam a repensar a sexualidade feminina como um elemento fundamental da identidade e da auto-realização do sujeito feminino, reconhecendo no erotismo aquilo que a poeta afro-americana Audre Lorde caracterizou como “fonte de poder, transformação e criatividade”. (Destaque da autora).

Interessa notar que, nesse contexto, as escritoras que até então tinham uma perspectiva de que figura feminina deveria ter voz, espaço na sociedade e conhecer

sua sexualidade, passam a repensar a sexualidade da mulher sob o ponto de vista da identidade, ou seja, a sexualidade passa a ser pensada como componente indispensável da “identidade e da auto-realização” do indivíduo feminino, adotando o erotismo como meio para se questionar e transformar, de uma forma criativa, a identidade feminina, despertando a curiosidade com relação ao seu próprio corpo, seus desejos sexuais e sua possível liberdade que se afirma socialmente e não como um sujeito que vive à sombra da figura masculina.

Assim, o erotismo passa a ser utilizado como um recurso criativo para se refletir sobre a sexualidade feminina, conseqüentemente, mostrando a identidade da mulher sob uma ótica diferente. Este é, segundo Bailey (2010, p. 20), um elemento que deve ser destacado em uma pesquisa “sobre o discurso erótico brasileiro, de autoria feminina, é a relação que se estabelece entre o erotismo e a afirmação identitária da mulher.”

O termo identidade, de acordo com Silva (2009), está ligado ao conjunto de características de uma nação, um país ou uma cidade. Identidade esta que pode ser coletiva ou individual. Sendo assim, o conceito de identidade, à primeira vista, esta relacionada ao que se é ou ao que não é. Mesmo porque

em uma primeira aproximação, aparece ser fácil definir “identidade”. A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou homossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referencia a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente (SILVA, 2009, p. 74. Destaque no original).

Nesse sentido, a identidade está ligada a diferença, pois ao afirmarmos uma identidade como referência acabamos negando outra. Isto quer dizer que, quando se assume uma posição, é o mesmo que dizer que não está de acordo com outra identidade. Um exemplo de afirmação disso é dizer que somos mulheres em negação a outra identidade que não seja essa. Assim, assumimos uma identidade de mulher, conseqüentemente negando outras identidade, pois adotamos postura do gênero feminino: roupas, acessórios e condutas.

Quanto a isto, segundo Silva (2009), a afirmação de identidade está estreitamente ligada à diferença, pois quando abarcamos uma identidade criamos um limite do que somos e do que não somos. Assumimos, na verdade, algumas posturas sociais, religiosas e que distingue de outras posturas.

Portanto, o conceito de identidade está ligado com as atitudes que assumimos. Por isso mesmo é de considerar que a identidade é um processo aberto, sendo que o contexto social é quem influencia o processo de organização da identidade. E quanto a isso, segundo Hall (2009), a sociedade moderna produz, em seu interior, diversas identidades e, também, observamos que a identidade é marcada pela diferença.

Diante disso, percebemos que é por meio da literatura erótica de autoria feminina que algumas autoras, inclusive Márcia Denser, expressam a revolta contra o discurso dominador patriarcal. É nesse sentido que essa autora contribui para a reconstrução da identidade feminina e das relações sexuais constituídas sem hierarquias.

Nesse discurso de igualdade sexual as mulheres esperam ser ativas nas relações sexuais, assim “as mulheres esperam tanto receber quanto proporcionar prazer sexual, e muitas começaram a considerar uma vida sexual compensadora como um requisito chave para um casamento satisfatório” (GIDDENS, 1993, p.22).

Portanto, o erotismo faz parte de nossas práticas sociais, por ser oriundo da sexualidade. Assim, o erotismo é o jogo de sensualidade que se estabelece entre indivíduos nas relações sexuais, na qual se visa o prazer sexual como fim de si mesmo. O referido é o desejo por alguém, que tem por finalidade a sensações de prazer proporcionado pelo ato sexual/sexo.

Em “O Animal dos motéis”, a narradora protagonista é uma mulher que oferece ao leitor uma narrativa que relata uma noite de sexo com homem em um quarto de motel. Trata-se de um conto que dialogando sexualidade, erotismo, sexo e afirmação identitária feminina pretende refletir sobre a condição feminina em 1970 e oferece ao leitor uma personagem transgride as normas que regia mulher, nesse contexto.

A linguagem empregada pela narradora é extremamente erótica e mostra um tom sarcástico e sensível das relações heterossexuais, mostra a figura feminina livre de amarras e tabus.

É importante destacar que, durante a leitura, o movimento do texto se alterna o tempo todo entre o uso de palavras lapidadas e eróticas como: pernas, braços, ancas, costas, nádegas, dedos, coxas, pele, lábios, boca e seios para revelar ao leitor o ato sexual ou simplesmente detalhar o corpo do outro. De tal modo, Paz (1993, p. 12) afirma que “o erotismo é uma poética corporal; (...)” É por meio dessa “poética corporal” que Denser explora as representações eróticas para narrar o ato sexual em que a mulher consegue sentir prazer com seu parceiro, destaca-se o seguinte trecho:

um touro espreita no fundo dos olhos dele: duas faíscas cúmplices transmitem a ordem ao dedo áspero que vadiamente começa a percorrer a coxa, cilindro macio de luz negra. O dedo vai subindo, pincelando as penugens invisíveis – há partículas fosforescentes na superfície da pele – o dedo, e então são os dedos, vão se abrindo, agarrando, numa fofa mordida, a região de pêlos, capturando os lábios, separando-os com delicadeza: o indicador resvala pela fresta úmida. Imobiliza-o um instante lá dentro e então o leva à boca. A cabeça esta inclinada sobre seu ventre, mas ela sabe que ele sorri: um garoto mergulhando o pão na panela e experimentando o molho. Olha-a, a mão agora pousa no seio, o tato pegajoso, feito clara de ovo. (DENSER, 2003, p.69 e 70).

Nesse trecho, notamos o interesse pelo prazer e pela consumação do ato sexual e, conseqüentemente, o desejo de sentir o próprio corpo chegar a alcançar o prazer máximo do jogo erótico de sensualidade de satisfação sexual de ambos.

A linguagem é um dos fatores que se destacam para o erotismo tornar-se efetivo e marcante, porém a qualidade da escrita erótica não reside na utilização de termos vulgares ou na sutileza das palavras, mas sim na forma que o escritor articula por meio delas, “ talvez a grande importância do erotismo resida naquilo a que ele se contrapõe: o erótico é a contraparte da normatização imposta a nós pelo trabalho e pela rotina, é uma de nossas válvulas de escape” (BUGALHO, 2009, s/p).

A descrição minuciosa e sutil do ato sexual presentes no conto de Denser deixa evidente o erotismo como forma de afirmação identitária feminina, expressando que nas relações heterossexuais o prazer não deve ser restrito ao homem, a narradora personagem é “consciente do próprio corpo e sexualidade, mas também profundamente crítica quanto à sociedade falocêntrica em que vive” (BAILEY 2010, p. 25) As mulheres devem e podem conhecer seu corpo e sua sexualidade e, é isso que Denser denuncia.

O aproveitamento desses recursos vindos dos gêneros menores, como o uso de termos eróticos, não significa necessariamente que o conto seja pornográfico e nem tampouco pobre. Esses recursos servem para chamar a atenção e causar um choque no leitor, pois é uma mulher que relata experiências sexuais, portanto, é uma narrativa que pode causar desconforto, principalmente se consideramos que é um conto escrito há mais ou menos 20 anos.

A afirmação “deitamos ouvindo Roberto Carlos, a voz dos motéis (...)/ele diz: esse motel já foi bom,(...)” evidencia que é uma narrativa de 1ª pessoa e, notamos imediatamente, que é um quarto de motel e, então se confirma que uma dessas

peessoas é um homem. Logo, a narradora personagem dá detalhes do quarto, são pormenores nada românticos:

o banheiro, caixa amplificadora de fibroplast, as toalhas embaladas em sacos plásticos, os lençóis castanhos com ramagens duvidosas entre encardidos e vestígios de cor, os três espelhos redondos montados em curim (um em frente ao outro, no meio a cama, o terceiro no teto, sobre a cama) claro que para nos transformar numa espécie de confuso coquetel de siris assados: pernas, braços, carnes, vivas, canteiro de patas, Atenas, pêlos moventes, espiando de esguelha uma outra hidra em perspectiva no espelho da frente, de trás, de cima, debaixo, devassados, misturados, confundidos, ao peço da diária, porque (e então eu sei por que) todos os motéis o mesmo motel, o animal mitológico, a quimera que se arrasta iternamente na madrugada ao som de Roberto Carlos. (DENSER, 2003, p.67-68).

De tal modo, essas minudências desconstroem o discurso romântico do belo. Além desses recursos dos gêneros menores, a autora usa a estratégia erótica a fim de reconstruir a identidade feminina e transmitir suas idéias, de que a mulher deve se afirmar como identidade livre de estereótipo e da dominação masculina, pois todas devem conhecer seu corpo, sua sexualidade e seus desejos e, assim reivindicar o prazer mútuo o seu parceiro. Assim, os registros se misturam desde a narrativa erótica até o diálogo entre o casal no quarto de motel. A utilização da estética erótica por Denser é um meio de idealizar uma identidade feminina diferente dos estereótipos atribuídos à mulher em uma sociedade em que o discurso dominador masculino imperava.

São várias as referências que a narradora faz a música do cantor Roberto Carlos que tem sua carreira musical consagrada por volta de 1960, assim conseguimos traçar um ponto de referência quanto ao período que o conto foi escrito. Sendo que o contexto social desse período era extremamente patriarcal, no qual as mulheres eram restritas ao lar e ao poder masculino. De tal modo a "divisão entre os gêneros consiste, então, numa barreira que restringe as mulheres o acesso ao prazer" (SILVA, 2003, p. 363).

A afirmação identitária feminina é evidente em trechos nos quais há o diálogo entre o casal, ele diz: "o que quer? É bom pra mim, bom pra você." Em seguida ela responde: "Exato. Bom-mim, bom-você, um em Guadalupe, outro no Japão, se fodendo pela internet" (DENSER, 2003 p. 71). No momento que narradora personagem relata o ato sexual, extremamente erótico com toda a sensualidade dos corpos e dos movimentos "(...) separar as coxas e tomar a primeira estocada, recuar, avançar, sentir rígido", observamos o quanto o erótico está presente nesta história.

A personagem continua "(...), não é mais prazer, não é mais dor e é o milagre, vertiginosa erupção, um terreno visto ao longe e o centro de um furacão, assistir uma catástrofe atômica e, ao mesmo tempo, estar no centro dela, como Deus, como Deus, como Deus". (DENSER, 2003 p.73-74) Parece simples a comparação que a narradora faz, no entanto, tal símbolo transmite o ideal de que ela como mulher está no centro de toda ação, participando ativamente de tudo, de cada sensação como se fosse Deus que está em todos os lugares a todo instante. O que não era tão comum para a maioria das mulheres, pois a grande parte se casava sem ter conhecimento do que ia acontecer depois, pois "muitas mulheres casavam-se virtualmente sem qualquer conhecimento sobre o sexo, exceto o de que ele estava relacionado aos impulsos indesejáveis dos homens e tinha de ser suportado". (GIDDENS, 1993, p. 34)

Nesses trechos, indica-se que a mulher deve ser livre, pois durante a atividade (tem certeza que é atividade) sexual o prazer deve ser mútuo, pois ela está ali participando da atividade sexual ativamente, tornando-se uma relação de cumplicidade com seu parceiro. Assim, passando de sujeito passivo que só proporciona prazer para o sujeito ativo que recebe prazer, tanto quanto ao homem.

No decorrer da leitura, uma observação da narradora chama atenção:

depois do violento trepidar frio, o movimento cessa e então voltar a ouvir o vento se lastimando nas marquises dos edifícios, nas estruturas de aço da cidade industrial mais próxima e, não fosse o vento, poderíamos ouvir até a nós mesmos (que é a última coisa que gostaríamos de ouvir na frequência dos hotéis) por isso nosso ego logrado retorna, monstro rugidor e oceânico, as cavernas interiores, lá se aferrolhando. Lá em cima, no espelho, duas, quatro, seis, oito larvas rotas, libertas do emaranhado. (DENSER, 2003 p.74).

Quando a narradora se refere a larvas, imediatamente vem a nossa mente casulos em que as borboletas ficam presas até se sentirem fortes o bastante para rompê-lo, enfim se libertar. Está é uma metáfora interessante para evidenciar o ideal de mulher livre que a autora idealiza, pois essa passagem utiliza "as cavernas interiores" como forma de evidenciar a consciência da narradora com relação a seu corpo e sua sexualidade, pois a personagem conhece bem si mesma. Logo, a personagem revela que "(...) lá em cima, no espelho, duas, quatro, seis, oito larvas rotas, libertas do emaranhado", (DENSER, 2003, p. 74) esta é uma maneira de ressaltar o desejo de que as mulheres se libertem dos preconceitos da sociedade. Neste trecho, é evidente o desejo de reconstrução da identidade feminina, pois sutilmente a autora, depois do ato

sexual em que deu e sentiu prazer, questiona o incômodo ou “aferrolhando”, pois ela vivenciou uma situação que não convencional para a maioria das mulheres na sociedade em que vive. Estas borboletas se desvencilhando é o sinônimo de libertação da figura feminina e assim poder se sentir como a narradora naquele exato momento de satisfação sexual.

Observa-se que, na obra analisada, o erotismo é uma estética que dialoga a sexualidade e o desejo de reconstrução da identidade feminina, pois tal gênero é uma fonte de conhecimento, transformadora; o erotismo marca a caminhada da personagem em busca da satisfação sexual e afirmação identitária.

Notamos que através do conto “O animal dos motéis”, de Márcia Denser, a autora demonstra que a figura feminina pode ser livre de estereótipos impostos pela a sociedade e que a mulher deve se afirmar como identidade feminina livre de amarras e preconceitos. É através da estética erótica que Denser instaura um discurso de afirmação identitária feminina, em que as expressões do corpo, da sexualidade e do desejo feminino são abordadas. Nesse sentido, foi feita uma análise contextualizada do conto para, assim, compreendermos que Denser utiliza a sexualidade como forma de libertação feminina, e isso é uma forma de conhecimento que a estética erótica possui, pois tal gênero desempenha o papel de transformação na sociedade moralista que oprime a sexualidade feminina. O discurso de Denser desconstrói uma ideologia de que o prazer está restrito ao homem, sendo assim atribuído por convenções sociais moralistas.

Referências

BAILEY, Cristina Ferreira Pinto. O Corpo e a voz da mulher brasileira na sua literatura: O discurso erótico de Márcia Denser. *Revista CELL* (Revista discente do Centro de Estudos Lingüísticos e Literários da Universidade Federal de Ouro Preto), nº 0, 1º sem. 2010 pág. 17-25.

BATAILLE, Georges: *O erotismo*. Trad. de Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BUGALHO, Henry Alfred: Erotismo, para além do sexo. Publicado no Recanto das Letras em 09/01/2009. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/1375099>. Acesso em: 19/06/2011.

CASTELO BRANCO, Lucia. *O que é erotismo*. São Paulo: Brasiliense, 2004. – (Coleção Primeiros passos, 136.

CECATO, Noedi: *Erotismo ou pornografia*. Disponível em: www.diaadia.educacao.pr.gov.br. Acesso em 23/06/09.

DENSER, Márcia. *Diana Caçadora; Tango Fantasma*: duas prosas reunidas. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003. - (LêProsa; 3).

DURIGAN, Jesus Antônio. *Erotismo e literatura*. São Paulo: Ática, 1986.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993. – (Biblioteca básica)

PAZ, Octavio: *A dupla chama*: amor e erotismo. São Paulo: Sciliano, 1993.

SILVA, Gláydson José. Representações Femininas e Relações de Gênero na Ars Amatoria. In: FUNARI, Pedro Paulo A. et al. (Orgs.). *Amor, desejo e poder na Antiguidade*: relações de gênero e representação do feminino. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

À PROCURA DE LEITORES NAS ENTRELINHAS

Danilo Pablo Gomes de OLIVEIRA
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*/ PIBID/CAPES

Maria Fernanda Costa GONÇALVES
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*/ PIBID/CAPES

Ulysses Rocha FILHO
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

RESUMO: A sociedade brasileira atualmente sofre com a grande diferença das classes sociais, muitas pessoas tem acesso a livros para serem lidos, e uma grande parte já não tem esse acesso à leitura e à obras literárias. Através de pesquisas e estudos à procura de leitores nas entrelinhas, as escolas brasileiras são precárias em se tratando de biblioteca, dificultando cada vez mais o futuro dos nossos leitores brasileiros. Como assevera COSSON (2011), a leitura e a literatura na vida do ser humano ajudam e melhoram a comunicação dos alunos nas escolas, o propósito é à procura de leitores nas entrelinhas, ajudando no desenvolvimento e na melhor compreensão interpretações de textos e dinamiza os seus conhecimentos e práticas textuais e a grande abertura do seu leque de informações através das leituras. Com esse gênero, consegue vislumbrar o mundo que o circunda sob várias formas de interpretação. Leitura e literatura formam parceria perfeita que permitem ao aluno ter interpretações diferenciadas e objetivas, questionar sobre a falta de respeito com as escolas de ensino básico, de 1ª ao 9ª ano. Atualmente, nas escolas brasileiras, professores e coordenadores, deveriam utilizar mais os meios de leituras e dinâmicas em salas de aulas (KLEIMAM, 2006b). O objetivo do subprojeto de PIBID (UFG/CAC – Letras Português) é buscar e resgatar a leitura em alunos das escolas públicas e não é transformar discentes em escritores, mas, sim, em leitores aptos a interpretar, compreender melhor o que o poeta transmitiu em suas obras polissêmicas além de espertar o hábito da leitura de forma prazerosa (CANDIDO, 1995). Atividades como teatros, releituras de textos serão sugeridas em sala de aula para os professores possam promover atividades com temas lúdicos, o incentivo à leitura diversificada, podendo assim, com algumas dinâmicas formar, desde pequenos, novos leitores despertando o gosto pela literatura, sobre a moderna teoria do letramento literário proposta por Rildo Cosson (2011).

Introdução

Milhares de anos atrás surgiram uma significativa mudança na raça humana, quando os homens das cavernas começaram a desenvolver ideias racionais e pensamentos através das pinturas feitas em rochas e paredes das cavernas que eram suas casas. Logo depois substituíram as pinturas pelo som, substituindo a representação visual pela sonora.

Logo, com a evolução dos homens surgiu a linguagem, dando os seus primeiros passos em meio à raça humana possibilitando a comunicação entre os homens e os relacionamentos e interação com toda a sociedade. Ao longo de muitos anos, os ensinamentos foram através da oratória passando os ensinamentos de gerações em gerações, ou seja, seguindo uma hierarquia passada dos sábios aos aprendizes, mantiveram essa técnica de ensino por vários anos. Com isso, apenas os sábios que tinham o poder em ter o conhecimento em mãos, dominando o todo conteúdo, obrigando os aprendizes a ser submissos a eles.

Consequentemente surgiu a escrita, tornando-se a grande evolução do conhecimento, proporcionando o grande, marco separando a história da pré-história, ao mesmo tempo veio à leitura, tendo maior conhecimento e entendimento sobre os temas lidos e comentados, surgindo aí uma nova concepção de ideias e outras culturas para serem exploradas ao longo de leituras e escritas, tomando o poder dos sábios que tinha o conhecimento em mãos e manipulando de todas as formas, eis uma nova era de leitores e escritores no mundo.

Certamente, a literatura vinha entrelinhada nesses contextos, houve muitas mudanças e leitores podendo abrir o seu leque de informações obtendo novos adeptos para descobrir o universo da literatura, conhecimentos que eram negados aos aprendizes. O meio estético em textos e escritas literários, abstém formas bem elaboradas com um contexto rico em informações e ideias formadas por objetos vividos ou talvez extraídas no momento de suas elaborações.

A essência da literatura no meio social e cultural do ser humano tem como intuito a busca insistente de algo escondido nas entrelinhas. A tarefa de todo leitor em buscar e encontrar esses dados nas obras literárias, à literatura traz uma dicotomia bastante ampla em toda a sua área, tanto na pesquisa ou também nos estudos que possa chegar a uma conclusão plausível.

Na década de 80, já se tinha uma grande preocupação com a literatura no ensino médio, na procura de uma nova metodologia para o ensino de literatura no 1ª, 2ª e 3ª graus. A defasagem já era nítida, havendo um declive bem acentuado no ensino das escolas brasileiras, os desinteressantes alunos pela leitura e estudos de literatura, apunhalando todos os conceitos e conhecimentos que há nesse meio literário.

O sistema educacional brasileiro está sendo movidos de muitas críticas e cobranças nos últimos anos, o grande motivo de todos esses problemas vem do abandono e compromisso do governo federal com a educação, o Brasil, no momento, está em grande crescimento econômico, visa outros fatores como: esporte, construções e

marketing, e deixando o principal de lado, sem nenhuma preocupação, que é a educação, o professor ganhando um salário péssimo, e as condições de ensino é bastante precária, a classe de educadores não é valorizada, com isso traz vários fatores que implica para o mal desenvolvimento do ensino no país.

Hoje, o que encontramos nas escolas do nosso país é uma situação lamentável, alunos de outras disciplinas e a sociedade, usam a literatura como pretexto e uma abordagem supérflua quando se trata de literatura. Muitos julgam esse saber desnecessário, traz a ideia de ser um ensino arcaico e poderia ser banido das escolas, pois não traz a eficácia para a formação dos estudantes, como ressalta Cosson: "Alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que deveria ter sido abolido das escolas". (COSSON, 2007, p.10).

A arrogância de muitos, aflora quando o assunto é literatura e letramento literário, ou seja, ignoram e desprezam o ensinamento e a eficácia do seu conteúdo, reduzindo o máximo ao conhecimento que a literatura traz aos alunos, e consequentemente aos futuros leitores que deixará de ler obras e entender e analisar melhor o mundo através de suas leituras e interpretações.

Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice da disciplina Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio. É a mesma arrogância que reserva à disciplina Literatura no ensino médio uma única aula por semana, considerada a biblioteca um depósito de livros e assim por diante. (COSSON, 2007).

O leitor não nasce pronto, precisa apresentá-los o conhecimento e o poder da leitura, a grande diversidade da literatura, a inclusão de leitores na sociedade é muito importante, pois ajuda em vários pontos e conhecimentos através de leituras, buscando uma interpretação e entendimento sobre qual assunto tratado em diversas situações. O grande problema nas escolas, é a forma que é retradada a o letramento literário, sem a forma adequada e o incentivo que possa formalizar novos conceitos sobre a eficácia do saber literário, a realização de uma forma pedagógica correta, ou seja, tentar conquistar os alunos e mostrar o poder que o letramento literário tem sobre todos os conhecimentos.

Metodologia

O presente artigo objetiva analisar e demonstrar a decadência do ensino de literatura nas escolas brasileiras. Observando esse problema nítido e generalizado nas escolas brasileiras, estão sendo realizados trabalhos e estudos no Colégio Estadual Abrahão André situado na cidade de Catalão-GO, juntamente com a professora da disciplina de português do 9ª ano, através do projeto do Programa Institucional Brasileiro de Incentivo à Docência (PIBID), no qual o foco do projeto é o incentivo à docência e a importância do professor nas escolas que participamos. Somos no total oito (08) alunos do curso de Letras/Português da Universidade Federal de Goiás (UFG) Campus-Catalão. Desde fevereiro começamos um minucioso trabalho com os alunos para começarmos difundir a ideia de letramento literário e explica a grande importância dessa ferramenta.

Apresentamos aos alunos, poemas e contos, de vários escritores como: "Canção do Exílio" (Gonçalves Dias), "Rosa de Hiroshima" (Vinícius de Moraes), "Vou-Me Embora pra Pasárgada" (Manuel Bandeira), "O Milho" (Cora Coralina) e vários outros, apresentamos todos os poemas e contos, debatemos em sala de aula com a interação dos alunos e surgindo várias ideias e conceitos criados com as análises feitas com a sua interpretação. No segundo passo, pedimos que todos os alunos escolhessem um dos textos e fizessem uma paráfrase, no mesmo modo explicamos o funcionamento de uma paráfrase, damos o conceito e exemplos de como seria uma paráfrase, No terceiro passo foi a apresentação de paródia, o que seria? Como seria? Como funciona? E vários outros conceitos foram apresentados e explicados para o maior desenvolvimento dos alunos sobre o trabalho apresentado.

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis de produção das grandes civilizações (CÂNDIDO, 1995, p. 242).

A reescrita dos textos literários, ou seja, oficinas do letramento literário, com leituras, interpretações, análises, paródias e paráfrases de contos e poemas clássicos da literatura brasileira, na busca em despertar o gosto pela leitura e desenvolvimento mais amplo nas interpretações textos. Como um produtor planta uma semente, aguarda a sua germinação e que ela cresça, em breve produz belos frutos, desse modo é o professor: planta a ideia do letramento literário, adube bem os alunos com conteúdos e livros, em breve colherá os frutos desse trabalho e o crescente conhecimento que cada aluno terá

com a nova ideologia sobre a literatura apresenta. A ideia é elaborar boa temática em busca em prender a atenção e a motivação como eixo central, ou seja, servir para despertar o interesse do aluno pela obra, trabalhar o texto literário podia ser um ensino como saber e sabor.

Gosto da ideia de que nosso corpo é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante. Somos a mistura de todos esses corpos, e é essa mistura que nos faz humanos. As diferenças que temos em relação aos outros devem-se à maneira como exercitamos esses diferentes corpos. Do mesmo modo que atrofiemos o corpo físico se não o exercitamos, também atrofiemos nossos outros corpos por falta de atividade. (COSSON, 2007).

Com esse pensamento, os educadores tem como ideia, trabalhar e arrancar de dentro do aluno, o leitor que está escondido dentro de cada um deles, despertando o conhecimento aos seus olhos, tanto na leitura como na escrita, podendo difundir uma união e nascer um futuro leitor, e não apenas um ledor. Tornando assim homens melhores e formando cidadãos de bem para o futuro próspero que terá ao longo de suas vidas. Temos como parceiro nesse embate a riqueza encontrada em obras literárias, rico em conteúdo e ideias formadas, servindo como espelho da vida cotidiana, ou até mesmo a multissignificação, trazendo a tona conceitos e um emaranhado de informações em apenas uma estrofe, produzindo o efeito de sentido que valerá por décadas.

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, promovendo o letramento literário. (COSSON, 2007).

Em uma sociedade capitalista como a nossa, percebemos as grandes mudanças na área do ensino em relação à década de 80 e 90, o letramento literário tinha o seu poder mais abrangente perante a sociedade e leitores, a sua influencia era nítida nos meios educacionais e culturais, hoje percebemos o grande declive que teve durante todo esse tempo até os dias de hoje.

Arrematando ideias

“O letramento literário traz a ideia de leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos” segundo COSSON, buscando não um leitor e sim novos leitores aptos a interpretação e novas concepções das leituras feitas ao longo do tempo de suas vidas de leituras. Observamos.

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. (COSSON, 2007).

A união da escrita, corpo, linguagem e palavra, tem uma grande vantagem sobre os entendimentos sobre as leituras, conseguindo a maior absolvição do conteúdo analisado, e conseqüentemente se tornando uma prática essencial para toda vida, criando várias técnicas de leituras, e abrindo ao extremo o seu leque de informações. O saber nunca é demais para o ser humano, a mente funciona como um labirinto, a fase inicial de uma criança começa na aprendizagem da fala e os primeiros passos, começando a abrir portas no labirinto, e conhecendo outros caminhos que a vida oferece, logo mais a criança começa a frequentar à escola, com isso ela consegue abrir mais portas no seu labirinto mental, ampliando mais um nível, explorando novas ideias e aprendizados conquistados na escola, conseqüentemente a criança já desbravou uma parte do seu labirinto mental, ou seja, houve uma evolução nos seus conhecimentos e ideias sobre os conceitos estudados e aprendizagens.

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um "bem incompressível", pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CÂNDIDO, 1995, p. 243).

O labirinto mental é infinito na vida do ser humano, ou seja, nunca paramos de aprender e conhecer algo novo para o fortalecimento das ideias formadas no interior da literatura no ensino inicial, começar a formar novos leitores e escritores desde o início na vida escolar, alavancando mais no labirinto mental, abrindo várias portas de

uma só vez, aumentado o nível de conhecimento desde o início da carreira na escola, haveria uma grande mudança no futuro do letramento literário, onde o mesmo está esquecido, guardado nas entrelinhas dos livros em estantes, esquecidos com o tempo.

Referências

CAMPOS, Maria Inês Batista. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d'água, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. O Direito à Literatura. 3ª Edição. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Modelos Teóricos e estratégias de leitura de leitura: suas implicações no ensino*. Maceió: EDUFAL, 2005.

TINHLEITOR: *alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história literária*. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXOS

Vou-me Embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Lá tenho a mulher que eu quero
Na cama que escolherei

Vou-me embora pra Pasárgada
Vou-me embora pra Pasárgada
Aqui eu não sou feliz
Lá a existência é uma aventura
De tal modo inconsequente
Que Joana a Louca de Espanha
Rainha e falsa demente
Vem a ser contraparente
Da nora que nunca tive

E como farei ginástica
Andarei de bicicleta
Montarei em burro brabo
Subirei no pau-de-sebo
Tomarei banhos de mar!
E quando estiver cansado
Deito na beira do rio
Mando chamar a mãe-d'água

Pra me contar as histórias
Que no tempo de eu menino
Rosa vinha me contar
Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo
É outra civilização
Tem um processo seguro
De impedir a concepção
Tem telefone automático
Tem alcaide à vontade
Tem prostitutas bonitas
Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste
Mas triste de não ter jeito
Quando de noite me der
Vontade de me matar
— Lá sou amigo do rei —
Terei a mulher que eu quero
Na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada.
(Manuel Bandeira)

Rosa de Hiroshima

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas, oh, não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A anti-rosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa, sem nada
(Vinicius de Moraes)

Canção do exílio

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar –sozinho, à noite–
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que disfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

(Gonçalves Dias)
De Primeiros cantos (1847)

REFERENCIALIDADE POLIFÔNICA E ENSINO DE LITERATURA

Diana Pereira Coelho de MESQUITA
Universidade Federal de Uberlândia

João Bôsko Cabral dos SANTOS
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: O artigo ora apresentado objetiva problematizar as concepções de sujeito e sentido e instaurar uma reflexão sobre como o conhecimento e a compreensão do conceito de referencialidade polifônica, proposto por Santos (2012), a partir de uma extensão teórica do pensamento de Mikhail Bakhtin a respeito da noção de Polifonia¹, pode tornar-se um instrumento para se pensar questões relativas ao ensino de Literatura. Para fundamentar nossas reflexões, recorreremos ao documento “Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (2008) para que o mesmo sirva de subsídio para sustentar as questões que apontamos e mostrar que as mesmas se constituem como uma preocupação comum no meio educacional.

Palavras Iniciais

Ao longo da história da educação escolar no Brasil, inúmeros professores e pesquisadores da área da Literatura buscam por métodos, atividades, propostas e soluções que proporcionem maior qualidade ao ensino de Literatura na Educação Básica. Diante disso, emergem estratégias de ensino, com propostas de aulas que são divulgadas pela mídia impressa e virtual e pelos livros didáticos, receitas metodológicas, técnicas milagrosas que sugerem sucesso, entretanto, observamos que, na maioria delas, ainda há a prevalência de um ranço mecanicista, que prima pelo estudo do cânone literário², da historiografia literária, da biografia do autor, do contexto histórico e das características da obra ou do texto literário.

Segundo estudos sobre o ensino de Literatura (BORDINI, 1993; SARAIVA; MÜGGE, 2006; CHIAPPINI, 2005; FREITAG, 1997; MOLINA, 1988; ROCCO, 1981; SILVA; ZILBERMANN, 1990; ZILBERMAN, 1988; SOARES, 2001) estas práticas metodológicas desconsideram as idiosincrasias dos alunos, sua inscrição social, cultural e política, além das peculiaridades culturais e regionais em que eles estão inseridos e que

¹ Não é objetivo deste trabalho discutir o conceito de polifonia proposto por Mikhail Bakhtin, haja vista que o foco da reflexão é o conceito de referencialidade polifônica, proposto por Santos (2012), a partir de sua leitura sobre a noção de polifonia. O trabalho baliza-se, portanto, na extensão teórica desenvolvida por Santos.

² Para nós, o cânone literário não é em si mesmo negativo, pois reconhece a legitimidade de uma obra em seu tempo e é fator fundamental para se construir uma tradição literária. O que nos incomoda, no entanto, é a forma como a escola trabalha com este cânone nas aulas de Literatura.

marcam cada aluno, em cada sala de aula. Na maioria das vezes, age-se como se fosse possível estabelecer um ensino homogêneo, elidindo-se as diferenças e apagando a heterogeneidade característica dos sujeitos. Não há, comumente, espaço para a leitura reflexiva, para a construção do conhecimento por parte do aluno, para o diálogo³ entre leitor-texto-autor, enfim, para que o aluno se constitua enquanto sujeito leitor.

Por isso, muitos estudos de cunho acadêmico-científico (COSSON, 2006; CHIAPPINI, 1993; MALARD, 1985; ROCCO, 1981; ZILBERMAN, 1988; SOARES, 2001) reconhecem que a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa é relegada a um plano secundário e, quando é realizada, na maioria das vezes, não se prioriza o desenvolvimento do aluno enquanto leitor efetivo, capaz de problematizar o texto a partir de sua inscrição sócio-histórica e ideológica.

Frente a esta conjuntura, o presente texto objetiva empreender uma discussão sobre a questão do sujeito, do sentido e do ensino de Literatura. Para tanto, ater-nos-emos ao conceito de referencialidade polifônica (RP) proposto por Santos (2012) a partir de uma extensão teórica do pensamento de Mikhail Bakhtin a respeito da noção de polifonia.

Tal extensão teórica foi formulada para se tornar um suporte aos estudos no campo da Análise do Discurso, em pesquisas sobre a subjetividade (SANTOS, 2012). Nesse sentido, é intuito deste artigo refletir sobre como a RP pode se configurar como um suporte para se pensar o ensino de Literatura na Educação Básica, haja vista ser este conceito concebido como “um conjunto de experiências vividas por uma instância-sujeito, tomadas como referência em suas ações cotidianas, considerando suas formas de ver o *outro* e os mundos possíveis relacionados a essa instância-sujeito.” (SANTOS, 2012, p. 99). Além disso, conforme o autor, a RP também se relaciona aos comportamentos sociais e aos modos de organização do pensamento e dos saberes em uma instância-sujeito.

Desta feita, entendemos que a RP, enquanto este conjunto de experiências, de cunho social, pedagógico, cultural, político, familiar, religioso, etc., que atravessam a instância sujeito ao longo da vida, e que servem como referência para as ações que esta instância sujeito executa, deve ser compreendida pelo professor como um fator imprescindível para que ele reflita sobre as concepções de sujeito e sentido e as problematize a luz da percepção de que o sujeito é polifônico e só se constitui na

³ Ressaltamos que diálogo aqui é entendido de acordo com a concepção bakhtiniana, “isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (1979, p. 123).

interação com o outro, ou seja, o aluno, enquanto sujeito leitor em formação, deve estabelecer uma relação de diálogo com o texto literário, com o autor, com o professor, com os colegas, com os conteúdos e informações, pois é este diálogo que propiciará a aquisição/construção de conhecimentos.

Para refletirmos sobre as questões que serão apontadas, recorreremos ao documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2008), doravante OCEM, para que o mesmo sirva de subsídio para sustentar nossas ponderações e mostrar que estas se constituem como uma preocupação geral no meio educacional.

Sujeito, Sentido e Referencialidade Polifônica

Ao refletirmos sobre a asseveração de Mikhail Bakhtin, "[...] onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico", apresentada em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1999), entendemos que o signo é ideológico e que toda palavra traz, em si, uma ideologia. Nesse sentido, o sujeito também é ideológico, uma vez que se constitui na e pela linguagem. Se o sujeito é ideológico, é movido pela interpelação.

A interpelação é aquilo que, conforme Pêcheux (1997), chama o sujeito à existência. Assim, o sujeito se constitui pela interpelação, e esta se dá ideologicamente pela inscrição desse sujeito em uma formação discursiva determinada (PÊCHEUX, 1997). Nesse sentido, ao longo de sua vida, ele continuamente passa por processos de identificação com ideologias e se constitui sujeito dentro da formação social e discursiva em que se insere, fazendo suas escolhas a partir da interpelação.

Diante dessas reflexões, questionamo-nos a respeito das concepções de sujeito e sentido que subjazem à prática dos professores de Literatura na Educação Básica, especialmente tendo em vista que a ideologia inserida no discurso pedagógico⁴ sobre o ensino desta disciplina revela um propósito de se padronizar os conhecimentos a respeito da Literatura e das obras literárias, haja vista que, apesar da ideologia que constitui cada sujeito, os conhecimentos que este traz para a sala de aula muitas vezes são desconsiderados em prol de uma homogeneidade do ensino. Pensando nisso, reiteramos nossa reflexão inicial para continuá-la: se o signo é ideológico, se o sujeito é constituído pela ideologia e, ainda, se uma sala de aula de Educação Básica é

⁴ Discurso pedagógico sobre o ensino de Literatura aqui é compreendido enquanto um conjunto de enunciados validado institucionalmente sobre este ensino, que circula nos currículos escolares, nos cursos de formação de professores, nas políticas públicas para o ensino, na mídia, nos documentos oficiais voltados para a educação escolar e que, por isso, é dotado de um valor de verdade sobre tal ensino e todos os aspectos a eles associados.

marcada pela heterogeneidade e pelas ideologias que caracterizam cada sujeito nela presente, como pensar em uma prática de ensino de Literatura que objective obliterar as diferenças e apregoar um ensino pautado em atividades restritas à análise da superfície textual, ou seja, na percepção dos aspectos literais, informacionais e episódicos, vinculados a uma leitura direcionada proposital construída para ser encaminhada enquanto prática pedagógica?

Este questionamento nos incita a hipotetizar que um dos grandes problemas que afligem o ensino desta disciplina seja justamente as concepções de sujeito e de sentido que atravessam a prática dos professores. São concepções caracterizadas pelo tradicionalismo de uma visão homogeneizante que, historicamente, almeja um ensino que desconsidera a dinamicidade dos conhecimentos e informações. Ressaltamos que, por dinamicidade dos conhecimentos e informações, entendemos o caráter multisentidural determinante de uma tomada de posição do sujeito perante a interpelação que um texto lhe produz, a partir de uma clivagem deste texto com a referencialidade polifônica constitutiva deste sujeito por ocasião do acontecimento discursivo da leitura.

Diariamente nos bancos das salas de aula os alunos são conduzidos a aprenderem uma Literatura que não lhes desperta interesse por estar distante da realidade do seu cotidiano sócio-cultural, ou seja, de seu conhecimento local (CANAGARAJAH, 2005). O conhecimento local refere-se à representação de saberes do cotidiano, constituindo uma historicidade, uma memória e as condições de produção que inserem sujeitos na relação com um conhecimento formal, ou seja, a natureza ideológico-política de saberes do cotidiano vinculados a um indivíduo social, sua referencialidade polifônica (inscrições filosóficas, históricas, políticas, sociais, culturais, psicológicas e linguísticas) e sua forma de ler o mundo.

Aventamos que um dos fatores que contribuem para a situação de desidentificação dos alunos com o ensino de Literatura pode ser a forma como o professor promove o encontro dos alunos com a leitura literária. Nesse ponto, instauramos a discussão sobre as concepções de sujeito e sentido, para que possamos compreender a noção de referencialidade polifônica.

Para Bakhtin, o sujeito é responsável, porque se responsabiliza por seus atos. Ele esclarece que (1993, p. 56),

Não é o conteúdo de uma obrigação que me obriga, mas minha assinatura sob ela; [...] Este conteúdo não poderia, por si, isoladamente, ter me obrigado a realizar o ato ou ação – assinar-reconhecer – mas apenas em correlação com minha decisão de

assumir uma obrigação – realizando o ato de subscrever-reconhecendo.

Está imbuída nesta passagem a noção de pensamento participativo e, conforme Geraldi (2010, p. 284), esta participação é singular e insubstituível. Além de responsável, o sujeito também é participativo e consciente. Esta consciência “adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 35-36). A consciência é despertada por meio da língua e, como a língua não pertence ao indivíduo, mas a um grupo social, então, o sujeito consciente é constituído socialmente. Além de consciente, ele é respondente, pois “toda ação que desempenha é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta” (GERALDI, 2010, p. 287). Nesse sentido, somos agentivos, uma vez que somente somos o que somos porque agimos e somos responsáveis pelas ações que realizamos e pelas consequências dessas ações. Desta feita, o sujeito não é passivo nem determinado, ele age e está em permanente processo de constituição.

Como está sempre se constituindo, ele é incompleto e inconcluso e está constantemente na busca pela completude: “para viver preciso ser inacabado” (BAKHTIN, 2003, p. 11). Se ele busca pela completude, está sempre se fazendo. Sendo assim, não exerce controle sobre o tempo e sobre a construção da sua própria subjetividade e nem sobre os sentidos, uma vez que estes resultam de um processo de alteridade entre o sujeito e o *outro*. Afinal, conforme Bakhtin/Volochinov (1999, p. 132. Grifos dos autores),

Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. [...] É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*.

Desta feita, podemos dizer que não existe sentido em si, uma vez que ele nasce de relações de caráter ideológico, o que faz com que as palavras sejam apreendidas a partir do exterior do discurso e que os sentidos se movam de acordo com as posições

de seus enunciadores e interlocutores. Sentidos esses que se fragmentam, desconstroem-se, deslocam-se, rompem-se e mudam. Não são estáticos e pré-determinados, prontos ou acabados. Os sentidos são moventes graças ao agenciamento da memória discursiva, aos ditos, não-ditos, já-ditos, silêncios, denegações, negações, produzindo efeitos metafóricos, deslizamentos, que nos remetem à exterioridade própria às condições de produção, ou seja, à ideologia e à historicidade, fatores determinantes e determinadores da produção dos sentidos.

A partir dessa compreensão sobre o sujeito e o sentido, apresentamos a noção de referencialidade polifônica enquanto uma “noção-ferramenta” (SANTOS, 2012, p. 114) para os professores e especialistas em educação que desejam refletir sobre ensino de Literatura, sentido e subjetividade, haja vista que ela envolve “o *outro*, o espaço tomado pela instância-sujeito no *ethos* social, as formas de ver e viver o tempo e como essa instância-sujeito vê e (re) age em relação aos acontecimentos à sua volta.” (SANTOS, 2012, p. 99) e, em nossa concepção, é o diálogo que medeia a relação entre aluno e estes acontecimentos.

Na RP, as bases discursivas que balizam o imaginário sociodiscursivo dos sujeitos no processo enunciativo são formadas por referentes de natureza “histórica, social, cultural, filosófica, psicológica, política e linguística” (SANTOS, 2012, p. 109-110). São esses referentes que determinam a inscrição social e discursiva da instância-sujeito, pois existem enquanto vozes que nela confluem. Estas vozes são atravessadas pelos discursos do *outro* e também por discursos vários, que se entrecruzam entre si e entre outros discursos.

Nesse sentido, a RP está estreitamente relacionada a uma base social e ideológica, pois os indivíduos sociais pensam e se expressam ante ao seu auditório social, em um processo de alteridade. Nessa conjuntura, o sujeito passa por um processo de constituição política, que se manifesta por meio da expressão sígnica. Daí a concepção bakhtiniana de que o signo é ideológico e de que a enunciação, enquanto produto do ato de fala, não é individual, ao contrário, “*A enunciação é de natureza social*” (BAKHTIN, 1999, p. 109. Grifos do autor). Se a enunciação é social, ela implica tomadas de posição dos sujeitos em processo de interação.

Santos (2012, p. 111) esclarece que o escopo estético da condição semântica da RP se expressa “por meio da língua enquanto um elemento determinado pela ideologia, balizando, portanto, a consciência, o pensamento e a amplitude da atividade mental dos indivíduos sociais.” Já no escopo imagístico, “a palavra acaba por tornar-se a forma de veiculação da ideologia, vista sob uma perspectiva de superestrutura, cujas

transformações sociais de base são refletidas e refratadas pelas manifestações linguísticas.” (SANTOS, 2012, p. 111). Diante disso, o sujeito projeta o seu auditório social para estabelecer com ele o diálogo.

O tempo, nesse processo, funciona como “como signo de uma historicidade que talha uma memória casual dos acontecimentos que fomentam as representações psíquicas dos indivíduos sociais.” (SANTOS, 2012, p. 113). Essa memória se desloca, move-se, no processo de produção de sentidos.

É esta RP que, apesar de universalizar a “inserção do indivíduo na sociedade por uma via ideológica, o singulariza em suas representações psíquicas, balizadas por sua inserção em uma comunidade semiótica de percepção de mundos possíveis.” (SANTOS, 2012, p. 113).

A RP do sujeito se instaura por dois processos, conforme Santos (2012): um processo intrapessoal, que emerge a partir da representação psíquica do indivíduo, e um processo interpessoal, que resulta da percepção do auditório social em que vive e age o indivíduo. Diante disso, a referencialidade se instaura “enquanto uma dialética de percepção do ser que se transforma continuamente, re-significando as próprias formas de perceber. Uma dialética representada por uma descontinuidade sêmica nos valores cultivados pelo indivíduo em sua constituição social.” (SANTOS, 2012, p. 104).

Frente a essas reflexões, qual seria então a relação entre sujeito, sentido e RP?

O sujeito é polifônico, haja vista que há uma confluência de vozes históricas, sociais, políticas e ideológicas que o constituem e esse processo de constituição só se dá na interação com o outro. O sentido, por sua vez, é construído a partir da inscrição sócio-histórica e ideológica do sujeito, que advém dessas vozes que o constituem. Nesse conjunto, a RP reconhece essas vozes que confluem e afloram nesse sujeito. São vozes atravessadas pelos discursos do *outro* e por discursos vários, que se entrecruzam entre si e entre outros discursos. Diante disso, reconhecemos a relevância desta tríade sujeito – sentido – RP no processo de desenvolvimento da leitura literária na Educação Básica, tendo em vista que o ensino deve primar pela constituição do sujeito em leitor literário, pela construção de sentidos e pela valorização das bases históricas, ideológicas, sociais, culturais que constituem esse sujeito.

A referencialidade polifônica e o ensino de Literatura na Educação Básica

Para Bakhtin (1999, p. 142), “algumas vezes é extremamente importante expor um fenômeno bem conhecido e aparentemente bem estudado a uma luz nova,

reformulando-o como problema, isto é, iluminando novos aspectos dele através de uma série de questões bem orientadas.” Diante disso, retomamos o conceito de referencialidade polifônica desenvolvido por SANTOS (2012) enquanto uma possível “luz outra” para refletirmos epistemologicamente sobre o fenômeno do ensino de Literatura.

A RP pode se tornar um suporte para se pensar questões relativas ao ensino de Literatura na Educação Básica a partir do momento que ela entende o indivíduo como “actante de um pensamento coletivo partilhado” (SANTOS, 2012, p. 105). Desta feita, entendemos que o indivíduo actante articula, no processo de aprendizagem de Literatura, uma série de operações no intuito de representar sua autoexpressão do pensamento como opinião coletiva. Com isso, ele se torna parte de um pensamento coletivo e, fazendo isso, constitui-se como sujeito social. É essa constituição enquanto sujeito social que interessa no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que o conhecimento deve ser construído coletivamente, num processo dialógico, e não por uma consciência individual.

Assim, o aluno deveria sentir-se interpelado ideologicamente por meio das relações sociais em que está inserido na sala de aula e deslocar-se do lugar social que ocupa, caracterizado pela posição de submissão ante ao professor, ao conhecimento, ao livro didático, ao autor da obra literária, ao programa curricular, para ocupar um lugar discursivo e tornar-se sujeito discursivo, que, segundo Pêcheux (1988), refere-se ao entrecruzamento das várias manifestações do sujeito que se revelam a partir do momento em que ele é interpelado ideologicamente e, a partir dessa interpelação, toma uma posição. Assim, os alunos se configurariam como instâncias-sujeito, pois estariam inscritos ideologicamente e, interpelados, passariam a ocupar uma posição ante ao estudo da Literatura.

Como a RP lida justamente com a natureza das interpelações enunciativas, estariam aí envolvidos: “o *outro*, o espaço, tomado pela instância-sujeito no *ethos* social, as formas de ver e viver o tempo e como essa instância-sujeito atua em relação aos acontecimentos.” (SANTOS, 2012, p. 113). Nesse sentido, a RP indica que há uma variedade de vozes entrecruzadas entre si e entre outros discursos que confluem no imaginário sociodiscursivo desse aluno enquanto instância-sujeito, daí esse conceito ser tomado enquanto um fenômeno de interação verbal, pois inclui o “eu” e o “outro”. Esse outro, “baliza as formas de percepção do indivíduo como uma espécie de enquadre de valores, imagens e possibilidades de ser das coisas” (SANTOS, 2012, p. 104).

A RP permite ao sujeito que os sentidos sejam vistos como “metáforas ou heurística (conjunto de relações) para explicar o modo de ver as coisas” (SANTOS, 2012, p. 104). Ela se traduz pelas relações de antagonismo inerentes às relações sociais, portanto, cada sujeito possui um modo de ver as coisas, de analisá-las, de refletir sobre elas, de reagir frente a elas. Por isso as contradições não podem ser apagadas/silenciadas nas aulas de Literatura.

Nesse sentido, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias* (2008)⁵ reconhecem que:

[...] o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua (BRASIL, 2008, p. 49).

Com este enunciado, podemos entender que é por meio da RP que o discurso literário permite ao aluno, enquanto sujeito, a construção de metáforas e o estabelecimento de relações entre os conhecimentos advindos da leitura literária a partir de sua inscrição sociohistórica e ideológica. Ele pode exercitar sua “liberdade” e atribuir sentidos aos textos de acordo com a referencialidade que o constitui.

Diante disso, o conceito de RP traz consigo uma reflexão sobre a inserção do indivíduo no grupo social. “Trata-se de uma inserção que revela padrões de conduta pela existência de uma atividade conjunta. Assim, o grupo social utiliza formas determinadas de comunicação e organização” (SANTOS, 2012, p. 104-105). No ensino de Literatura o indivíduo é inserido em um grupo social em que ele não tem direito à voz e em um padrão de conduta que tolhe sua liberdade reflexiva (CHIAPPINI, 2005, 1993; COSSON, 2006; MALARD, 1985; MOLINA, 1988; ROCCO, 1981; SARAIVA; MÜGGE, 2006; ZILBERMAN, 1988; SOARES, 2001), nesse sentido, sua RP é desconsiderada, à medida que são ignoradas as diferenças históricas, culturais, sociais e espaciais que caracterizam cada região, escola, sala de aula, bem como as particularidades de cada aluno. Conforme os autores referenciados acima, há uma pugna constante pela prevalência de uma homogeneidade numa perspectiva de ensino em que se procura

⁵ Documento elaborado e distribuído às escolas de Ensino Médio pelo Ministério da Educação, sendo a 1ª edição de 2006 e, a segunda, de 2008. No processo, houve a participação de uma equipe formada por técnicos dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica.

elidir as diferenças e apagar as heterogeneidades sob o crivo de um ensino que prima pela manutenção utópica de uma Literatura canônica.

Assim, os valores sociais, culturais, ideológicos, políticos e filosóficos que permeiam as percepções dos indivíduos sociais na enunciação,

[...] inserem os indivíduos sociais em espécies de mini-sociedades, formadas por regras de ação, reações de alteridade, recompensas, punições e competitividade entre seus membros. Um jogo que se consolida justamente por ser determinante de uma referencialidade para os indivíduos sociais em enunciação (SANTOS, 2012, p. 106).

Essas mini-sociedades podem ser entendidas, quando pensamos o ensino, como as salas de aula de Literatura. Nelas, há um conjunto de regras comportamentais que são observadas para que o ensino siga os rumos propostos pelo planejamento do professor. Neste caso, a referencialidade dos alunos enquanto leitores poderá ser determinada por esse contexto que revela uma prática atravessada por um tradicionalismo pedagógico. Uma prática que, em nossa compreensão, além de apresentar a leitura literária aos alunos como um sistema linear e invariável, procura apagar as diferenças e traz introjetada em seu bojo a concepção de que o aluno só aprenderá sobre Literatura por meio de atividades sistêmicas de interpretação textual, para que memorize fatos, datas, características de obras, nomes de autores. Em grande parte dos casos, não há espaço para leituras literárias outras que fazem parte do cotidiano de cada um dos alunos fora da escola, pois estas são estigmatizadas como formas que devem ser abolidas do ensino da Literatura enquanto disciplina, uma vez que este, na maior parte das escolas, pauta-se no estudo sincrônico dos períodos literários.

Diante dessa conjuntura, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* explicam que, quando observamos as escolhas dos adolescentes fora do ambiente escolar, “[...] podemos constatar uma desordem própria da construção do repertório de leitura” (BRASIL, 2008, p. 61). Isso ocorre por que,

A ausência de referências sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura – não só de textos literários como de textos que falem da Literatura – fazem com que os leitores se deixem orientar, sobretudo, por seus desejos imediatos, que surgem com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou sobre uma capa atraente. Encontram-se na base desses desejos outros produtos da vida social e

cultural, numa confluência de discursos que se misturam. (BRASIL, 2008, p. 61)

Refletindo sobre a RP a partir do enunciado acima, percebemos que tal contexto nos leva a questionar sobre quais as significações sociais e quais as significações institucionais subjazem a esta forma de se ensinar a Literatura na escola, uma vez que fora do ambiente escolar as escolhas ocorrem de forma anárquica, pois as leituras são selecionadas a partir de uma capa, do que se lê entre os amigos, do número de páginas, etc. e, dentro dela, o procedimento muda de forma acentuada, conforme explicitam as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2008, p. 61-62): “as escolhas na escola contam com aspectos sistemáticos que as orientam, mesmo em se tratando daqueles leitores mais vorazes”, além disso, nem sempre se relacionam ao mundo moderno em que o aluno leitor está inserido.

A partir desta constatação, o documento aponta o questionamento: “por que ainda a Literatura no currículo do ensino médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno?” (BRASIL, 2008, p.52).

Segundo o mesmo documento, para cumprir seus objetivos, o ensino de Literatura “não deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido” (BRASIL, 2008, p. 4), pois é uma das funções da escola formar o leitor literário, ou melhor, “‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.” (BRASIL, 2008, p. 4)

Letramento literário é por nós compreendido como o estado ou a condição de quem não apenas é capaz de realizar uma leitura literária, mas de cultivar e exercer as práticas sociais em que os conhecimentos literários estão presentes, por meio da experiência estética e da fruição. Ainda, de acordo com o documento, a leitura literária está se tornando rarefeita na Educação Básica,

[...] seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc. Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. (BRASIL, 2008, p. 55)

Essa experiência literária refere-se ao efetivo contato com o texto, pois

Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. (BRASIL, 2008, p. 55)

Segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias*,

[...] quando se coloca a questão das escolhas e das preferências dos jovens leitores na escola, não se pode omitir a influência de instâncias legitimadas e autorizadas, que, contando com seus leitores consultores para assuntos da adolescência e da infância, já definiram o que deve ser bom para jovens e crianças, em sintonia com resultados de concursos, avaliações de especialistas, divulgação na imprensa, entre outros setores que se integram ao movimento do circuito da leitura na sociedade. Também não se pode esquecer que algumas dessas instâncias legítimas e autorizadas podem estar a serviço de um rentável mercado editorial. (BRASIL, 2008, p. 62)

Disso se conclui que a experiência estética plena de leitura do texto literário, em muitos casos, cede lugar à “fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes.” (BRASIL, 2008, p. 63). Este problema se agrava, na maioria das vezes, pela “a aceitação irrestrita de tudo, sem que se discuta seu valor estético.” (BRASIL, 2008, p. 63).

Observando-se estas questões apontadas pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, pelo prisma do conceito de RP, constatamos que este contexto revela uma prática de ensino maniqueísta e prescritiva, desconsiderando-se o caráter ideológico da leitura literária, haja vista que toda enunciação possui um cunho ideológico e, conforme Bakhtin/Volochinov (1999, p. 98), “é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal.”

Sob esta perspectiva, a RP reconhece o fenômeno da semiose dos indivíduos, que se trata

[...] do jogo relacional entre signos, sua significação na definição de objetos e as interpretações que emergem na interseção entre esses signos e os objetos aos quais representa. No que tange à referencialidade, funcionam como balizas de deslocamentos internos

e externos nas formas de perceber os significados sociais pelos indivíduos em uma enunciação. (SANTOS, 2012, p. 106)

Nesse sentido, o diálogo estabelecido entre o texto e o leitor, mediado pela palavra escrita, pode ser uma forma de aprendizagem rica e que faz parte do processo de constituição do sujeito, pois, conforme Bakhtin/Volochinov (1999, p. 112), "a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados", dessa forma, "*A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor*" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 112. Grifos do autor), portanto, toda palavra "é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 113. Grifos do autor).

Um dos caminhos pode ser conduzir o aluno a dialogar com o texto, com o professor, com os colegas de classe, com o autor e também incentivá-lo a proferir sua contrapalavra, exteriorizando seu "discurso interior", enfim, ele deve externalizar suas percepções, a partir da RP que o constitui, e compreender que também pode construir conhecimentos.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias explicam que isso só será possível se "se recuperar a dimensão formativa do leitor" (BRASIL, 2008, p. 64), afinal, a partir do conceito de RP, compreendemos que a leitura pode possibilitar a emergência de sentidos múltiplos, originados em diferentes lugares e tempos, daí a dimensão dialógica do texto, caracterizada pela pluralidade discursiva que vai além dos limites estruturais da obra e da busca de um significado único, reconhecendo-se as relações e as diferentes vozes que se entrecruzam na leitura literária. Por isso a leitura literária deve ser tida como um acontecimento "que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo." (BRASIL, 2008, p. 67).

Pelo viés da RP, entendemos que a maioria dos professores que insiste em exercícios de interpretação que desconsideram a atribuição de sentidos por parte do aluno, enfocando exclusivamente o "sentido" proposto pelo autor (ou pelo próprio professor ou pelo livro didático), não se volta para a formação do sujeito enquanto leitor literário efetivo. Afinal, compreender é dialogar com o enunciado, é analisar os ditos, os já-ditos, os não ditos, as condições de produção do enunciado, o lugar social e ideológico ocupado pelo sujeito enunciator e não calar-se frente ao que é

enunciado, e não ser um sujeito passivo ante a enunciação de outrem, pois o sujeito se constitui face ao outro. E, quando ele compartilha suas impressões sobre um texto lido, evidencia particularidades de sua leitura e emite seu ponto de vista sobre os vários aspectos da leitura, que, neste caso, são "*legítimas*" (BRASIL, 2008, p. 68. Grifos do documento). Nesse processo, "Fatores linguísticos, culturais, ideológicos, por exemplo, contribuem para modular a relação do leitor com o texto, num arco extenso que pode ir desde a rejeição ou incompreensão mais absoluta até a adesão incondicional." (BRASIL, 2008, p. 68)

Concordamos com esta assertiva, pois acreditamos que não há como se estudar um texto literário sem se pensar nos enunciados e nos "milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação" (BAKHTIN, 1998, p. 86). O aluno deve ser compreendido como sujeito ativo no diálogo social vivo, um sujeito orientado para a réplica-resposta e não um ser passivo-receptivo.

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* apontam que o desafio do professor é levar o aluno a compreender o texto literário como uma "outra forma de conhecimento de si e do mundo." (BRASIL, 2008, p. 70), por meio de atividades de leitura que tenham uma finalidade para o aluno não apenas escolar, ou seja, que ele "*se reconheça* como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores" (BRASIL, 2008, p. 70). Entretanto, "parece que a escola tem sistematicamente desconsiderado essas práticas sociais de leitura, produzindo-se nela um fenômeno que contraria seus objetivos mais caros, isto é, obriga ao afastamento e à rejeição do aluno em relação ao texto literário." (BRASIL, 2008, p. 71). Afinal, "Se o objetivo é, pois, motivar para a leitura literária e criar um saber sobre a Literatura, é preciso considerar a natureza dos textos e propor atividades que não sejam arbitrárias a essa mesma natureza." (BRASIL, 2008, p. 71-72).

Isso nos leva a refletir que uma compreensão ativa deve somar-se ao que é compreendido e determinar "uma série de inter-relações complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido" (BAKHTIN, 1998, p. 90), enriquecendo-o de elementos outros. Esse processo faz com que a atribuição de sentidos pelo aluno seja exercitada e ampliada, de modo que se torne um aprendizado contínuo, afinal, o sujeito deve ser capaz de conferir sentidos a tudo em sua vida, a partir de sua inscrição social, política, cultural e histórica, num processo contínuo e não apenas no âmbito da educação escolar, afinal, conforme as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*:

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, "Qualquer conteúdo na escola é um instrumento de aprendizagem, mas ao mesmo tempo deve persistir a dimensão social desse conteúdo, uma vez que se forma para o mundo, para fornecer ao aluno recursos intelectuais e lingüísticos para a vida pública." (BRASIL, 2008, p. 81).

Considerações Finais

A partir das discussões empreendidas acima, foi nosso objetivo hipotetizar que pensar o ensino de Literatura pelo viés da referencialidade polifônica pode se tornar um caminho para se recusar esse olhar que aliena a leitura literária de sua realidade social concreta, uma vez que ela passa a ser concebida como um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais desenvolvidas por sujeitos historicamente situados. Pensar a Literatura e a leitura literária por este ângulo é reconhecer que ela não existe em si, que não se constitui enquanto um manual canônico de textos e autores consagrados pela crítica literária, mas no contexto das relações sociais, desta feita, ela é um elemento constitutivo dessas relações e nelas se constitui continuamente.

Entendemos que está embutida nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* essa percepção de que o sujeito aprendente também é um produtor de sentidos. Será envolvendo a instância-sujeito aluno, a partir de sua referencialidade polifônica, no seio de seu *ethos* social, que esse aprendente balizará a sua interpelação no universo do cânone literário.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Questões de Literatura e de Estética*. 4 ed. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. *Filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza a partir da versão do inglês: *Toward a Philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. 2 ed. São Paulo: Mercado Aberto, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1).

CANAGARAJAH, S. Reconstructing Local Knowledge, reconfiguring Language Studies. In: _____. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah: Erlbaum, 2005.

CHIAPPINI, L. M. L. *Reinvenção da catedra*. língua, Literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Invasão da catedra*. Literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

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

FREITAG, B. *O livro didático em Questão*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: STAFFUZA, G. B.; PAULA, L. de. (Org.) *Círculo de Bakhtin*: teoria inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. (Série Bakhtin: Inclassificável; v. 1)

MALARD, L. *Ensino e Literatura no 2º Grau – Problemas e Perspectivas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MOLINA, O. *Quem Engana Quem*: professor x livro didático. 2 ed. Campinas: Papirus, 1988.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso* - uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: EDUNICAMP, 1997.

ROCCO, M. T. F. *Literatura/ensino*: uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.

SARAIVA, J.; MÜGGE, E. *Literatura na escola*: proposta para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, J. B. C. dos. Referencialidade Polifônica: uma Extensão no Pensamento Bakhtiniano. In: STAFUZZA, G. B. (Org.) *Slova*: O Círculo de Bakhtin no Contexto dos Estudos Discursivos. Curitiba: Appris, 2012.

SILVA, E. T.; ZILBERMAN, R. *Literatura e Pedagogia*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

SOARES, M. A escolarização da Literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. A.; BRINA, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária*: o jogo do livro infantil e juvenil. 2ª. Ed. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 2001.

UMA CIDADE DE CRISTAL NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO: AS ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO NARRATIVA DA WEBSÉRIE *STUFANA*

Diego Luiz Silva Gomes de ALBUQUERQUE
Universidade Federal da Bahia/PPGAC/CAPES

Catarina SANT'ANNA
Universidade Federal da Bahia

Resumo: Em um trabalho integrado o Grupo de Estudos de Artes Cênicas (Dramaturgia e Trabalho do Ator) do Projeto Tela Teatro da Fundação Joaquim Nabuco Recife – PE desenvolveu uma narrativa de ficção científica relatando que, em 1959, uma cidade de cristal, coberta por um domo e aço e vidro, construída no Centro-Oeste brasileiro tinha o intuito de isolar os habitantes daquela cidade por cinquenta anos a fim de que descobrissem saídas para os problemas que a humanidade enfrentaria no terceiro milênio, assim, é criado por cientistas o projeto PROBESH – Protótipo Prospectivo Biodomo Estufa Humana, mais conhecido como '*Stufana*' (2009-2012). A série escrita para a internet contém cinco episódios, desdobrado em nove para web, que narra a saída de nove habitantes da cidade para o mundo exterior. Para expandir o universo narrativo, houve um sexto episódio – não gravado convertido em leitura dramática e radionovela que conta o retorno dos personagens para casa. Deste modo, o artigo fará uma breve descrição das estratégias de construção da narrativa da série, desde a mitologia da cidade até a criação das personagens e, sua transposição para outras linguagens. Este objeto de estudo que consiste no recorte da minha dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia.

Introdução

Por se um mecanismo altamente popular entre os meios de comunicação, a ficção científica (FC) desperta escritores a escrever sobre o futuro da ciência e suas tecnologia. Apesar de ser ainda rejeitado por grande parte da crítica literária, o gênero tem se firmado ao longo dos séculos como um ramo literário que se utiliza do imaginário para criar universos fictícios com seres extraterrestres, viagens no tempo, adaptações da realidade, trazendo grandes enredos com reflexões e riscos do impacto da ciência no mundo. Com isso a ficção científica ganha espaço na mídia fascinando vários fãs que começam a criar e produzir suas próprias histórias.

O estilo se firma no Brasil somente a partir da década de 60 graças a um editor baiano Gumercindo Rocha Dorea, difundindo trabalhos de autores, consagrados no gênero, como André Carneiro e Braúlio Tavares, surgindo assim a Geração GRD. Segundo Ginway (2005) a escrita brasileira, mesmo sendo fortemente influenciada por escritores internacionais, aos poucos vai se construindo uma ficção científica brasileira.

Desta forma, acredita a autora que a função da FC no Brasil é "em parte,

capturar a avassaladora experiência de mudança e, por causa disso, uma de suas características persistentes é a referência aos mitos da identidade nacional” (Ginway, 2005, p.17.). Assim, afirma também que é comum encontrar nas diversas obras de ficção científicas temas centrados como ecologia, a mulher e a democracia social que levantam questões sobre o contexto social do país.

Na tentativa de desenvolver uma narrativa de FC, os Grupos de Estudos em Artes Cênicas desenvolveram um universo fictício, desmembrado em websérie, leitura dramática e radionovela, que narra à história de habitantes de uma cidade de cristal erguida no Centro-Oeste brasileiro que procuram alternativas para os problemas que a humanidade enfrentará no terceiro milênio.

Como integrante do núcleo de dramaturgia, tive uma participação intensa nos processos de criação e produção, adquirindo diversas funções, tais como: roteirista, assistente de produção e direção, produtor, ator, figuração, *still*. Assim como a responsabilidade por escrever o diário de campo sobre cada gravação da websérie e, acompanhar também todos os ensaios da leitura dramática e da radionovela.

Portanto, a proposta deste artigo é relatar uma breve descrição das estratégias narrativas dos grupos, assim como a transposição para os outros suportes midiáticos e sua transposição para as outras linguagens.

O Projeto TelaTeatro

A fim de fazer um estudo prático e investigativo explorando a contação de histórias perpassando por diversas linguagens como teatro, cinema, quadrinhos e televisão, em 2009, foram criado dois Grupos de Estudos em Artes Cênicas, um sobre dramaturgia e o outro o trabalho do ator, coordenado pelo dramaturgo e videasta Luiz Felipe Botelho, dentro do Projeto TelaTeatro¹ da Diretoria de Cultura/ Massangana Multimídia Produções (MMP) pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Recife-Pernambuco. A proposta inicial dos grupos era ampliar os estudos de dramaturgia obtidos no curso *Dramaturgia na fronteira das linguagens*, realizado em 2008, também promovido pela FUNDAJ.

Um curso introdutório com enfoque prático, que pretende unir o exercício da escrita teatral com uma investigação acerca das conexões entre atividades que também se valem de referências dramáticas.

¹ Maiores informações em <<http://fronteirasdaslinguagens.blogspot.com.br>>.

Assim, serão observados aspectos que distinguem, mas que, sobretudo, revelam interpenetrações entre linguagens diversas, abrangendo desde as práticas dos contadores de histórias, passando pelo teatro, arte seqüencial, cinema e televisão, até os RPGs, jogos eletrônicos e desdobramentos transmidiáticos (BOTELHO, 2008).

Este tipo de criação é chamado pelo professor norte-americano Henry Jenkins de “narrativa transmidiática”

Uma história transmídia desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de parque de diversões. (JENKINS, 2009, p.138).

No intuito de criar universos que se expandissem em diversas narrativas, o curso de apenas três meses, semanalmente desenvolvia textos de formas contínuas e ao final de cada etapa havia um registro em vídeo dos exercícios realizados, como também exibições ao público em forma de leituras e encenações teatrais. Segundo Botelho (2012) a metodologia do curso foi dividida em cinco etapas: (1) Exercícios e escolha do tema; (2) Leituras com os atores e o encenador; (3) Encenação teatral no estúdio; (4) Gravação da encenação; (5) Os curtas.

Com a criação de cinco textos, o coordenador relata que estes foram à base central para a proposta do curso, pois iriam ser submetidos a vários suportes midiáticos a fim de que os autores tivesse uma visão maior dos resultados das suas criações. Assim, foram feitos os cinco curtas-metragens *Cairo 20h*, *Vento forte pra água e sabão*, ambos também apresentados em leituras dramáticas, *Filhos dos outros e Invisível*, como também as encenações e *O contador e o diabo*.²

Com o término do curso e a impossibilidade de continuação, visto que era um projeto previsto para apenas três meses, alguns egressos juntamente com o coordenador e a assessora pedagógica, idealizaram a criação de dois grupos de estudos em artes cênicas, um de dramaturgia e o outro sobre o trabalho do ator, com o intuito de explorar as múltiplas possibilidades de hibridismo na pesquisa sobre a fronteira da dramaturgia entre as linguagens.

² Todos os curtas e apresentações foram exibidos no dia primeiro de dezembro de 2008 no cinema da FUNDAJ.

Os Grupos de Estudos

No ano seguinte, com um formato um pouco diferenciado do curso, o TelaTeatro abriu uma seleção gratuita a fim de convocar novos integrantes à participar de dois Grupos de Estudos de Artes Cênicas: Dramaturgia e o Trabalho do Ator. O foco dos grupos era abranger

atividades que lançam olhares sobre formas de narrativa, partindo de um eixo central de abordagem (um livro previamente definido). Daí, são analisados aspectos da prática e da teoria da dramaturgia e do trabalho do ator, podendo ser observadas nesse processo as conexões diferentes destes ofícios com linguagens como a do cinema, da TV, das histórias em quadrinhos, dos *Role Playing Games* e vídeo games. (BOTELHO, p. 1, 2009)

Os grupos se encontravam semanalmente e separadamente, segundas e quartas, com início das atividades no dia 01 de abril de 2009 (quarta) para os dramaturgos e dia 06 de abril de 2009 (segunda) para os atores, com a mesma carga horária das 19 às 22 horas. Entretanto trabalhavam interligados por um fio teórico já previsto pelo coordenador e os remanescentes do curso.

Ainda com a ênfase prática nos trabalhos,

As atividades dos GEs acontecem em módulos semestrais. Este ano estão previstos dois módulos: um que vai de abril a junho (abordando os gêneros épico, lírico e dramático segundo o livro "O teatro épico" de Anatol Rosenfeld) e outro que vai de agosto a outubro (abordando o melodrama, a partir das obras *O Melodrama*, de Jean-Marie Tomasseau e *Melodrama – O gênero e sua permanência*, de Ivette Huppes). (BOTELHO, p.1, 2009).

A abordagem dos gêneros se deu através da leitura do livro e, exercícios de criação narrativa que valorizem o estilo épico, lírico e dramático. O intuito era que os dramaturgos percebessem analisando em cada texto as particularidades de cada gênero. A importância de ter um conhecimento mais profundo sobre o sistema de gêneros é

A maneira pelo qual é comunicado o mundo imaginário pressupõe certa atitude em face deste mundo ou, contrariamente, a atitude exprime-se em certa maneira de comunicar. Nos gêneros manifestam-se, sem dúvida, tipos diversos de imaginação e atitudes em faces do mundo. (ROSENFELD, 2008, p.17).

Ao longo do processo havia discussões sobre cada texto, havendo em determinadas ocasiões os atores foram convidados a participar fazendo leituras dramáticas dos textos. No final do semestre foram selecionados vinte e um textos publicados no blog oficial do projeto³ e foram interpretados pelo grupo dos atores no dia 15 de junho de 2009.

Para dar segmento ao estudo sobre o gênero, no segundo semestre, o melodrama serviu como base para a criação de uma narrativa seriada baseado na pesquisa da professora e pesquisadora Ivete Huppes em seu livro *O Melodrama – o gênero e sua permanência* (2000). Com moldes da linguagem televisiva, a escolha do melodrama se deve graças a sua alta popularidade entre o universo midiático e, também por ser um estilo em que

o artista aplica o máximo de criatividade. Adotando uma possibilidade de progressão, o melodrama se mantém aberto para incorporar sempre novos desdobramentos em vez de prefigurar o desfecho e de persegui-lo em linha reta. O melodrama prenuncia a arte que se declara como artifício. A arte que é matéria construída por um homem com o objetivo de produzir determinadas reações em outros homens – os consumidores – a quem ele deseja agradar. (HUPPES, 2000, p. 28-30).

Em vista disso, o suporte midiático escolhido foi à internet, pois dentre as mídias existentes, seria o veículo mais eficaz para experimentar o desenvolvimento da criação, como ter uma resposta mais rápida do público, visto que a função do melodrama é

deliberadamente a sintonia com o grande público... Quem lhe assegura a continuidade é a recepção positiva. Representações ligadas a estéticas muito diferentes continuam a recorrer ao modelo melodramático, ainda quando seguem propostas estéticas diferentes. (HUPPES, 2000, p. 23).

Além disso, para desenvolver a narrativa, os grupos escolheram o formato de ficção científica, outro mecanismo altamente popular entre os meios de comunicação. É da junção de gêneros que nasce a prática de criação dramática teatral que nasceu o projeto PROBESH Protótipo Prospectivo Biodomo Estufa Humana – *Stufana*.

³ <http://fronteradaslinguagens.blogspot.com.br/>

Stufana: Do Melodrama a Ficção Científica

A partir do gênero melodramático, os grupos numa criação dramática conjunta desenvolveram '*Stufana*' uma adaptação de um projeto científico ficcional chamado Projeto PROBESH,

sigla que significa **Protótipo Prospectivo Biodomo Estufa Humana**. Esse projeto foi desenvolvido com base na hipótese de que, se a Terra é um microcosmo bem delimitado, será possível analisar problemas e soluções para o planeta através da observação de um contexto similar, de menor proporção, igualmente fechado e delimitado. (BOTELHO, 2009, grifo do autor).

A função de qualquer biodomo é recriar através de uma espécie de estufa os quatros ecossistemas, ou seja, uma simulação desses ambientes naturais para que possam observar as interações entre os animais e as plantas. Um exemplo de biodomo é o Montreal, localizado em Quebec no Canadá, que além de da preservação da natureza,

é o lar de milhares de plantas e animais vivos, preserva e apresenta em conformidade com um rigoroso código de ética. Ele também participa de programas nacionais e internacionais para a recuperação de espécies ameaçadas e para a preservação de áreas naturais sensíveis. (ESPACE POUR LA VIE MONTRÉAL, s.a., tradução minha).

Esse biodomo significa 'casa da vida' e se compromete em divulgar os benefícios do desenvolvimento sustentável no mundo. Assim, o projeto PROBESH partindo de um princípio semelhante constrói uma cidade de cristal coberta por um domo de aço e vidro construído no cerrado brasileiro com o objetivo de isolar seres humanos por cinquenta anos para que através de experiências esses habitantes descobrissem saídas para os problemas da humanidade no terceiro milênio.

A eleição da ficção científica, se deve ao fato de que suas temáticas

se preocupam com as consequências de mudanças em seres humanos; esta mudança pode ser ocasionada pela pura extrapolação de conhecimento científico corrente, para seu desenvolvimento lógico no futuro próximo. (...) Seja o que for que ocasione uma mudança nas condições da vida, do ambiente, ou da mente, a ficção científica está principalmente preocupada em examinar as consequências dessa mudança (ALLEN, 1974, p.236).

É com a exploração e experiências desses habitantes fora da cidade de cristal que é desenvolvida a série. De acordo com Allen (1974) um passo importante para se construir o sentido de verossimilhança na ficção científica se inicia pelo começo da obra e, deve acontecer gradativamente dentro do enredo da história. Este método é essencial e, usado frequentemente nas obras de ficção científica, visto que

O escritor de ficção científica necessita, antes de mais nada, desenvolver o cenário, apresentando os detalhes importantes da história, só depois partindo para os personagens. (...) é necessário que os costumes e padrões do meio ambiente cultural no qual este personagem vai agir estejam bem definidos, em primeiro lugar, caso contrário não será possível definir o personagens (SCHOEREDER, 1986, p.12).

A definição de um enredo é essencial, visto que,

Uma boa história de ficção científica geralmente lida com uma sociedade que nunca existiu. (...) Tem que ser construída em seus pormenores, sem que haja contradição interna, mesmo enquanto o enredo estiver se desenrolando. Deverá ser tão interessante como o enredo da história e prender a atenção do leitor de maneira tão forte como esse enredo. (ASIMOV, 1984, p. 75)

Desta feita, os estudiosos afirmam que na ficção científica se torna necessário a definição dos costumes e do meio em que esses personagens irão agir, pois assim não será possível haver uma aceção clara dos personagens. Com isso, "o escritor de ficção científica deve aprender os truques da profissão, como por exemplo, a maneira de interligar o meio social e o enredo." (ASIMOV, 1984, p. 48). De forma a construir o enredo da série, os grupos criam um exercício de improvisação a fim de colher as informações necessárias para a criação da narrativa.

As etapas de criação

A construção da websérie nasce entre uma dinâmica entre os grupos dos atores e dramaturgos e também com a participação do público a fim de gerar informações sobre aquele universo ficcional. Assim, as etapas podem ser divididas em: A entrevista, a criação dos personagens e a construção dos roteiros.

Com o intuito de instigar o processo criativo, Luiz Felipe Botelho lança um exercício para o grupo de dramaturgia: criar três personagens que habitem na cidade e estes narrariam à experiência vivida na cidade para o público em uma entrevista

coletiva. Desta forma os personagens seriam os cidadãos representantes na abertura das portas, sendo Amadheu Levi o patriarca com 80 anos, Rose com 66 anos e Nina com 30 anos.

O público é convocado para essa entrevista que aconteceu na própria FUNDAJ no dia 08 de setembro de 2009 e teriam a oportunidade de fazer perguntas sobre os costumes e vivências naquele lugar. Antes de começar, o coordenador fez um resumo do projeto e dos convidados, estes que foram mediados pela jornalista Elaine França do jornal ficcional Estado de Pernambuco, interpretada pela atriz do grupo Thai Cavalcanti.

Além do público, os dramaturgos se faziam presentes na plateia, visto que tinham a responsabilidade de perguntar e anotar todas as respostas daqueles cidadãos para assim desenvolverem os contextos e criar as histórias dos personagens. Já os atores foram desafiados, em um trabalho de improvisação, a representar esses personagens e responder às perguntas feitas pelo público e dramaturgos presentes. Ao final do exercício foi feita uma roda para ouvir a opinião do público quanto à ideia proposta e a sensação dos atores em improvisar.

Essa experiência é narrada por Botelho (2009), que retrata a dificuldade de se trabalhar com improviso, visto que

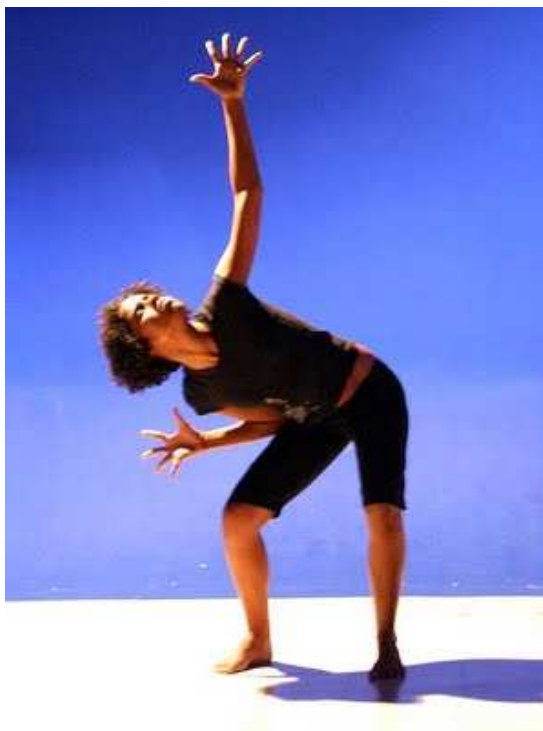
não é algo que deixe um criador seguro ou tranquilo - claro que essa tensão faz parte da expectativa, mas o excesso dela pode desfocar e prejudicar o trabalho. Por isso, antes da entrevista, o clima indicou a necessidade de uma conversa com atores e dramaturgos para amarrar pontas ainda soltas. O desafio era grande: poucas referências sobre o universo e o passado dos personagens, a presença do público, a perspectiva permanente do inesperado. A hora de esclarecer quaisquer dúvidas e aliviar receios era ali. Depois que o trabalho começasse, mesmo sendo um improviso, a única opção - além da desistência - seria agir e deixar que o personagem viesse como pudesse.

Os atores se dividiram em três equipes e cada uma se responsabilizou por um personagem. Cada equipe tinha que definir com um sinal discreto a troca para que houvesse o revezamento de modo que não interferisse na dinâmica da entrevista.

Após o material adquirido na entrevista, o grupo dos atores criou a matriz de cada personagem, baseados no conceito de gesto psicológico de Michael Chekhov. Segundo BOTELHO (2009) os atores deveriam resumir em único gesto o momento atual de seus personagens e, assim criar um texto que descrevem seu momento atual.

Como por exemplo, a personagem "Avan" criada pela atriz Janaína Gomes na descrição e foto abaixo:

Sou uma jovem que não se lembra da própria infância. Não sei quem são meus pais. Adoro o mar e os pássaros. Quando posso, fico horas à sombra das árvores. Sou muito desconfiada e, se acontece de eu ficar de mau humor, posso causar transtornos e muitos desentendimentos. "É que tenho algumas habilidades paranormais".



Fonte: BOTELHO (2009)

A partir desse exercício são construídos os personagens Avan, que mais tarde altera o nome para Ávana (Janaína Gomes), Assim que modifica para Khassim (Eduardo Japiassú), Latika (Hermínia Mendes), Cora Coralina/Marana (Samanta Queiroz), Ava (Sofia Abreu), Avento (Ana Dulce Pacheco), Céu (Regina Medeiros), Minussi (Thai Cavalcanti), Vida (Ana Carolina Miranda) e Lonus (Kleber Lourenço), este último por motivos profissionais não pode ficar no grupo e seu papel é apenas mencionado na série.

Com os personagens já construídos pelos atores, a última etapa é a construção dos roteiros em que os dramaturgos foram divididos em núcleos para desenvolverem os contextos e as histórias dos personagens no intuito de gerar uma trama central que

⁴ As fotos dos demais personagens podem ser encontradas em <http://fronteirasdaslinguagens.blogspot.com.br>

se desenvolvesse em múltiplas subtramas entre esses personagens. O mote para desenvolver o trabalho partia da seguinte premissa: "Antes da abertura oficial das portas de Stufana, um grupo de jovens foi selecionado para retornar secretamente ao mundo exterior". (BOTELHO, 2009).

Desta premissa nasceram os episódios Onze novos fora [Parte I e II] (Luiz Felipe Botelho), Ávana e Céu [Parte I e II] (Diego Albuck e Ruy Aguiar), Marana/ Cora (Cleyton Cabral e Márcio Andrade), Minussi e Vida [Parte I e II] (Elton Rodrigues, Giordano Castro e Onézia Lima) e Latika e Khassim [Parte I e II] (Amanda Torres). A série foi dividida em cinco episódios que se desdobram em nove para internet tendo cada um sua estrutura independente, pois como afirma Palottini (1998), os episódios

têm unidade relativa suficiente para que possam ser visto independentemente e, às vezes, sem observação de cronologia de produção. A unidade total do conjunto é dada por um propósito do autor, por uma proposta de produção. Essa base de unidade se consubstanciará em personagens fixos, no tratamento de uma época, de um problema, de um tema (p.32).

De modo a ficar mais claro para o expectador, Luiz Felipe Botelho escreve o primeiro episódio apresentando à narrativa, introduzindo os personagens e situando os primeiros passos da saída desses habitantes, seguindo o esquema proposto. Desta forma aparece antes do episódio uma narração contando fatos importantes sobre a construção da cidade e, o objetivo dos personagens, relatando que

Em 1959, cientistas de vários países construíram Stufana. Uma cidade experimental erguida no centro-oeste do Brasil. Protegida por uma cúpula de cristal, Stufana ficaria isolada do resto do planeta por cinquenta anos. Seu objetivo, encontrar alternativas que evitassem a progressiva destruição das condições de vida na terra. O tempo de isolamento está no fim. E a humanidade aguarda a abertura das portas de Stufana. O que ninguém sabe, porém, é que nove pessoas saíram secretamente da cidade dois anos antes da data prevista. Neste momento elas estão vivendo entre nós. (BOTELHO, 2010).

Esse episódio tem a função de retratar as dificuldades dos heróis e os primeiros contatos com o mundo desconhecido. Nos episódios seguintes, vão se revelando o propósito e missão de cada personagem, suas ideologias e os conflitos com os diferentes 'humanos'. O pré-lançamento da série aconteceu no dia 22 de março de

2010 no cinema da Fundação Joaquim Nabuco e o lançamento na internet⁵ no dia 04 de abril de 2010 com direção de Luiz Felipe Botelho.

Narrativa em trânsito midiático

Para concluir o exercício criativo da narrativa, o coordenador propõe um desafio ao grupo de dramaturgia, a criação de um roteiro coletivo que finalizasse contando a volta desses habitantes para casa. Por falta de recursos financeiros, o grupo decidiu realizar o trabalho em forma de leitura dramatizada. Assim os atores se desafiaram a descobrir formas de como se contar esse roteiro, através de pequenas encenações que pudessem criar imagens através da voz, dos gestos e no ritmo como a história era representada. Os interpretes se dividiram para narrar às partes das rubricas.

A leitura foi apresentada dentro do projeto “Leia-se Terça!” no dia 30 de agosto de 2011 no Espaço Muda, apresentando uma parte do roteiro, deixando o final da série em suspenso para que o final fosse revelado numa espécie de radionovela. Desta forma, a narrativa de *Stufana* ao transitar sua história por diversas mídias, comunga com o conceito de narrativa transmídia, pois segundo Scolari (2009), esse tipo de narrativa “é contada através de diversos meios e plataformas, podendo começar pela metade e continuar em outros”.

Para a radionovela, o roteiro sofre algumas mudanças, tais como a introdução de um narrador, alterações nos diálogos, entre outros ajustes para que ajudem o expectador na compreensão da narrativa. Essa mídia foi apresentada nos dia 30 e 31 de janeiro de 2012 no evento “Transitando na Fronteira”, realizado pela Fundação Joaquim Nabuco e apoio dos Grupos para o lançamento do DVD Coleção Teatro vol. 2 que conta todo o percurso do Projeto TelaTeatro e também a exibição da série *Stufana*.

Considerações finais

No começo do ano de 2012, o ciclo dos Grupos de Estudos de Artes Cênicas chega ao término, entretanto o Projeto TelaTeatro ainda continua com suas atividades dentro da FUNDAJ. Nesses três anos de atividades ininterruptas, além da série, outras atividades foram realizadas como o espetáculo teatral “Os que vivem dentro de Nós”. Todo o conteúdo dos grupos pode ser encontrado nos blogs, como também na forma

⁵ Os episódios podem ser assistidos pelo <http://stufana.blogspot.com.br/>.

de publicações, visto que o estudo da dramaturgia de ficção científica de “Stufana” é objeto de estudo da minha dissertação.

Referências

ALLEN, David. *No mundo da ficção científica*. Tradução Antonio Alexandre Faccioli e Gregório Pelegi Toloy. São Paulo: Summus Editorial, 1974.

ASIMOV, Isaac. *No mundo da ficção científica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

BOTELHO, Luiz Felipe. *Sobre o projeto telateatro*. In: Coleção Teatro, volume dois, DVD um. [documentário]. *Produção de ÁGATA tecnologia digital, direção de Luiz Felipe Botelho*. Recife: FUNDAJ, 2012. DVD, 4 min. Cor. Som.

_____. *Onze nozes fora - parte I*. In: *Coleção teatro vol. 2 - Stufana*. [Filme-vídeo]. Produzido por Ágata tecnologia digital, direção de Luiz Felipe Botelho. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, 2012. DVD, disco 2, 9 min. Cor. Som.

_____. *O que é?* Recife, 07 de julho de 2008. Disponível em: <http://fronteradaslinguagens.blogspot.com.br/2008/07/o-que.html>. Acesso em: 25 de janeiro de 2013.

_____. *Orientações - Instruções de uso*. Recife: FUNDAJ, 2009.

_____. *Por que Stufana?* Recife, 02 de setembro de 2009. Disponível em: <http://fronteradaslinguagens.blogspot.com.br/2009/09/por-que-stufana.html>. Acesso em: 25 de janeiro de 2013.

_____. *A entrevista 2 – Ajustes finais*. Recife, 11 de setembro de 2009. Disponível em: <http://fronteradaslinguagens.blogspot.com.br/2009/09/entrevista-2-ajustes-finais.html>. Acesso em: 25 de janeiro de 2013.

_____. *Avan (Janaína Gomes)*. Recife, 25 de setembro de 2009. Disponível em: <http://fronteradaslinguagens.blogspot.com.br/2009/09/avan-janaina-gomes.html>. Acesso em: 25 de janeiro de 2013.

ESPACE POUR LA VIE MONTRÉAL. *Missão Biodôme*. [s.a.] Disponível em: <http://espacepouurlavie.ca/propos-du-biodome>. Acesso em: 25 de janeiro de 2013.

GINWAY, M. Elizabeth. *Ficção científica brasileira*. Tradução Roberto de Sousa Causo. São Paulo: Devir, 2005.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução Suzana Alexandria. 2ª edição. São Paulo: Aleph, 2009.

HUPPES, Ivette. *Melodrama: o gênero e sua permanência*. São Paulo: Ateliê editorial, 2000.

PALLOTTINI, Renata. *Dramaturgia de televisão*. São Paulo: Ed. Moderna, 1998.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SCHOEREDER, Gilberto. *Ficção científica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

SCOLARI, Carlos A. *Transmedia storytelling: más allá de la ficción*. 2009. Disponível em: <http://hipermediaciones.com/2011/04/10/transmedia-storytelling-mas-alla-de-la-ficcion/>. Acesso 17/06/2012.

REPRESENTAÇÕES DA TRADIÇÃO BESTIÁRIA MEDIEVAL EM PERO DE MAGALHÃES GÂNDAMO

Edilson Alves de Souza

Universidade Federal de Goiás/ Universidade Estadual de Goiás

Pedro Carlos Louzada Fonseca

Universidade Federal de Goiás

Resumo: No desejo de crescimento comercial e de reconquista cristã, países, como Portugal, avançaram territórios marítimos, provocando uma expansão que data meados dos séculos XV e XVII. Durante as expedições, os navegantes europeus relatavam suas experiências em busca da nova terra. Quando chegaram ao Brasil, também realizaram a mesma atividade, principalmente os portugueses, como é o caso do escrivão Pero Vaz de Caminha, responsável pela elaboração da *Carta de achamento do Brasil*, cultivando a "literatura de informação" – também conhecida como "crônicas de viagem". Os cronistas, autores desses registros, repassaram as primeiras impressões sobre as terras ameríndias. As características descritas tinham como base a tônica religiosa cristã. Com os (in)sucessos dessas excursões marítimas, o monstruoso, as fantasias entre outras manifestações místicas e míticas foram criados pela população e literatura. Assim, os cronistas eram fortemente influenciados pelo maravilhoso e o fantástico. Dentro da atmosfera fértil dos relatos de viagem tem-se a obra *História da Província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos de Brasil*, de Pero Magalhães Gândamo. Por meio da mentalidade cristã e da literatura, ao mesmo tempo em que se tenta aproximar o nativo da sacralidade mítica de uma visão paradisíaca do Novo Mundo, o conquistador se utiliza de noções que somam a religiosidade e o monstruoso, fazendo referência aos elementos do imaginário elucubrado dentro dos *Bestiários*. Estes descreviam, analógica e anagógicamente, criaturas bestiais reais e fabulosas, que influenciaram a produção cronística. Gândamo, em seu texto, conta-nos a história do monstro marinho *Ipupiara* que aparece na Vila de São Vicente. Tal criatura pode ser relacionada à serpente calcatriz, presente no Bestiário Toscano, o que desvela ecos do pensamento medieval bestiário. Destarte, nesse trabalho, tencionamos uma leitura de *História da Província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos de Brasil*, de Pero Magalhães Gândamo, evidenciando traços dessa tradição bestiária medieval.

Contextualização

Em meados do século XV e XVII, na atividade de propagação da fé e expansão tanto territorial quanto comercial, países europeus cruzaram mares e mudaram a maneira de se compreender o mundo (MESGRAVIS; PINSKY, 2000, p. 9; GÂNDAMO, 1980, p. 22; SILVA, 2003, p. 73). Durante as expedições que empreendiam para alcançar tais objetivos, os navegantes costumavam relatar as experiências vivenciadas em busca da nova terra.

Quando chegaram ao Brasil, também realizaram a mesma atividade, principalmente os portugueses, como é o caso do escrivão Pero Vaz de Caminha,

responsável pela elaboração da *Carta de achamento do Brasil*. Nesta carta, também conhecida como “Certidão de nascimento do Brasil”, Caminha realizou registros sobre as características inerentes ao território, cultivando, dessa forma, a “literatura de informação” – também conhecida como “Literatura de viagem”.

Os cronistas, autores desses registros, repassaram, por meio de seus escritos, as primeiras impressões sobre as terras ameríndias. As características descritas tinham como base a tônica religiosa cristã (MESGRAVIS; PINSKY, 2000, p. 8; DEL PRIORE, 2000, p. 78). Ademais, é importante destacar que eles eram fortemente influenciados pelo maravilhoso e pelo fantástico (FONSECA, 2011, p. 134; APARÍCIO; PELÚCIA, 1999; DEL PRIORE, 2000, p. 78; SILVA, 2003, p. 70).

Dentro da atmosfera fértil dos relatos de viagem, tem-se as obras: *Tratado da terra do Brasil* e *História da Província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos de Brasil*, de Pero de Magalhães Gândavo. Este cronista português, nascido em Braga, Portugal, e de formação humanista, permaneceu nas terras ameríndias brasileiras entre 1565 e 1570. Foi durante esse período que colheu o substrato que deu fundamento para suas obras sobre o Brasil-Colônia. De acordo com Alfredo Bosi (1994, p. 15, grifos do autor):

A sua estada aqui parece ter coincidido com o governo de Mem de Sá. O *Tratado* foi redigido por volta de 1570, mas não se publicou em vida do autor, vindo à luz só em 1826, por obra da Academia Real das Ciências de História de Portugal; quanto à *História*, saiu em Lisboa, em 1576, com o título completo de *História da Província de Santa Cruz a que Vulgarmente Chamamos Brasil*. Ambos os textos são, no dizer de Capistrano de Abreu, “uma propaganda da imigração”, pois cifram-se em arrolar os bens e o clima da colônia, encarecendo a possibilidade de os reinóis (“especialmente aqueles que vivem em pobreza”) virem a desfrutá-la.

Os cronistas, em suas descrições do Novo Mundo, se utilizam de noções que somam a religiosidade e o monstruoso, fazendo referência aos elementos do imaginário elucubrado dentro dos *Bestiários*. Estes descreviam, analógica, anagógica e biblicamente, criaturas bestiais reais e fabulosas, que influenciaram, intimamente, as produções cronísticas (APARÍCIO; PELÚCIA, 1999; FONSECA, 2011). De acordo com João Paulo Aparício e Paula Pelúcia (1999, p. 229)

[a] acção exercida pelos bestiários manifesta-se também nas obras de ciências naturais, teologia, arquitetura, escultura, tapeçaria, mobiliário, ourivesaria e, particularmente, nas alfaías religiosas. Mas a sua influência passa muito para além do universo pré-científico. Num

mundo que se descobre em inícios do século XV, muito por acção dos Descobrimentos e da Expansão europeias, os bestiários ainda vão ter um papel importante no plano explicativo de realidades que se descobrem. Em grande medida eles contribuem para construir o imaginário dos Descobrimentos e, conseqüentemente, para enriquecer uma florescente Literatura de Viagens.

Assim, os cronistas são orientados por essa tradição bestiária medieval ao descreverem a fauna e a flora mudonovista. "O europeu, lançado à descoberta de novas paragens vai frequentemente encontrar cenários e animais completamente novos e estranhos" (APARÍCIO; PELÚCIA, 1999, p. 229) e será o responsável pela divulgação da presença desses seres reais, fantásticos e fabulosos que "habitavam" as terras do Quarto Continente.

Descrições

As obras que formaram e estruturaram a Literatura de Viagem têm, na sua maioria, a descrição como forma primordial para revelar as novas terras. O *Tratado da terra do Brasil* e *História da Província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos de Brasil*, de Pero Magalhães Gândavo são exemplos disso.

Em o *Tratado da terra do Brasil*, por exemplo, Gândavo realiza a atividade descritiva de um itinerário pelas capitâneas dessa colônia portuguesa. Num primeiro instante, é importante destacar que os relatos sobre a colônia tinham intuito propagandista. Geralmente, eram apresentações elogiosas, e, ideologicamente, formadas pelo desejo de que mais pessoas habitassem a Nova Terra, como se percebe no capítulo oitavo da primeira parte do tratado, "Da capitania do Rio de Janeiro": "E por tempo hão de se fazer nellas grandes fazendas: e os que la forem viver com esta esperança não se acharão enganadas" (GÂNDAMO, 1980, p. 39).

Dentre os aspectos descritos e destacados nos 18 capítulos, de maneira geral, além do convite atrativo à habitação do novo território, está a localização geográfica da capitania, os constituintes da governança da região e as propriedades da terra. Com mais detalhes, tem-se as peculiaridades da agricultura e as culturas que já se faziam naquele lugar; a população e os costumes constantes, por isso, o destaque na presença da Companhia de Jesus, instituição Cristã Católica que "regia" os modos de (con)viver; as riquezas hidrográficas; a situação climática e sua variação durante o ano; as frutas e

vegetais presentes e suas qualidades; algumas pedras preciosas, principalmente, o ouro; e os animais.

Sobre as bestas, isto é, os animais, percebe-se que muitos são tratados, inicialmente, de modo que suas características alimentícias são destaque. No capítulo quinto, da segunda parte do tratado, intitulado "Da caça da terra", o "veado", os "porcos", as "antas", os "coelhos", as "pacas", os "tatüs", as "galinhas de mato", e as "aves mui gordas e saborosas", são considerados "*caças* [que] ha no Brasil [com] muita *abundancia*" (GÂNDAMO, 1980, p. 49, grifos nossos).

Mais adiante, no capítulo oitavo, parte que trata "Dos bichos da terra", além de mostrar a "diferença e variedade de creaturas" – detalhe com bastante ênfase –, Gândamo (1980, p. 60, grifos nossos) afirma que "[h]a nestas partes muitos bichos ferros e peçonhentos, principalmente *cobras de muitas castas* e de nomes diversos". Destas, cita: giboissú, que engole um "veado todo por intero"; surucucú, que de tão grande, "apenas desaseis indios podião levar"; e as japaranas, que "não são peçonhentas" (GÂNDAMO, 1980, p. 60).

Além das animálias citadas, foram identificados insetos, tais como "formigas pequenas e grandes" e "muita infinidade de mosquitos" (GÂNDAMO, 1980, p. 62), bem como, "muitos lobos marinhos e porcos marinhos que se crião no mar e na terra". Segundo Pero de Magalhães Gândamo (1980, p. 62), "[o]utros muitos bichos ha nestas partes pela terra dentro que será impossivel poderem se conhecer nem escrever tanta multidão, porque assi como a terra he grandissima, assi são muitas as qualidades e feições das creaturas que Deos nella criou". Nesse trecho, verifica-se a ideia de que Deus criou todos os tipos de animais – inclusive os reais e os imaginários – tão presente na cultura da tradição bestiária medieval.

Entre as cobras descritas, é válido observar que "[t]ambem affirmão alguns homens que virão serpentes nesta terra com azas mui grandes e espantosas, mas achão-se raramente" (GÂNDAMO, 1980, p. 60). Isso corrobora para a crença medieval da existência de criaturas fabulosas. Além disso, a descrição desse tipo de cobra se aproxima daquela do Dragão, "uma das figuras legendárias mais populares e onipresentes da literatura, do folclore, da iconografia" (VAN WOENSEL, 2001, p. 199) e que é bastante recorrente nos bestiários. "[O] dragão é representado como uma serpente gigantesca que não engole a vítima mas mata-a com golpes de sua temida cauda" (VAN WOENSEL, 2001, p. 199). Terence H. White (1954, p. 166) acrescenta: "[w]hen this dragon come out of its cave, it is often carried into the Sky, and the air near it becomes ardent. It has a crest, a small mouth and narrow gullet throuth which it

draws breath or puts out its tongue". Nos bestiários e na tradição cristã, o dragão representa o diabo e as forças do mal.



Fonte: ANÔNIMO.
(England, c 1255-1265)
British Library, Harley MS 3244, Folio 59r

Nesse caminho de descrever as terras e o povo do Novo Mundo temos, também, *A história da província de Santa Cruz*. Esse livro – centro desse trabalho, conforme destacado inicialmente –, de quatorze capítulos, como o *Tratado da terra do Brasil*, traz aspectos muito relevantes para se entender os costumes; a geografia; as organizações sociais e políticas dos aborígenes, habitantes nativos do Brasil, como destaca o próprio Gândavo. É importante salientar que, em muitos momentos, percebemos que as duas obras, abordando o mesmo assunto, se complementam.

Em se tratando de animais, Gândavo (1980, p. 102) afirma que “nam havia lá nenhuns domésticos, quando começaram os Portuguezes povoar”. Ele não deixou de falar dos veados, dos porcos, das antas, das cotias, dos tatus, dos coelhos, dos tigres, das cobras, dos lagartos e outros animais e, também, vegetais. Dedicou também um capítulo (“Capítulo VII – Das aves que ha nesta provincia”) para as aves, em que

destaca: “Há nesta Província muitas aves de rapina mui fermosas e de varias castas, convem a saber, Aguias, Açores, e Gaviões, e outras doutros gêneros diversos, e cores diferentes, que tambem têm a mesma propriedade” (GÂNDAMO, 1980, p. 111).

No oitavo capítulo, trata, especificamente, de peixes e pondera, mais uma vez, sobre a “muita *variedade*” de espécimes (GÂNDAMO, 1980, p. 115, grifo nosso). Assim, descreve algumas com mais detalhes do que outras, mas levando em conta a relevância desses para sobrevivência e para a convivência do povo que na província habitava (índios e portugueses) e, primazmente, o povo que habitaria.

Gândamo (1980, p. 119), no “Capítulo IX – Do monstro marinho que se matou na capitania de Sam Vicente, anno 1564”, conta-nos a história do monstro marinho *Ipupiara* que aparece na Vila de São Vicente: “Foi causa tam nova e tam desusada aos olhos humanos a semelhança daquele fero e espantoso monstro marinho que nesta Província se matou no anno de 1564” (GÂNDAMO, 1980, p. 119). Vemos, nessa citação, a maneira espantosa com a qual o cronista português tratou o diferente, o que pode justificar, por exemplo, a existência de animais fantásticos que, no afã das embarcações e “descobertas” europeias, foram engendrados e incluídos na tradição do imaginário das pessoas – que ajudaram a divulgá-lo.

Gândamo, narrando o acontecimento em “Sam Vivente”, descreve a criatura desconhecida: “[...] vio andar nella este monstro, movendo-se de huma parte para outra com *passos e meneos desusados*, e dando alguns *urros* de quando em quando *tam feios*, que como pasmada e quasi fora de si se veio ao filho do mesmo capitão” (GÂNDAMO, 1980, p. 119, grifos nossos). Com a apresentação destes detalhes, de certa forma obsoletos, verifica-se que tal criatura pode ser relacionada às descrições presentes no *Bestiário*, o que desvela ecos desse pensamento medieval.

Sendo assim, é interessante observar que, a mesma atividade dentro dos Bestiários de relacionar os animais à Cristo ou ao Demônio – como vimos no caso do Dragão, associado ao Mal – também está presente nessa descrição: “Era alguma visão *diabolica*”; “[...] e tornou mais espantada; afirmando-lhe e repetindo huma vez e outra que andava ali huma cousa tam feia, que *nam podia ser se nam o demonio*” (GÂNDAMO, 1980, p. 119, grifos nossos). Vemos, mais uma vez, a tão constante influência do Cristianismo.

Outro aspecto da tradição bestiária medieval presente dos escritos de Gândamo é a analogia. Percebe-se isto no momento em que o monstro (a *Ipupiara*) é comparado ao tigre: “[...] tendo pera si (quando muito) que seria algum tigre ou outro animal da terra conhecido” (GÂNDAMO, 1980, p. 119). Tal monstro é comparado, também, a

outros animais conhecidos: “[...] sem poder divisar o que era, por causa da noite lho impedir, e o monstro também ser cousa não vista e fora do parecer de todos os outros animais” (GÂNDAMO, 1980, p. 118-119). Ou seja, os outros seres já conhecidos, serviam como base para o conhecimento e para o reconhecimento de outros ainda não conhecidos e, de alguma maneira, exóticos.

Gândamo (1980, p. 120) assim retrata o enfrentamento do Ipupiara pelo capitão Baltezar Ferreira:

Nisto conheceu o mancebo que aquilo era cousa do mar e antes que nelle se metesse acodio com muita presteza a tomar-lhe a dianteira, e vendo o monstro que elle lhe embargava o caminho, levantou-se direito pêra cima como hum homem ficando sobre as barbatanas do rabo, e estando assi a par com elle, deu-lhe uma estocada pela barriga, e dando-lhe no mesmo instante se desviou pêra huma parte com tanta velocidade, que nam pôde o monstro leva-lo debaixo de si: porem nam pouco afrontado, porque o grande torno de sangue que sábio da ferida lhe deu no rosto com tanta força que quasi ficou sem nenhuma vista: e tanto que o monstro se lançou em terra deixa o caminho que levava e assi ferido hurrando com a boca aberta sem nenhum medo, remeteu a elle, e indo pêra o tragar a unhas, e a dentes, deu-lhe na cabeça huma cotilada mui grande, com a qual ficou já mui debil, e deixando sua vã porfia tornou entram a caminhar outra vez para o mar. Neste tempo acudiram alguns escravos aos gritos da India que estava em vella: e chegando a elle, o tomaram todos já quasi morto e dali o levaram a povoação onde esteve o dia seguinte a vista de toda a gente da terra [...]

Os índios da terra lhe chamam em sua língoa Hipupiàra que quer dizer demonio d’agua. Alguns como este se viram já nestas partes, mas acham-se raramente. E assi também deve de haver outros muitos monstros de diversos pareceres, que no abismo desse largo e espantoso mar se escondem, de nam menos estranheza e admiração; e tudo se pode crer, por difícil que pareça; porque os segredos da natureza nam foram revelados todos ao homem [...].



Ipupiara

<http://pt.fantasia.wikia.com/wiki/Ipupiara>

Ao finalizar o capítulo, Gândavo (1980, p. 120, grifos nossos) fala sobre a possibilidade de existência de outros monstros marinhos:

E assi tambem deve de haver outros muitos monstros de diversos pareceres, que no abismo desse largo e espantoso mar se escondem, de nam menos estranheza e admiraçam; e tudo se pode crer, por difficil que pareça: porque os segredos da natureza nam foram revelados todos ao homem, pera que com razam possa negar, e ter por impossivel as cousas que nam vio nem de que nunca teve noticia.

Dentre os diversos monstros que povoavam a imaginação da época, as criaturas marinhas se destacam. Estas, de um modo geral, adquirem um valor simbólico demoníaco – assim como a Ipupiara. No medievismo, o oceano é visto como um recipiente de monstruosidades em que havia monstros marinhos, águas ferventes e pedras-ímã que puxavam as embarcações para o fundo do mar. A esse respeito, Bueno (2006, p. 27) afirma que

[n]o imaginário da época, o oceano era habitado por seres imensos e desconhecidos que engoliam os navios; a terra era plana e poderia se fender de repente num abismo imenso. Muitas eram as lendas e os destemidos comandantes das frotas tinham que convencer os marujos a seguirem em frente rumo ao desconhecido.

Conforme Mary Del Priore (2000, p. 95): “Os monstros marinhos, que tanto impacto causaram entre os colonos na América portuguesa, constituíam a pedra de toque da autêntica experiência de viagem ou da estada no Novo Mundo”. Provavelmente, por essa razão, outros cronistas, além do Gândavo, que passaram pelo Brasil, tenham também feito referência a esse monstro, como Jean de Léry e Fernão Cardim.

Gândavo (1980, p. 119, grifos nossos) afirma

[...] que ainda que per muitas partes do mundo se tenha noticia *dele*, não deixarei todavia de a dar aqui outra vez de novo, relatando por extenso tudo o que acerca disto passou; porque na verdade a maior parte dos retratos ou quase todos em que querem mostrar a semelhança de seu horrendo aspecto, andam errados, e alem disso, conta-se o sucesso de sua morte por diferentes maneiras, *sendo a verdade uma só* a qual é a seguinte

É importante destacar que o próprio Gândavo tinha a consciência da recorrência dessa mesma besta em outros escritos, o que ratifica a presença da Iupuiara dentro do imaginário mediéxico e, igualmente, na tradição bestiária.

Considerações finais

Ao final deste trabalho, percebemos que além da figuração dos animais, o discurso das Crônicas de Viagem, objetos desse trabalho, também trazem recursos ideológicos e retóricos constantes na tradição medieval bestiária.

Compreendemos que Gândavo, como os bestiaristas, tem a preocupação de descrever os animais, destacando suas características físicas e seu comportamento. Mesmo que seus propósitos sejam diferentes, não deixa de considerar que essas criaturas eram obras de Deus e que o homem não conhecia, por completo, as razões sua Criação.

Referências

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 33. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BUENO, Eduardo. *Brasil: terra à vista! a aventura ilustrada do descobrimento*. Porto Alegre: L&PM, 2006.

APARÍVIO, João Paulo; PELÚCIA, Paula. O animal e a Literatura de Viagens. CRISTÓVÃO, Fernando (Coord.). *Condicionantes culturais da literatura de viagens*. estudos e bibliografias. Edições Cosmos, 1999.

DEL PRIORE, Mary. *Esquecidos por Deus*. monstros no mundo europeu e ibero-americano: uma história dos monstros do Velho e do Novo Mundo (séculos XVI-XVIII). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FONSECA, Pedro Carlos Louzada. *Bestiário e discurso do gênero no descobrimento da América e na colonização do Brasil*. Bauru, SP: Edusc, 2011.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da terra do Brasil, História da Província de Santa Cruz*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

MESGRAVIS, Laima; PINSKY, Carla Bassanezi. *O Brasil que os europeus encontraram*. a natureza, os índios, os homens brancos. São Paulo: Contexto, 2000.

SILVA, Wilton Carlos Lima da. *As terras inventadas*. discurso e natureza em Jean de Léry, André João Antonil e Richard Francis Burton. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

WHITE, Terence Hanbury. *The book of beasts*. being a translation from a latin bestiary of the twelfth century. London: J. Cape, 1954.

VAN WOENSEL, Maurice. *Simbolismo animal na Idade Média*. os bestiários: um safári literário à procura de animais fabulosos. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001.

UM ABRAÇO DA MORTE E DO DESEJO OU O ABRAÇO? LENDY LYGIA BOJUNGA

Chama ele. (Lygia Bojunga)

Edson Maria da SILVA
Universidade Federal de Uberlândia

Paulo Fonseca ANDRADE
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: Este trabalho lida com a questão do desejo e da morte no livro *O abraço*, de Lygia Bojunga, partindo do pressuposto de que entre o desejo e a morte figura-se a inquietude, a angústia, a ansiedade, a melancolia, sentimentos que, no decorrer da obra, vão nortear as ações da personagem principal até o desfecho. Em *O abraço* após o estupro da personagem principal, paradoxalmente o medo de morte e o desejo sexual são despertados nela. Então, ao não saber a respeito do que se sente, mescla-se o não saber o que se busca, pois tudo é um emaranhado de afetos. Dessa maneira, pretende-se analisar como se dá a relação entre o desejo e a morte entrelaçados pelo medo, que marca o corpo da personagem como vivência sexual dramática e continuamente buscada. Também, compreende que em *O abraço*, o espaço do corpo e o da narrativa são afirmados como lugares sem fronteiras, em que as imagens de invasão – estupro e ofício de escrita – são demarcados pela fantasia da personagem, narrador e leitor; não se olvidando da ideia de que o desejo possui uma familiaridade com o horror, naquilo que S. Freud denominou de o “estranho familiar”. Por fim, *O abraço*, de Lygia Bojunga, pode ser lida sob o aspecto da articulação intrínseca entre desejo e morte, sob a égide da experiência do medo, vivida no corpo.

Este texto propõe uma articulação entre morte e desejo circunscritos na figura do abraço no livro *O abraço*, de Lygia Bojunga. Para tanto, chamamos a atenção para a dimensão do *estranho*, como ponto de articulação entre desejo e morte, na experiência da personagem Cristina.

Para o desenvolvimento de nossa análise, é imprescindível mencionar a concepção de Freud sobre o *estranho*, como sendo “aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (FREUD, 1996, p. 238). Segundo ele, é possível notar a ambiguidade em torno do sentido da palavra *estranho*, que vem do alemão ‘*unheimlich*’, e se refere ao que é tanto estranho quanto familiar, ou seja, aquilo que causa estranhamento é, ao mesmo tempo, algo já conhecido e, sendo desejado, fora somente reprimido. De acordo com as palavras de Schelling, retomadas por Freud, *estranho* “é tudo o que deveria ter permanecido secreto e oculto, mas veio à luz”.

Ao dizer sobre essa ambiguidade em torno da palavra *'unheimlich'*, Freud aponta para o caráter de repetição, como um movimento do inconsciente, daquilo que foi reprimido e que, ao voltar à luz, é reconhecido em uma experiência de estranheza, de incômodo, mas da qual não se pode afirmar haver ausência de procura.

Em *O abraço*, os aspectos da morte e do desejo chamam a atenção, pois são duas características que permeiam a obra e fazem com que a personagem principal, Cristina, se mova, durante a narrativa, em direção ao objeto desejado: o Homem da Água. Afirma o texto: "O Homem da Água estava me olhando com força. Podia ter uns trinta anos. A cara era muito atraente" (BOJUNGA, p. 23) - não se esquecendo que o texto se constrói, de certo modo, como uma memória da Cristina. É, pois, como alguém ou algo atraente que surge à beira do rio. Encantada com a natureza, absorta, ela também se põe, nessas atitudes, frente ao homem: tomada pela presença dele, invadida pela violência dessa presença. Cristina, ao ver o Homem da Água, primeiramente se assusta, mas logo percebe que se trata de um tipo "atraente". Logo depois "a voz dele falou assim, eu te prometo, Clarice, eu te prometo que, desta vez, você não vai morrer no meu abraço. E me abraçou mais forte que das outras vezes e entrou mais forte dentro de mim." (BOJUNGA, p. 31.)

Depois desse ocorrido, Cristina foge para a fazenda, agindo como se nada tivesse acontecido, se esquecendo de tudo – com um curioso apoio de sua mãe. Contudo, a emergência dos sonhos com Clarice, amiga de infância, citada pelo estuprador, e, na obra, símbolo das lembranças da infância, não lhe permite prescindir dessa lembrança: o abraço, ambíguo, que tantas vezes retorna.

Quando ele é abraço de feliz aniversário, de feliz ano novo, ele abraço assim, ó. – E me abraçou. – Quando ele é abraço de amor, ele abraça assim, ó. – E aí me abraçou com tanta força que caiu da cadeira e a gente morreu de rir. E desse sonho pra frente a gente começou a brincar de abraço. (BOJUNGA, p. 31.)

É possível notar, desde já, que a figura do abraço, além de fazer parte do título do livro, é um símbolo de fundamental importância na obra, pois, como revela o trecho supracitado, mais do que ambíguo, ele é polissêmico. De acordo com Souza,

A palavra abraço, referindo-se às personagens masculinas, também poderia ser a forma encontrada pela menina Cristina de representar linguisticamente o estupro. Sem saber o que realmente aconteceu entre ela e o estuprador, Cristina chama a união entre os dois corpos de abraço em vez de estupro ou abuso sexual. A forma de nomear o acontecimento seria uma maneira de eufemizar a violência. A

substituição da palavra abraço pela palavra estupro pode ser explicada tendo em vista o despreparo da personagem e o *tabu* social para lidar com uma situação de violência sexual. Portanto, essa seria uma forma de eufemização, pois Cristina não teria condições psicológicas para enfrentar o acontecimento trágico. (2009, p. 100-101).

Ou seja, mais do que um símbolo de representação da fraternidade e do amor entre as pessoas, e mais do que um abraço de enlaçamento sexual, a palavra abraço, no livro *O abraço*, funciona como um meio de Cristina falar sobre o que lhe aconteceu ao mesmo tempo é uma forma de nomear os sentimentos, que para ela, ainda permanecem na obscuridade.

A própria capa do livro, na qual trás uma figura feminina mascarada e algumas mãos, evidencia essa onipresença polissêmica do abraço, pois, as figuras das mãos ora demonstram uma aproximação (abraço afetivo e/ou familiar), ora são mãos que afastam e que tentam se esquivar do abraço sóbrio e desconhecido.

Assim, atravessada pela ambiguidade do abraço, mistura de infância e de "tesão", ela mergulha num intenso conflito interior, transitando entre o *lado avesso* e o *lado direito*, ou seja, entre mundo real e mundo onírico. "O *lado direito* desse episódio da minha vida eu tinha esquecido logo depois que eu voltei da fazenda. Não sonhando mais com a Clarice, eu fui me esquecendo do *lado avesso* também." (BOJUNGA, 2005, p. 41).

Nota-se que a autora Lygia Bojunga escreve o inconsciente, e em *O abraço*, a forma que ela encontrou de representá-lo foi fazer viver a personagem Cristina no mundo onírico, lugar onde todas as obscuridades encontram voz; voz essa que se personifica na figura da personagem Clarice, que tanto pode ser sua amiga de infância como pode ser também a presença constante do nebuloso inconsciente de Cristina. Aqui fica evidenciada a duplicidade da personalidade de Cristina, pois, as características das duas personagens se confundem.

A autora, em uma entrevista concedida a Laura Sandroni, diz que

Criar personagens, mexer com palavras, isso tudo é tarefa bem abstrata, e acho difícil a gente se ocupar dela todo o dia sem cair prisioneira do fascínio pelas investigações mentais. Portanto, a psicanálise, como investigação aprofundada que é dos processos mentais, me parece não só importante, mas muito fascinante também. E acho que os sonhos – sempre tão presentes na minha escrita (e no meu sono) – traduzem o gosto e/ou a necessidade que eu sinto de namorar com o inconsciente (quem sabe até uma tentativa disfarçada de captar um pouquinho do mistério tão atraente que ainda envolve esse nosso departamento). (1987, p. 172).

Lygia Bojunga, então, para escrever os processos mentais da personagem, tem o respaldo da psicanálise, e com isso, cria um mundo à parte para Cristina dentro dos sonhos desta.

Percebe-se o trânsito entre *lado avesso* e *lado direito*, também, na imagem da mulher mascarada, na qual a máscara é o próprio rosto, que alude a recordações compartilhadas entre Cristina e Clarice.

Cristina tenta tirar a máscara de Clarice ao mesmo tempo em que se pergunta: “por que que era ela que tinha que tirar a máscara?” (BOJUNGA, p. 77). O tempo todo com o rosto coberto, a possível Clarice carrega a incerteza de ser a Clarice da Cristina ou a Clarice *dele*, tal incerteza e indefinição é o que faz Cristina ir à festa, ou seja, não é Clarice que deve tirar a máscara para se mostrar e se revelar, mas sim, Cristina que deveria se encontrar em meio às suas dúvidas, conflitos e desejos.

Quando Cristina reencontra O Homem da Água em um circo, o “atraente”, palavra que afirma um efeito desse homem sobre ela, reaparece, agora nomeando-se o efeito como “tesão”

[...] na hora que o encontro aconteceu eu saquei: o que eu tinha pensado que era cansaço não era: era a minha perna amolecida, era o meu peito pesando; e o que eu tinha pensado que era vontade de beber qualquer coisa também não era: a minha sede continuava, a minha salivagem aumentava; e o que eu ainda não tinha pensando que era eu comecei a pensar: era tesão dele. (BOJUNGA, p. 58).

Saindo do mundo onírico, e após uma longa ausência causada pela relação estabelecida entre Cristina e o Homem da Água, Cristina recebe uma ligação de Clarice, convidando-a para uma festa. Não obstante sentir a iminência de algo ruim, Cristina se encaminha para o seu desfecho, um ensaio, a três, nos jardins. O Homem da Água, o terceiro personagem que faria parte da cena, lá está, “E o susto de Cristina se misturou de fascinação” (BOJUNGA, p. 78). Após o reencontro, diz-nos o texto:

O Homem aperta a gravata na mão feito uma rédea. Com a outra mão vai arracando, vai rastando, se livrando de tudo que é pano no caminho.
Agora o Homem é todo músculo. Crescendo.
Só afrouxa a rédea depois do gozo.
Cristina mal consegue tomar fôlego: já sente a gravata solavancando pro pescoço e se enroscando num nó. Que aperta. Aperta mais. Mais. (BOJUNGA, p. 80).

Esta cena final do livro causa impacto e estranhamento no leitor, pois, além de ser o momento em que fica sugerido que Cristina é assassinada, é um momento em que vários personagens se encontram para um desfecho que não se fecha: Cristina, o estuprador (objeto desejado); Clarice (na sua ambivalência como inconsciência e consciência de desejo); e a própria morte, que entra em cena o tempo todo, ora como algo que fora reprimido ora como falta ou ausência presentificada daquilo que causa angústia e aflição.

Ao logo de toda a narração, Cristina segue o seu desejo, ela quer saber quem é Clarice e quer reencontrar o Homem da Água: ambas as figuras lhes são estranhas, pois, em quase todos os encontros com Cristina eles somem, assim como apareceram, semelhante ao que acontece nos sonhos: como no trecho em que Clarice aparece para deixar o último abraço – o do “não-perdão”.

O abraço que eu te dei foi pra você não perdoar, foi pra você nunca esquecer o que ele fez contigo quando você só tinha oito anos. Não é porque você só tinha oito anos, não. Podia ter dez, vinte, cinquenta, cem, não importa! o que importa é que não existe perdão pra quem arromba o corpo da gente, - Sacudiu a cabeça assim, ó, e falou: - E você vai e transforma o abraço do não-perdão num abraço de tesão: você é mesmo uma infeliz, você merece o pior. (BOJUNGA, 2005, p. 61.62)

Disse Clarice para Cristina, no *lado avesso* da realidade.

“[...] – É pra te mostrar como é que ele abraça quando não esquece, quando não perdoa. E é esse o abraço que eu deixo pra ti, Cristina. Pra você nunca esquecer, pra você nunca perdoar o que te aconteceu aqui neste rio” (BOJUNGA, p. 41). Mas Cristina esquece.

O desejo de reencontro, e de repetir algo, está ligado ao que Freud diz sobre o *estranho*, ou seja, a repetição daquilo que está ou que fora reprimido. “Eu fiquei quieta assim porque... tá difícil, sabe, tá difícil de mexer nisso; tá meio ruim de botar pra fora uma coisa que, ah, sei lá! Uma coisa que eu passei tanto tempo resolvida que ia ficar dentro de mim” (BOJUNGA, p. 17-18).

De acordo com Martins (2011),

Freud caracteriza a compulsão à repetição como “a manifestação do poder do reprimido”. De um modo geral, o recalcado procura retornar ao presente, sob a forma de sonhos, de sintomas, de atuação: o que permaneceu incompreendido retorna; como uma alma penada, não tem repouso até que seja encontrada solução e alívio (p. 6).

Ao falarmos sobre as concepções do estranho, faz-se necessário mencionarmos também a concepção de pulsão de morte, que para Freud, está intrinsecamente ligada aos fatores de repetição. De acordo com Roudinesco e Plon (1998, p. 628-633), os conceitos de pulsão de morte na obra de Freud ainda se encontram conflitantes, sendo mais apropriado buscar entender o termo em relação com outros tipos de pulsão, como por exemplo, as pulsões de vida, que se desdobram, dentre outras, no instinto de conservação ou de preservação da vida. Ainda nesta obra, Roudinesco e Plon dizem que as pulsões estão sempre em relação uma com a outra e por isso não é possível dizer que pulsão de vida é o oposto da pulsão de morte, pois ambas se relacionam e fazem parte da constituição do sujeito. A questão é que esta última está fortemente ligada aos fatores de repetição de algo não resolvido e que tende sempre em retornar, e no caso de *O abraço*, o que retorna para a personagem Cristina são sensações experienciadas na infância, que para ela, ainda permanecem no recalque, porque desde a infância, ela não viu caminho para elaborar tais experiências, tendo-as silenciado.

Tal recalque faz com que a personagem aja, de forma inconsciente, sempre em direção do seu objeto desejado: o estuprador. Ou seja, a pulsão de morte, compreendida como energia pulsante, faz com que Cristina se mova repetitivamente em busca do que é, ao mesmo tempo familiar (o estupro) e ao não familiar – a morte. A energia pulsante, entretanto, é compreendida como aquilo que encaminha para a falta de movimento, pois a repetição seria em si é o fim deste. A falta de movimento, que é reflexo de um incessante retorno do reprimido, marca desde o início a narrativa de *O abraço*.

Em seu texto Roudinesco e Plon (1998) dizem que Freud sempre esteve ciente sobre a obscuridade da teoria das pulsões, segundo as palavras dele, citadas pelos autores, “a doutrina das pulsões é um campo obscuro, até mesmo para a psicanálise” (p. 631), e complementam pontuando que Freud “reivindicou essa opacidade como uma característica da pulsão” (p. 631).

Freud diz em seu texto *O ‘estranho’*, de 1919, ao analisar a narrativa *O homem da Areia*, de Hoffmann, que este autor “cria uma espécie de incerteza em nós, a princípio, não nos deixando saber, sem dúvida propositalmente, se nos está conduzindo pelo mundo real ou por um mundo puramente fantástico, de sua própria criação” (FREUD, 1996, p. 248). E o mesmo acontece em *O abraço*, pois a opacidade a que Freud se refere, é perceptível nesse livro, quando vislumbramos a atmosfera da narrativa que nos parece ser sempre preenchida por uma neblina de incertezas, não

podendo afirmar, ao certo, por onde estamos sendo conduzidos, ou seja, se as séries de fatos narrados pela personagem principal aconteceram de fato, da forma como ela nos conta, ou, se são frutos de um inconsciente obscuro e reprimido.

É interessante observar a análise que Freud faz de *O homem da Areia*, e, lendo *O abraço*, de Lygia Bojunga, a associação entre o Homem da Água e o Homem da Areia parece ser incontornável, tanto em virtude do significante e de sua sonoridade, que se associam de modo quase espontâneo, quanto ao fato de serem duas figuras que aparecem e marcam de forma veemente as histórias de duas crianças, a transição para a vida adulta, bem como o desfecho violento.

Em sua dissertação de mestrado, Souza (2009), fala sobre a ambivalência da figura da água, na qual ela cita Heráclito quando este dizia que o homem não se banha na mesma água do rio duas vezes. Depois ela cita Chevalier e Gheerbrant, em *Dicionário de símbolos* (2003, p. 16), quando estes diziam que o símbolo água pode representar tanto fonte de vida quanto de morte, ou seja, tanto pode representar uma energia criadora quanto destruidora. O fato é que a experiência com o Homem da Água - essa figura dúbia e movente - marca Cristina de forma a nortear suas ações conscientes e inconscientes.

O mesmo fato marcante ocorre no romance *O Homem da Areia*, quando o personagem Natanael, cuja imaginação é alimentada pela governanta da casa, quando esta contava sobre o homem que vinha roubar os olhos das crianças que não queria dormir na hora certa. Com a mente semeada por essa história, numa certa noite, Natanael, confundindo o advogado Coppelius com o Homem da Areia, ao observá-lo no escritório com seu pai, narra a seguinte cena:

- Olhos! Dê-me olhos! – gritava Coppelius com voz surda, e ameaçadora.
Violento pavor me fez gritar muito alto. Saí de meu esconderijo e tombei sobre o soalho.
Coppelius segurou-me:
- Pequena besta! Pequena besta! – rosnava por entre os dentes.
Subitamente, me levantou e jogou-me na lareira, as chamas queimando meus cabelos.
- Nós temos olhos agora. Olhos. Belo par de olhos de criança – ciciava Coppelius.
Agarrou nas mãos um punhado de brasas ardentes para jogá-las em meus olhos. Então, papai ergueu as mãos unidas e suplicou:
- Mestre! Mestre! Deixe os olhos de meu Natanael!
Coppelius riu barulhentosamente e gritou:
- Está bem! Que ele conserve seus olhos! Que ele soluce durante todos o seu penar por este mundo! Mas vamos observar de perto o mecanismo das mãos e dos pés! (HOFFMANN, 1986, p. 25)

Ao longo da narrativa, o reflexo dessa cena traumática com o terrível Homem da Areia, sempre retorna ao inconsciente de Natanael, pois tal passagem, assim como na cena do rio entre Cristina e o Homem da Água, relava-se como um trauma e algo que permanece obscuro e reprimido, mas que sempre emerge quando este se depara com a figura aterrorizadora do advogado. Em outras palavras, o Homem da Água, carregando essa ambiguidade em torno do símbolo água, e o Homem da Areia, são figuras pontuais nas duas narrativas, pois são cerceadoras e interferem veementemente no consciente e no inconsciente de Natanael e de Cristina; são figuras que despertam as energias da criação e da auto-destruição em ambos.

Na dissertação de Soares (2009), vemos o recorrente aspecto da morte na obra de Lygia Bojunga. A pesquisadora elenca três livros *O meu amigo pintor*, de 1987, *Nós três*, de 1987, e *O abraço*, de 1995 denominando-os como a trilogia da morte, e os dois últimos como sendo o “par sombrio”, segundo as próprias palavras da autora: “a Morte tem estado bastante presente na minha criação [...] mas somente em dois dos meus livros a presença da Morte é sombria o bastante pra não deixar uma brecha [...] ao consolo e à esperança” (BOJUNGA, 2005, p. 138 *apud* Soares, p. 73)

Como forma de aproximar os dois livros, a autora usa tarjas pretas simbolizando luto, em *Nós três*, essas tarjas aparecem nos inícios dos capítulos e em *O abraço* estes símbolos vêm no início e no final. O que se nota de primeira mão é que, abrindo e fechando o livro com tarjas fúnebres, é que a morte é a figura central na obra. Logo no início o leitor já é “avisado” de que se trata de uma história com prenúncios de morte; em outras palavras, desde o início do livro, ao leitor, não é dada nenhuma ânsia de otimismo e de final feliz. Essa ausência de esperança, também é outra característica do “par sombrio”.

Ainda refletindo sobre os símbolos, a tarja preta que marca o início do livro, pode ser uma forma da escritora marcar o fator de repetição, pois a personagem já começa com uma grande ânsia: “Eu preciso te contar. Não dá mais pra ficar trancando essa coisa todo dentro de mim. Por mais que eu tenha resolvido não falar disso com ninguém, não dá mais pra ficar quieta depois do que aconteceu ontem à noite.” (BOJUNGA, 2005, p. 7) Toda essa aflição causada pelo encontro com a mulher mascarada (Clarice) na noite anterior, fez vir à tona, o que a personagem tanto escondia desde sua infância – o estupro; então, logo de início, tanto marcada pelos símbolos quanto pela fala da personagem, nota-se a repetição do que estava

submergido e veio à luz, e esse movimento de repetição marca todo o livro, tanto é que a mesma tarja de luto vai fechá-lo, simbolizando um fim premeditado.

O fato é que Cristina, aos 8 anos de idade, fora acometida por uma experiência traumática e, por não trabalhá-la, pela linguagem, por silenciá-la, é acometida, na adolescência, por esta experiência reprimida, estimulada pela figura de Clarice, sua amiga de infância que desaparecera misteriosamente, e que se mistura com a morte. É uma série de fatos não resolvidos e guardados em seu interior que volta à tona e fazem com que ela comece a viver incessantemente em função dessa sensação de estranheza, de indecisão e de angústia.

Freud diz que “quando o estranho se origina de complexos infantis, a questão da realidade material não surge; o seu lugar é tomado pela realidade psíquica. Implica numa repressão real de algum conteúdo de pensamento e num retorno desse conteúdo reprimido” (1996, p. 265). Ou seja, ao leitor não é dada a certeza de que a personagem Cristina está vivendo realmente as situações com o Homem da Água e principalmente com Clarice, pois a realidade em que ela se encontra se mistura com a realidade psíquica criada pela personagem.

Se o desejo, segundo Lacan (1991, p. 430, *apud* SALIBA, 2004, p. 82), é uma forma de barrar a angústia gerada pela repetição de situações reprimidas, como o reaparecimento de Clarice e com ela as lembranças de situações vividas (e não resolvidas) vindas da infância, Cristina, desde a conversa que tivera com Clarice, se vê fadada a buscar por algo que lhe é familiar e ao mesmo tempo estranho.

Esta ambiguidade está o tempo todo presente nas situações de repetição, pois, a familiaridade que Cristina sente com relação ao que se repete é o mesmo sentimento que lhe causa estranhamento, assim como são os mesmos sentimentos que têm relação com a morte, ou seja, a morte como movimento incessante de coisas estranhas e ao mesmo tempo familiares, que retornam. Somente no final da história é que desejo e morte cessam os movimentos num último abraço, aquele que cessa a aflição, a angústia, a falta, o estranhamento e a própria vida da personagem Cristina. É como se o último abraço, ou o último abraço segundo, fosse direcionado a quem está de fora da cena, como se o último estranhamento fosse reservado somente para nós: o estranhamento, nesse sentido, se deve, em grande parte, ao fato de a morte ser sugerida, pondo o final em suspenso. “Em *O abraço*, a violência ocorre com a própria personagem que narra a história, aproximando ainda mais o ato violento daquele que lê, pois o leitor se torna um confidente da vítima e partícipe da história.” (SOARES, 2009, p. 41)

A sequência final não é mais narrada pela personagem Cristina, a voz narrativa, que não sabemos a quem atribuir com segurança, parece ser a da interlocutora e que admite que pode voltar para a casa inventando, “quem sabe eu volto pra casa inventando como é que vai ser essa festa” (BOJUNGA, 2005, p. 75). Temos aqui, então, o escritor personagem como criador da possibilidade da ficção dentro da ficção.

Tem-se, enfim, num só abraço, a presença marcante das repetições de morte e desejo, que se enlaçam. Ao longo de toda a narrativa, as imagens dos abraços carregam várias significações: abraço de estupro, de aniversário, de amor; “O abraço estava sempre presente, era só a gente começar a brincar que eu já dizia: chama ele.” (BOJUNGA, 2005, p. 38) É no abraço da morte que se vislumbra o estranho atraente, que se teme e se deseja.

Depois desses apontamentos e reflexões a cerca do livro *O abraço*, não podemos deixar de levantar algumas questões sobre a literatura infantojuvenil, pois haja vista que Lygia Bojunga é tomada por muitos como uma escritora que escreve para crianças e jovens. Entretanto, não é difícil de perceber que quando se fala de literatura para criança, sempre vem à mente livros com finalidades meramente educativas, e por assim dizer, prescritivas, sempre travestidos de literatura, ou seja, em grande parte da “literatura”, o que se encontra são livros simples quanto ao conteúdo e que geralmente têm como único objetivo educar. Não obstante, há livros tidos como literatura infantojuvenil, livros recomendados para crianças, que não atingem o que poderíamos chamar de estética literária.

A obra *O abraço*, como vimos, está longe de seguir alguma receita prescritiva ou de ter uma finalidade, até porque, quando dizemos finalidade, a própria palavra já remete a um fim em si mesma, coisa que não ocorre com o livro em questão, pois, temos aqui um exemplo de narrativa que burla qualquer fórmula pré-estabelecida de escrita para jovens.

Notamos, então, que o tema principal do livro é a morte, apesar da violência também ser um tema marcante, entretanto, vemos essa violência como princípio desencadeador de um estado de consciência e de inconsciência, pois a vida da personagem, após o estupro, é toda narrada como uma série de acontecimentos relacionados com esse trauma vivido. O livro começa com a personagem contando o que lhe acontecera na infância, e ao longo da narração, suas ações são “orientadas” tendo como referência esse evento impactante. A morte, além de significar o fim da vida da personagem Cristina, aqui nos parece ser também uma morte que vai se fazendo, e segundo os conceitos da psicanálise, é marcada pela pulsão de morte, ou

seja, a personagem sempre nos é mostrada mergulhada na repetição e na obsessão de reviver um evento marcado desde o princípio pelo não dito.

Portanto, falar de um tema tão central na vida do ser humano de uma forma tão complexa e profunda, estando dentro do que é classificado como literatura infantojuvenil, é virar de cabeça para baixo as concepções tradicionais do 'como escrever' para crianças e jovens, é ir além dos liames de qualquer tipo de narrativa; além disso, é apresentar um trabalho literário que oferece e propicia diversas leituras, e que por isso, pode ser experimentado por qualquer público, de qualquer idade ou classe social, porque o que é oferecido se apresenta genuinamente como trabalho artístico, abraçando todos os tipos de públicos.

A literatura infantil (e o estudo) atravessa todas as fronteiras genéricas já estabelecidas, históricas, acadêmicas e linguísticas; é relevante para uma ampla classe de usuários, apresenta desafios singulares de interpretação e de produção. Implica necessariamente em aquisição da língua, censura, gênero e sexualidade, o que leva o debate mais para o domínio do afeto que para o da teoria. (HUNT, 2010, p. 49)

Referências

- BOJUNGA, Lygia Bojunga. *O abraço*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005
- DIAS, Carlos Amaral. *O Desejo*. Disponível em: http://jpn.icicom.up.pt/2009/04/27/infância_pode_definir_desejos_sexuais_dos_adultos.html
- FREUD, Sigmund. *História de uma neurose infantil e outros trabalhos*. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- HOFFMAN, E.T.A. *O homem da Areia*. Trad. Ary Quintella. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010. p. 41-72: Situação da literatura infantil.
- LOTTERMANN, Clarice. *Escrever para armazenar o tempo: morte e arte na obra de Lygia Bojunga*. Curitiba: UFPR, 2006. (Tese de Doutorado.).
- MARTINS, Julia Teitelroitt. *Estudos do estranho: o fator da repetição*. Rio de Janeiro: PUC, 2011 (Anuário de literatura, p. 207-218).
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SALIBA, Ana Maria Portugal Maia. O vidro da palavra: O "estranho" em texto de M. Blanchot. CASTELLO BRANCO, Lucia et.al. (Org). *Maurice Blanchot*. São Paulo: Annablumme, 2004.

SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SOUZA, Flávia de Castro. *Trilogia da morte: o imaginário em Lygia Bojunga*. Goiânia: UFG, 2009. (Dissertação de Mestrado).

PERCEPÇÕES DE MAGICALIDADE: ESTÉTICA DO ABSURDO NA ESCRITA MURILIANA

Edson Moisés de ARAÚJO SILVA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo: A literatura coloca-se como um contribuinte essencial para a sociedade na medida em que suas representações sociais são observadas e suas sugestões analisadas. A obra de arte, de fato, não deve ser reduzida a uma simples reprodução da realidade. Contudo, como um produto social, a literatura possui impressões e interpretações sobre o mundo (EAGLETON, 2011). Tendo tais concepções como parâmetro analítico, este trabalho apresenta uma leitura do conto “O ex-mágico da Taberna Minhota”, de Murilo Rubião, considerando sua narratividade fantástica, bem como o lugar ocupado por seus escritos na história literária brasileira. Para a discussão tornam-se pertinentes os procedimentos adotados por Rubião em interessante proximidade com Kafka e alguns dos representantes da prosa latino americana, como Gabriel García Márquez e Júlio Cortázar. Nesse sentido, mostra-se relevante a consideração histórica da estética de Rubião em diálogo com outras produções fantásticas na América Latina, observando os procedimentos empregados na composição de suas narrativas. Para tal, a análise do conto “O ex-mágico da Taberna Minhota” foi norteada por pensadores como Adorno (2003), Bakhtin (2008) e Candido (2000; 2004), que instigaram a reflexão a respeito do valor ideológico dos discursos observados na narrativa e a sua relação com o plano social, bem como a percepção dos lugares ocupados na configuração da sociedade moderna. Por outro lado, temos, em primeiro plano, o fantástico enquanto gênero (TODOROV, 1992; CESARANI, 2006) e linguagem (SARTRE, 2005), representando os meios pelos quais os contos revelam a ruptura e a transgressão da linguagem passiva e conformada com a ordem dominante. Por conseguinte, percebe-se que os acontecimentos absurdos, de fato, nada possuem de sobrenaturais, pois são os procedimentos de linguagem que fundam o espaço da aceitação do mundo fantástico. A organização da estrutura narrativa contribui, de forma decisiva, para a construção de uma sequência lógica, que é interna ao espaço literário.

O texto literário, sobretudo as narrativas fantásticas, possui um lugar privilegiado para a ruptura com o prosaico através das construções simbólicas contidas nos espaços ficcionais. Essa configuração ecoa na obra de diversos escritores que compactuam com as representações literárias contrapondo-se às estruturas de poder social cristalizadas em nossa contemporaneidade, registradas em diversos momentos da historiografia latino-americana.

A escrita fantástica, na América Latina, cumpre de modo eficiente esse lugar de denúncia, revelação e, conseqüentemente, contestação. Os escritores do *boom* da literatura latino-americana ocupam um lugar de destaque em relação às grandes produções literárias, mas, obviamente, não dissociam a constituição das narrativas do histórico de opressão das massas, nem do silêncio trazido por discursos autoritários. Além disso, é perceptível que as demandas de maior complexidade norteiam as

configurações estéticas desse grupo de narrativas. Nesse sentido, é imprescindível uma análise que “a referência ao social não deve levar para fora da obra de arte, mas sim levar mais fundo para dentro dela” (ADORNO, 2003, p. 66), ordenando uma leitura integrativa entre os constituintes formais e os referentes históricos, visto que a linguagem utilizada nas narrativas fantásticas não é um mero distanciamento do realismo. Tais construções surgem para refazer o que foi estabelecida pela ordem social vigente, convergindo para uma reconfiguração das posições hierárquicas apresentadas no espaço ficcional narrativo.

Dentro deste cenário de inversão dos papéis sociais, veremos como o discurso literário constrói suas representações, apresentando encontros dicotômicos entre a incompatibilidade do homem às demandas da modernidade e sua qualificação como mercadoria, visto que a dinâmica produtiva orienta tais pontos. Nessa perspectiva, encontraremos um narrador-personagem que tenta a todo custo sair do ciclo degradante de uma organização trabalhista problemática desde o seu trabalho com o dono da taverna até sua tentativa de suicídio no funcionalismo público. Perceba-se que tal necessidade de encontrar rotas de fuga emerge da ausência de magicalidade na trajetória do indivíduo conflituoso com seu meio social.

O conto “O ex-mágico da Taberna Minhota, publicado inicialmente em 1947, pelo escritor mineiro Murilo Rubião, apresenta-nos, em tom confessional, o percurso de instabilidade enfrentado pelo protagonista desde a sua inserção na vida “sem pais, infância ou juventude” (RUBIÃO, 2010, p. 21), convergindo para um súbito encontro com o espelho da Taberna Minhota. Nesse momento, funda-se a ruptura com a racionalidade do cotidiano, do prosaico imbuído da lógica da vida moderna: o dono do restaurante surge em seu bolso. A sua primeira invenção, o dono do restaurante, é um ser moderno, habitante de uma sociedade complexa, marcada pela divisão de trabalho e complexidade das relações sociais. (BASTOS, 2001, p. 91). Obviamente, tal procedimento não emana de uma simples atribuição ao estranho, visto que existe uma construção metadiscursiva sobre o evento alegando-se que “o que poderia responder, nessa situação, uma pessoa que não encontrava menor explicação para a sua presença no mundo?” (RUBIÃO, 2010, p.21). Esse movimento narrativo vai para o campo da representação da reconstrução da percepção ordenadora do social – como veremos no tópico “3”.

A surpresa com o ocorrido não foi, evidentemente, nenhum empecilho para o comerciante solicitar os serviços daquele homem para o entretenimento de seus fregueses. Contudo, a rentabilidade de tal serviço não foi favorável ao patrão, que

tratou de encaminhar as habilidades mágicas do sujeito a um empresário do Circo-Parque Andaluz, mesmo diante das possibilidades de repetição do ocorrido ao dono do restaurante. Entretanto, apesar do retorno econômico positivo para a companhia que gerenciava o circo, as consequências da grande exposição pessoal e o constante aparecimento de seres oriundos de passes de magia involuntários, houve a primeira tentativa de por um fim àquela condição inadaptável de existência: mutilação das mãos – ato que não obteve êxito.

Com o acúmulo de atos mágicos, o homem encontra, como indicativo de liberdade de tal condição, a morte; percebendo que nem os animais criados por ele conseguem conviver com o estado tedioso e opressor da vida modernidade. Contrariamente a suas pretensões nenhum plano de morte foi concretizado, desde um pulo no abismo até a convencionalidade de uma pistola. Restou-lhe como última tentativa, uma Secretaria de Estado. Nela, descobrirá que a arte que fora rejeitada, agora, trará uma necessidade de preenchimento da lacuna da existência: a falta de um passado. A ausência de amigos ou amores é sentida com maior intensidade, acentuada pelo distanciamento daquilo que, a priori, criou uma zona de repouso para si: a magia.

Com essa possibilidade de leitura, apresenta-se uma necessidade de adoção de uma metodologia que perceba a forma literária como um meio de apreensão das concepções sociais, através de recursos de construção imagética previamente planejados, visando a concepção da linguagem inversa à sociedade, apresentada pelo Fantástico. Desse modo, para uma leitura eficiente das estratégias e técnicas de construção discursiva da narrativa muriliana é necessária a apreensão dos sentidos abstraídos pelo contexto de produção da obra, bem como os conflitos com as relações do automatismo produtivo e rasteiro ao qual é submetido o protagonista da narrativa. Adiante, veremos como a literatura muriliana posiciona-se em relação às produções fantásticas na América Latina; como as reflexões sobre o gênero fantástico repercutem e ecoam no conto em análise; além da análise dos posicionamentos ideológicos identificados nas construções discursivas da narrativa.

Diálogos e reverberações do fantástico na América Latina

Sobre as produções da literatura fantástica em nosso continente, surgem questionamentos a respeito do local e da representatividade da literatura brasileira dentro do contexto de produção do fantástico na América Latina. A história literária

brasileira apresenta certas alusões aos escritores do início do século XX, que apresentam uma estética fantástica em suas narrativas, dentre eles, Murilo Rubião, responsável por um reconhecimento da ideologia oriunda de diversas questões sociais – visto em contos como “O edifício” e “Botão-de-Rosa”.

A obra de Murilo Rubião – apesar de possuir uma grande sonoridade no que diz respeito aos seus procedimentos narrativos – não é posta em um local de destaque na história literária da América Latina. Esta, que é povoada por escritores da estética fantástica, parece deixar de lado as narrativas do escritor brasileiro que precederam os canônicos da literatura fantástica. Nessa trilha, a escrita de “Murilo Rubião instaurou no Brasil a ficção do insólito absurdo. Havia exemplos anteriores de outros tipos de insólito [...], mas de absurdo havia casos limitados e de caráter cômico” (CANDIDO, 1989, p. 208). Essa narrativa de fundação dialoga diretamente com a literatura fantástica mais tradicional como, por exemplo, o trato literário de Kafka. Tal relação ocorre tanto do ponto de vista formal quanto no aspecto. Em “A metamorfose”, observamos a incompatibilidade do sujeito com as demandas da modernidade e suas características de produção, bem como a abertura ao inverso.

Construção de gênero, estética e aspectos narrativos no texto muriliano

A composição narrativa sempre foi um motivo de insatisfação para Murilo Rubião, que reescreveu vários de seus contos, denunciando que “a modificação, ou seja, a metamorfose é também um dos temas obsessivos desse contista sempre insatisfeito” (ARRIGUCCI JR., 1999, p.53). Contudo, apesar da produção escrita de Murilo ficar restrita a 33 contos, tendo como eixo narrativo a realidade transgredida pela estética fantástica, sua percepção literária destaca-se pela versatilidade de suas narrativas, conseguindo ocupar uma posição inicial da literatura fantástica em território brasileiro, além de romper com “o princípio da causalidade, do tempo, do espaço, da dualidade entre sujeito e objeto, do próprio ser” (ARRIGUCCI JR., 1999, p. 53-54) – procedimento característico da estética fantástica.

Essa perspectiva da escrita muriliana apresenta, evidentemente, uma configuração mediada pela representação de indivíduos distantes do ordinário, visto que a concepção de mundo do personagem protagonista do conto é avesso à sistemática mecanicista, demonstrando tal estado em diversos momentos da narrativa. Justamente sobre a constituição dos personagens, tomaremos como embasamento teórico textos relacionados, a priori, à composição da representação do personagem

(CANDIDO, 2009); (BAKHTIN, 2008), tendo como objetivo a visualização dos personagens dentro da composição textual. Nesse sentido, poderemos conceber interpretações mais completas das figuras de representação – como, por exemplo, o “Ex-mágico”, inconformado com a passividade de sua rotina burocrática, ou mesmo, em “A Cidade”, do homem que, ao chegar a uma cidade e é preso por fazer questionamentos – dentro do espaço ficcional e de como é evidenciada sua relação com o mundo, através do discurso literário. Dentro desse espaço de reflexão, as representações observadas nas narrativas são concepções do real e produtos da interpretação dessa realidade. Nessa linha, observamos que “mesmo que a matéria narrada seja cópia fiel da realidade, ela só parecerá tal na medida em que for organizada numa estrutura coerente” (CANDIDO, 2009, p. 75).

Dentro de uma lógica de narração apresentada como transgressora, o Fantástico em “O ex-mágico da Taberna Minhota” é estruturada em uma linha narrativa ausente de explicações objetivas. Há sempre um movimento de desconstrução daquilo que é apresentado como situação motivadora aos passes de magia mais estranhos e insólitos observados em seu enredo. Momentos esses que vão do reconhecimento do existir ao saudosismo em relação à ausência de magicalidade. Contudo, essa descentralização narrativa de uma forma mais tradicional de realismo apresenta-se como procedimento típico da estética fantástica, pois o sonho ou o devaneio provêm do real e, exatamente, essa apresentação do que está invertido subverte a ordem do narrar, bem como a proposição do quadro social, a classificação da arte e do ser humano. Confirmado por um conto que

questiona a arte autônoma, a separação entre a arte e a vida. Se a arte vale por si mesma, desprovida de valor vital, torna-se o espaço de perversão do desejo, como uma válvula de escape da repressão, em outras palavras, como a legitimação da repressão. Tudo isso tem um nome: modernidade. E nessa sociedade moderna, caracterizada por nova forma, mais sutil, de repressão, a vida é falsificada, o homem coisificado. (BASTOS, 2001, p. 90-91).

O processo de metamorfose do homem em coisa, em objeto mercadológico é um dos ecos da lógica do capital, confirmado pela rejeição da arte. Um movimento que prioriza o óbvio, aquilo que se apresenta com objetividade, não abre espaço para propostas de subjetivação trazidas pelas mais diversas manifestações artísticas, incluindo a própria literatura fantástica. Mesmo assim, existe a nomeação de um dos lugares de criação e desenvolvimento artísticos, explicitando o distanciamento entre os

discursos. No conto, a negação do dono do restaurante aos passes mágicos voltados à sociedade evidencia tal concepção.

O homem, entretanto, não gostou da minha prática de oferecer aos espectadores almoços gratuitos, que eu extraía misteriosamente de dentro do paletó. Considerando não ser dos melhores negócios aumentar o número de fregueses sem o consequente acréscimo nos lucros, apresentou-me ao empresário do Circo-Parque Andaluz, que, posto a par das minhas habilidades, propôs contratar-me. (RUBIÃO, 2010, p. 21).

O ponto de reflexão sobre essa transição de lugares para a magicalidade reside na percepção de que houve, a priori, o interesse do dono do restaurante ao ver as habilidades mágicas como uma forma rentável para o seu empreendimento. Como se pode notar, a do lucro dita os rumos e lógicas de funcionamento da sociedade. O Fantástico oferece uma alternativa com propostas de reorganização da referida organização, o espelhamento dessa estética é a imagem alternativa e efetiva ao reconhecimento dos posicionamentos adotados pela sociedade moderna.

Através da identificação dos lugares de poder, a estética Fantástica apresenta sua dimensão de criação e destruição do homem, em um plano narrativo composto por construções simbólicas próximas de um mundo que não explica sua lógica, posto que o espelho da modernidade apresenta-se turvo e solicita um aprofundamento para a compreensão de sua dimensão social. Assim, a estética do

fantástico oferece a imagem invertida da união da alma e do corpo: a alma toma o lugar do corpo e o corpo o da alma. E para pensar essa imagem não podemos usar ideias claras e distintas; precisamos recorrer a pensamentos embaçados, eles mesmos fantásticos, deixarmos levar em plena vigília, em plena maturidade, em plena civilização à "mentalidade" mágica do sonhador, do primitivo, da criança. Assim, não é necessário recorrer às fadas; as fadas tomadas em si mesmas são apenas mulheres gentis; o que é fantástico é a natureza quando obedece às fadas, é a natureza fora do homem e no homem, apreendida como um homem ao avesso. (SARTRE, 2005, p. 137).

A inversão e identificação de elementos ideológicos na estrutura narrativa são fundamentais para uma leitura crítica do texto literário. A análise da convergência de componentes do enredo e demais constituintes do objeto literário é iniciada pela forma. Por outro lado, a forma é mediação e representação daquilo que é espelhado, seja o social ou aspecto mais diverso da complexidade humana. Por isso, é preciso refletir e repensar uma possível leitura do Fantástico como mero devaneio. É nítido que

o choque apresentado pelo contato do homem com o sistema mercadológico e as consequências de tal encontro para sua vivência contribuem para uma leitura de um lugar ideológico, expressado pelo discurso.

O discurso ideológico na narrativa Fantástica

Nesse sentido, suas obras caracterizam-se como pontos de ruptura com a continuidade do convívio mecanizado e passivo, expondo sujeitos incompatíveis com as demandas da contemporaneidade. Os discursos de autoridade são questionados de forma mais direta ou mesmo velada, mas sempre deixando explícito o caráter transgressivo da linguagem fantástica, através da composição de suas personagens.

Por isso, o personagem protagonista do conto "O ex-mágico da taberna minhota" é configurado pela linguagem de ruptura para expressar o seu distanciamento das demandas do serviço burocrático, além de ser uma narrativa que possui procedimentos semelhantes aos da literatura de Kafka, na qual "o que primeiro pode espantar o leitor de Murilo é que suas personagens, a exemplo do Ex-mágico, não se espantam nunca, apesar do caráter insólito dos acontecimentos que vivem ou presenciam" (ARRIGUCCI JR, 1999, p.55).

Observa-se também que a naturalidade com a qual o personagem enfrenta os acontecimentos da narrativa é motivada por sua descrença existencial de uma sociedade que finda por cercear a criação, a arte e, efetivamente, a possibilidade de existir e agir no mundo. O ex-mágico, como produto de seu meio, recorre à saída mais imediata para a fuga daquilo que o oprime. Essa rota é a morte, não apenas física, mas, sobretudo, simbólica.

As tentativas de fuga iniciam-se com o uso dos próprios "produtos" da magia, criando diversas rotas que pudessem propiciar o término da angústia e do sofrimento proporcionados excesso da magicalidade em um espaço que não abrigaria essa atividade. Nessa sensação, o homem revela seus desejos: "firme no propósito, tirei dos bolsos um dúzia de leões e, cruzando os braços, aguardei o momento em que seria devorado por eles. Nenhum mal me fizeram. Rodearam-me, farejaram minhas roupas, olharam a paisagem, e se foram" (RUBIÃO, 2010, p. 23).

Contrariando as expectativas de seu criador os leões não só recusam-se a devorá-lo como também apresentam um mal estar em uma sociedade problemática, que não consegue ser compreendida com facilidade. Após tal constatação solicitam:

Na manhã seguinte regressaram e se puseram, acintosos, diante de mim.

– O que desejam estúpidos animais?! – gritei, indignado.

Sacudiram com tristeza a juba e imploraram-me que os fizesse desaparecer.

– Este mundo é tremendamente tedioso – concluíram. (RUBIÃO, 2010, p. 23)

Nessa trilha, escolhe a opção mais apropriada para a redução da condição humana: a ociosidade de um funcionalismo burocratizado e enfadonho. A escolha, validada pela narrativa através da impessoalidade de uma frase sem atribuição de produtor, revela um discurso, de certo modo, unificado. Então, ocorre por meio de

Uma frase que escutara por acaso, na rua, trouxe-me nova esperança de romper em definitivo com a vida. Ouvira de um homem triste que ser funcionário público era suicidar-se aos poucos. Não me encontrava em determinar qual forma de suicídio que melhor me convinha: se lenta ou rápida. Por isso empreguei-me numa Secretaria de Estado (RUBIÃO, 2010, p. 24).

A partir desta escolha, veremos a regressão do contato do homem com o seu espaço de criação e, cada vez mais, a acentuação da necessidade de apego às relações pessoais e subjetivas, em detrimento das demandas da alienação e do automatismo da sociedade moderna. Essa conscientização é percebida em todos os discursos do personagem ao recusar sua condição social, demonstrando através da exposição autônoma seu posicionamento naquela configuração social, que distingue os opressores e os oprimidos em várias situações. Contudo, em relação às concepções ideológicas assumidas pelos discursos devem ser consideradas por sua totalidade. Portanto, “não são os traços da realidade – da própria personagem e de sua ambiência – que constituem aqueles elementos dos quais se forma a imagem da personagem, mas o valor de tais traços para ela mesma, para a sua autoconsciência.” (BAKHTIN, 2008, p. 53).

A soma dos constituintes da narrativa forma e funda a autoconsciência do personagem, libertando-o da submissão ao narrador e atribuindo-lhe um espaço para o aprofundamento de sua visão a respeito de seu condicionamento, além de ser ponto inicial para a polifonia discursiva. Mas, de imediato, já possuímos a desconstrução do discursivo monológico dentro do texto literário. Nesse procedimento, apresenta-se a mudança de posicionamento do personagem, ao avaliar a seu relacionamento com o

mundo pela arte e, em princípio, negando-a. Em seguida, percebendo que mais valiosa seria a experiência com a arte do que a tediosa sociedade burocratizada.

Considerações finais

A narrativa de Murilo Rubião, de fato, consegue congrega elementos formais e conteudísticos, apresentando um valor estético de profunda qualidade para o entendimento de um dos mais representativos aspectos da humanidade, que é a organização social e seus efeitos sobre os componentes desse sistema. Nessa percepção, conseguimos visualizar, através do texto literário, as contradições da modernidade, mas compreendendo que as posições ideológicas percebidas nos discursos e nas configurações da sociedade precisam ser reconhecidas e questionadas.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura I*. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.

ARRIGUCCI JR., Davi. O mágico desencantado ou as metamorfoses de Murilo. In: *Outros achados e perdidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. O personagem e seu enfoque pelo autor na obra de Dostoiévski. In: *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BASTOS, Hermenegildo José. Fantástico e modernidade periférica. In.: *Literatura e colonialismo: rotas de navegação e comércio no fantástico de Murilo Rubião*. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras – UNB, 2001.

CANDIDO, Antonio, et alli. *A personagem de ficção*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queirós, 2000.

_____. A nova narrativa. In: *A educação pela noite e outros ensaios*. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1989.

CESERANI, Remo. *O fantástico*. Trad. Nilton Cezar Tridapalli. Londrina: Ed. UFPR, 2006.

RUBIÃO, Murilo. *Obra completa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SARTRE, Jean-Paul. Aminadab, ou o fantástico considerado como uma linguagem. In: **Situações I**. Trad. Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

SCHWARTZ, Jorge. *Murilo Rubião: a poética do Uroboro*. São Paulo: Ática, 1981.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à Literatura Fantástica*. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1992.

A COMPLEXIDADE EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA

Eliamar GODOI
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: A criação e oferta de cursos de formação de professores de Línguas tem recebido destaque na área da Educação a Distância por se tratar de uma modalidade pedagógica que preza a formação e capacitação de professores, sobretudo, para atuarem em salas de aula da Educação Básica. Nesse trabalho, exibimos a análise de um curso de formação de professores de Língua Inglesa ofertado à distância cujo enfoque foi mais nas relações entre seus elementos e interagentes e menos nos resultados. Para isso, apresentamos o projeto pedagógico desse curso como documento contextualizado que compõe as condições iniciais para sua emergência no ambiente virtual de aprendizagem - AVA. Um dos desafios apontados nesses estudos consiste em buscar o melhor entendimento de fatores que possam facilitar a construção de um ambiente que seja propício à aprendizagem dos ingressantes nesses cursos. Adotamos como eixo orientador deste estudo algumas noções da teoria do caos/complexidade que serviram de base epistemológica para as análises e discussões desta pesquisa. Buscamos evidências de propriedades dos sistemas complexos tais como emergência, atratores, auto-organização, adaptabilidade e sensibilidade à condições iniciais e a fatores externos que incidiram no curso, assim como, incidem em todo e qualquer sistema complexo. Para tal, a análise incidiu na relação entre projeto pedagógico do curso e o seu *Design* instrucional bem como nos fatores e elementos que puderam influenciar positiva ou negativamente a emergência de um ambiente favorável à aprendizagem. Da relação entre projeto pedagógico e ambiente virtual emergiram padrões de dimensões sociais tais como reciprocidade, colaboração ou a falta dela, ambientação e tentativas de aprendizagem. Entendemos que a melhor compreensão das características, funcionamento e padrões emergentes em cursos de formação de professores de Língua Inglesa possa contribuir para as discussões voltadas às práticas colaborativas em ambiente virtual dessa área.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Complexidade. Relações complexas.

Aspectos introdutórios

Nesse artigo, descrevemos o curso de Letras/Inglês a distância (doravante CLIEAD) à luz da teoria do caos/complexidade (MORIN, 2003; PAIVA, 2009), apresentando o seu Projeto Pedagógico - PP como documento contextualizado que compõe as condições iniciais para sua emergência no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA. Incorporamos a essa descrição alguns fatores contextuais que restringiram ou favoreceram o processo de adaptação do curso enquanto sistema adaptativo complexo. Para esse artigo, por meio das interações ocorridas nos diversos fóruns do curso, analisamos o PP em sua relação com o *Design* instrucional na perspectiva da teoria do caos/complexidade.

Nessa direção, buscamos evidências de propriedades dos sistemas complexos tais como emergência, atratores, auto-organização, adaptabilidade e sensibilidade às condições iniciais e a fatores externos que incidiram no curso, assim como, incidem em todo e qualquer sistema complexo. Para tal, a análise incidiu na relação entre projeto pedagógico do curso e o seu *Design* instrucional bem como nos fatores e elementos que puderam influenciar positiva ou negativamente a emergência de um ambiente favorável à aprendizagem. Essa ação implicou em reconhecer que as relações de ensino e aprendizagem planejadas para o curso não foram totalmente previsíveis nem totalmente aleatórias, mas também reconhecer os padrões emergentes e adaptativos, os fatores e os elementos que puderam influenciar positiva ou negativamente a emergência de propriedades complexas no *Design* instrucional do CLIEAD.

Para contextualizar o Projeto Pedagógico do CLIEAD (doravante PP), trazemos uma análise qualitativa desse documento em que tomamos como dado o texto do próprio PP no que se refere, principalmente, a apontamentos contextuais em que buscamos realçar aspectos que revelaram os processos interativos, além de aspectos que apontaram as ações pedagógicas articulando intenções, políticas e objetivos do curso. Sendo assim, apresentamos esse documento como parte inicial de um processo que culminou na organização e aplicação do CLIEAD em um AVA.

No sentido de entender essa nova perspectiva investigativa, exibimos uma definição do conceito de Complexidade. Morin (2003) define Complexidade como um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados que coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Para ele, a Complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal. Aliada aos princípios da Complexidade, outra área do conhecimento já bastante conhecida é a Teoria do Caos. Um sistema caótico tem um comportamento que apenas parece ser aleatório, mas na verdade acaba por ser determinístico (LORENZ, 1993).

Desse modo, a Complexidade articula diversas teorias cuja junção compõe um chamado sistema tronco (LEFFA, 2006) e nos leva à denominação de paradigma, nesse caso, Paradigma da Complexidade. O que associa essas teorias, ou seja, o que há de comum entre elas, é o fato de que, em um sistema complexo, tudo está interligado e nada acontece por acaso (LEFFA, 2006). Sendo assim, o Paradigma da Complexidade se tornou um termo guarda-chuva (SOUZA, 2011) ou um termo valise (SOBRAL, 2011), que recobre ou acolhe diversos campos de estudo.

Para entender a complexidade da relação entre PP e a emergência do CLIEAD adotamos características desses sistemas definindo-os como: dinâmicos, adaptativos, auto-organizativos e sensíveis às condições iniciais e a fatores externos. Sendo que a complexidade de sistemas educacionais como o CLIEAD independe da modalidade do curso, tomamos essas mesmas características para defini-lo como sistema adaptativo complexo.

Nesse sistema, em consonância com Lorenz (1993), Filatro (2007; 2008), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Fleischer (2009), Braga (2009), Resende (2009), Paiva (2009) e Bicudo (2011) dentre outros, percebemos que inúmeros fenômenos emergiram interrelacionados caracterizando fatores contextuais e complexos que restringiram ou favoreceram em diferentes graus os processos de ensino e aprendizagem e adaptativos do CLIEAD. Desse modo, retomando a proposta desses autores, passamos a tratar de fenômenos tais como: atratores, auto-organização, adaptabilidade e sensibilidade à condições iniciais e a fatores externos que incidiram no CLIEAD, assim como, incidem em todo e qualquer sistema caótico/complexo.

Projeto pedagógico como condições iniciais de um curso a distância

Nesse estudo, buscamos conhecer no PP do CLIEAD as condições iniciais de algumas variáveis que emergiram em diferentes interações no contexto desse sistema que atraiu grande número das experiências dos alunos para o contexto da formação *on-line*. Já que, reiterando Fleischer (2009), conhecendo bem as condições iniciais de um sistema, pode-se determinar com bastante precisão o conjunto de atratores de um sistema complexo, além de poder prever o comportamento das interações tomadas como um todo ao longo de um período de tempo.

Uma vez que atratores são "os estados que, estatisticamente, o sistema tende a assumir" (FLEISCHER, 2009, p. 77) e, considerando que a análise dessa tendência do sistema não constitui como enfoque desse trabalho, esclarecemos que nos apropriamos do conceito de atratores apenas para demonstrar o teor da relação entre PP e curso. Nesse contexto, consideramos o PP como condições iniciais para a emergência do CLIEAD enquanto sistema adaptativo complexo cuja materialização se dá pela *Design* instrucional de seu AVA. Nessa perspectiva, os acessos ao curso revelaram que o seu AVA parece operar como uma bacia atratora atraindo um grande número de experiências de formação inicial de professores de língua inglesa, buscando

por estabilidade. Retomando Paiva (2009), quando um sistema se move para uma bacia atratora ele até atinge um momento de estabilidade.

Pela proposta de Lorenz (1993), entendemos que o estado presente de um sistema determina completamente ou quase completamente o estado futuro, mas não parece dizer isso. No caso do PP do curso, o seu estado presente até pode apontar para certa determinação de estado futuro pelo teor do documento que é um projeto e, até parece dizer isso pelo fato de estar supostamente acabado. Entretanto, em consonância com Bicudo (2011), percebemos o PP do curso como uma estrutura prévia que comporta planos de intenção, mas também guarda em si energia para tornar-se atual (realizado) pelo modo de realização do antevisto.

A ação de tornar atual o planejado destaca o que se efetivou de cada projeção, como o destino do ser do projetado, do como essas ações que vêm remetidas são acolhidas, compreendidas e tornadas efetivas. É nesse contexto que o PP se constitui como condições iniciais para emergência do CLIEAD. Organizado por uma associação de diversos elementos intimamente relacionados (equipe pedagógica, documentos oficiais, instituto etc.), o PP apresenta perfil caótico/complexo. Portanto, o PP aponta diversos níveis de aleatoriedade não para si, mas para outro sistema ao qual está acoplado, que é o CLIEAD, demonstrando que os fenômenos caóticos são determinísticos, ou seja, para uma entrada totalmente conhecida e determinada (PP) surge uma resposta aparentemente aleatória (SAVI, 2006). Para nós, o PP surge como estados iniciais de cada uma das variáveis que emergiu no sistema CLIEAD que compuseram seu conjunto de atratores.

Atratores: estados e padrões na relação projeto pedagógico e CLIEAD

Constituinte do CLIEAD, um grande sistema complexo, o PP se mostra como um pequeno, mas fundamental evento, que encadeado (encaixado) a outros, é capaz de determinar ou modificar radicalmente o regime de atuação e posturas de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do CLIEAD. Isso implica que a menor alteração no PP poderia provocar grandes mudanças no curso levando a melhorar ou piorar, entre outras dimensões, a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Podemos cogitar que um pequeno equívoco de compreensão das orientações propostas pelo PP poderia provocar, reduzir ou até interromper a evasão do curso dentre outras ações possíveis, ou seja, mínimas variações no comportamento dos interagentes podem dar rumos completamente diferentes a uma interação no sistema.

Reiterando a proposta de Lorenz (1993), entendemos que tanto o PP quanto o CLIEAD apresentam grande sensibilidade às condições iniciais e a fatores externos.

Ao apontar ações futuras, o PP vai determinar um conjunto atratores não apenas possíveis, mas de fato observáveis, constituindo o conjunto de atratores do sistema CLIEAD. Retomando Fleischer (2009), esse autor define o atrator como estados que ocorrem com grande frequência, enquanto outros estados, embora plenamente possíveis, simplesmente não ocorrem. Em qualquer sistema, os estados que ocorrem repetidamente ou que são aproximados com frequência e de forma cada vez mais próximas constitui um conjunto de atratores. Sendo assim, ao descrever o tutor como elemento de apoio do processo de estudos a distância: *"o apoio e o acompanhamento ao estudante dar-se-ão de forma direta e mais constante pela ação dos tutores"* (ILEEL/UFU, 2010, p. 22), o PP levou a figura do tutor a também operar como uma bacia atratora de um grande número de acessos. Os alunos repetidas vezes acessaram o ambiente na busca por orientação, apoio e acompanhamento do tutor, garantido pelo PP.

De acordo com a proposta de Larsen-Freeman e Cameron (2008) sobre identificação de atratores, três tipos de atratores foram identificados, quais sejam: fixo – sistema move para um estado estável; cíclico ou periódico – o sistema move periodicamente entre diferentes atratores; estranho – o sistema apresenta comportamento instável, (...) sendo que as menores perturbações podem fazer com que o sistema se mova de um estado para outro.

Nesse sentido, o PP aponta para certa determinação de estado futuro que vai emergir no AVA do CLIEAD. Dessa forma, não se pode prever com precisão a trajetória de todas as ações registradas no PP, mas sabe-se que todas passarão dentro de um determinado ambiente do CLIEAD (AVA ou encontros presenciais) e que nenhuma dessas ações acontecerá fora desse espaço e contexto, como mostrado pelo excerto do PP:

O Ambiente Virtual de Aprendizagem será organizado, na plataforma MOODLE, especificamente para este curso. Toda a comunicação e divulgação contarão com o auxílio da Internet e do telefone [...]

No desenvolvimento do curso, serão realizados nos polos, no mínimo, 1 (um) encontro presencial por semestre (ILEEL/UFU, 2010, p. 22 - 23. grifo original).

O AVA do curso materializado no *Design* Instrucional e os encontros presenciais podem ser apontados como um atrator fixo, na perspectiva de Larsen-Freeman e Cameron (2008), demonstrando que o sistema partindo do planejamento (PP) se moveu para o ambiente virtual em maior escala e em menor escala para os encontros presenciais. Essa determinação permaneceu estável, já que vigora até o final do curso. Nesse caso, o sistema se moveu rumo a estabilidade ao propiciar atratores fixos como o ambiente virtual e os encontros presenciais que receberam ou atraíram os alunos e seus acessos durante todo o período de vigência do curso, demonstrando que todas as ações do curso ocorreram nesse contexto, sem alterar sua ordem.

Sendo assim, podemos apontar no PP variáveis, tais como: equipe multidisciplinar atuante, corpo discente com pré-requisitos suficientes (professores em exercício há três anos), recursos pedagógicos disponíveis no *Design* do curso, material instrucional disponível no AVA e impresso entregue aos alunos, que, entre outras, se constituem como um conjunto de atratores do CLIEAD. Entendemos que todas essas variáveis tiveram no PP suas condições iniciais que apontam diferentes estados fases no AVA.

No excerto seguinte, ao declarar que o tutor apoiará e acompanhará o aluno de forma direta garantindo interlocução no processo educativo do CLIEAD em ambiente *on-line*, o PP mostra o atrator ou estado que o curso enquanto sistema tende a seguir

*Por meio da tutoria, é possível garantir o processo de interlocução necessário ao projeto educativo [...] Para garantir um processo de interlocução permanente e dinâmico, a tutoria utilizará não só a rede comunicacional viabilizada pela internet, mas também outros meios de comunicação como o telefone, o telefax e os correios, que permitirão a todos os alunos, independente de suas condições de acesso ao polo de apoio presencial, contar com suporte e informações relativas ao curso (ILEEL/UFU, 2010, p.22. grifo nosso)*¹.

Para Larsen-Freeman e Cameron (2008), um espaço fase representa o 'cenário de possibilidades' de um sistema que através do cenário, ele muda e se adapta ao longo do tempo. A garantia do processo de interlocução necessário ao projeto educativo mediado pelo tutor, sobretudo, viabilizado pela *internet* apresentou diferentes espaços fase da aprendizagem no curso: a) *período de ambientação* (acessos iniciais), cujo atrator foi a busca por conhecer o AVA e a formação do grupo de aprendizagem; b) *período de adaptação* (acessos a informações), cujo atrator foram os

¹ Com o objetivo de facilitar a visualização do leitor, optamos por recuar a todas as citações referentes ao PP e aos demais documentos e ambientes pesquisados e para diferenciar de uma citação padrão, decidimos aplicar o Itálico.

fóruns de dúvidas, os fóruns gerais e os fóruns livres (café virtual) e a busca por orientação do tutor; c) *período de acompanhamento do curso* (acessos à instrução), em que o atrator foram os textos (guias didáticos e complementares), os vídeos, as atividades e os espaços de postagem dessas atividades; d) *período de tentativas de aprendizagem* (acessos à mais informações) quando o atrator volta a ser a busca por orientações e acompanhamento, pois surge mais e novas dúvidas; e) *encontros presenciais* (acessos ao polo presencial), cujo atrator foram as avaliações e seminários e, assim por diante.

Esse penúltimo espaço fase (d) mostrou que o sistema pendeu entre diferentes atratores como um pêndulo buscando por adaptação, podendo ser apontado como um atrator cíclico ou periódico, conforme caracterizado por Larsen-Freeman e Cameron (2008). O acesso à instrução provocou instabilidade do sistema de aprendizagem dos alunos, pois, as orientações (instrução) ao não serem compreendidas por eles causou um estado de desordem e confusão. Nesse aspecto, a desordem foi causada pela ênfase dada à fluência digital e no domínio do Inglês pelo sistema e consequentes dificuldades de acesso e de execução das atividades em ambiente *On-line* em substituição ao contexto de acessos livres a rede de internet e domínio da língua materna com que os alunos estavam acostumados.

Os comentários seguintes, retirados do fórum livre Café Virtual da disciplina LIII, relatam sobre a falta de clareza da instrução, o pouco domínio digital e o pouco domínio do Inglês enquanto língua, condições que provocaram a instabilidade do sistema.

Falta de clareza da instrução - Aluna 1: *Olá colegas, Não consegui entender o que de ser feito na atividade 4 – módulo 1 – introdução à morfologia do Inglês. “Depois de ter feito as atividades do livro, é importante que avaliemos seu aprendizado” Alguém entendeu? Preciso de ajuda.*

Aluna 2: *As atividades do guia não serão entregues, estou certa?*

Aluno 3: *Olá Tutora Estou com dificuldade de entender o exercício 3. Tenho de substituir a palavra que eu considere incorreta no texto? Ou somente dar o significado? Grato.*

Pouco domínio digital – Aluna 4: *Oi estou com dificuldade para entrar no AVA para responder aqueles exercícios. Obrigada.*

Aluna 5: *Em relação ao vídeo aula, modulo 1 da Língua Inglesa, como posso assistir? Desculpe sou ainda novata na net, tenho dificuldades...*

Pouco domínio do Inglês enquanto língua - Aluno 6: *Como devo proceder em relação ao entendimento das palavras nos exercícios? Tradutor online ou dicionário? Pois tenho pouco entendimento da língua inglesa, mas muito interesse e vontade de aprender.*

Aluno 7: *Talvez o curso está sendo ministrado para professores de inglês que ainda não têm o diploma, eu que não sou professor e vim de um inglês público passado na escola estou pensando em parar com o curso, pq não estou dando conta, peço ajuda...*

Aluno 8: *Por enquanto, não aprendi nenhuma língua além do português.(grifo nosso)*

Esses relatos mostram que no período de acompanhamento do curso (*acesso à instrução*) a busca por cumprir as tarefas propostas no tempo determinado provocou nova movimentação no sistema que se moveu novamente para o espaço fase anterior gerando novo processo de adaptação (*acessos à informação*) para manter a estabilidade. Larsen-Freeman e Cameron (2008) explicam que um sistema, no limite do caos, muda adaptativamente para manter a estabilidade. Por outro lado, grande diversidade de atratores estranhos pode mudar a rota de sistemas de formação de professores como é o CLIEAD.

Entendemos que o sistema CLIEAD, de certa forma, segue uma rota previsível, mas o descrito por esses alunos demonstrou que eles sofreram restrições de atratores diferentes levando-os a exibirem dinâmicas e comportamentos que também causaram perturbação no sistema. Muitos deles foram atraídos para um atrator estranho dentro do sistema educacional, sendo que alguns desses alunos (3, 4 e 7) moveram para a bacia atratora da aprendizagem de línguas, já que não tinham fluência em Inglês buscaram novas formas de aprendê-lo. Outros (6 e 8) não mudaram nem se adaptaram e abandonaram o curso, escolhendo o caminho mais cômodo. Os demais (1, 2, 4 e 5) foram atraídos para a bacia atratora da aprendizagem coletiva, buscando auxílio para as dificuldades (na língua e de acesso ao AVA) no próprio grupo e no tutor. O espaço fase que envolveu o *período de tentativas de aprendizagem*, no entanto, englobou diversos atratores estranhos, tantos que levou o sistema a apresentar um comportamento bastante turbulento e instável. As perturbações da busca por informações o fez pender recursivamente movendo para outro estado ou nova fase de adaptação.

Essa movimentação ainda pode ter sido impulsionada pelo fato de que, embora o PP tivesse garantido o acompanhamento ao estudante pelo tutor, ao iniciar o curso houve a necessidade desse acompanhamento ser feito por coordenadores de curso e até por coordenadores de tutoria. Isso pelo fato de que até então, os tutores que efetivamente acompanhariam os alunos não tiveram suas situações profissionais regularizadas. Essa alteração momentânea nos planos, em que o curso começou sem ter toda a equipe atuando, fez com que o sistema oscilasse pendendo para a

continuidade do processo e seguisse outra rota ao adaptar-se ao contexto atual. Na falta de um elemento fundamental, o sistema se auto-organizou, trocou insumos com o ambiente e com outros elementos, adaptando-se para manter-se vivo (BRAGA, 2009).

No caso, a falta de um dos elementos da equipe multidisciplinar - proposta pelo PP - emerge no *Design* do CLIEAD como um atrator periódico em que o sistema move entre diferentes estados, causando desequilíbrio, parecendo haver certa tendência de aumento na busca por soluções de problemas e dúvidas dos interagentes em períodos de maior ou de menor intensidade. Assim, ao longo do período sem tutor até chegar ao ponto em que os tutores assumem suas funções e, ainda, certo tempo depois, observamos um aumento gradual de participação dos alunos nos fóruns de interação geral, ao passo que, após a chegada dos tutores, pudemos observar uma redução expressiva e gradativa dessas participações. Braga (2009) explica que as constantes ações e reações dos agentes fazem com que o sistema se torne dinâmico e suscetível às mudanças que resultam de *feedback* (produto, efeito ou insumo transformado em energia), adapte-se ao novo ambiente e aprenda por meio da experiência.

Observamos que essa movimentação se mostrou não apenas porque houve migração dos acessos em ambientes dos fóruns gerais para os específicos, mas também, por causa da redistribuição de funções. Ao assumirem suas funções, os tutores além de cumprir papel de mediador da aprendizagem nos conteúdos das disciplinas de cada módulo, eles esclareceram dúvidas e reforçaram a aprendizagem dos alunos. Essa ação apresentou ligeira tendência em resolver problemas e dúvidas dos alunos em relação ao AVA e ao conteúdo, além de redirecioná-los, desfogando os fóruns como um todo, levando o sistema à organização momentânea. Essa organização, no entanto, surgiu, espontaneamente, a partir da desordem e não pareceu ser dirigida por leis físicas conhecidas. Palazzo (2004) argumenta que de alguma forma, a ordem surge das múltiplas interações entre as unidades componentes.

Quanto a aleatoriedade do sistema

Nesse contexto de múltiplas interações, a aleatoriedade se mostra ao observarmos a distribuição de mensagens nos fóruns de modo individualizado e a ausência/presença do tutor no sistema. No entanto, vendo esse comportamento na totalidade, as tendências conferem ao sistema um alto grau de previsibilidade. Isso quer dizer que ao passar do tempo, o número de participação dos alunos na busca por

soluções de problemas e de dúvidas pode chegar a zero nos fóruns do CLIEAD, sobretudo, nos fóruns livres como o Café Virtual.

O próximo excerto advindo do Fórum de Notícias do Ambiente Geral de Interação do CLIEAD demonstra a oscilação do sistema, se auto-organizando para manter-se atuante:

Coordenadora do curso: Bem vindos à semana de familiarização do nosso ambiente virtual de aprendizagem, o MOODLE!!!
É com muito prazer que os recebemos aqui para praticarmos, antes das primeiras disciplinas, alguns recursos e ferramentas disponíveis para nossos processos de aprendizagem/construção/circulação de saberes (05/09/2011).

Coordenadora do curso: Para inserir um comentário, basta clicar, ao fim da mensagem de apresentação do fórum, em "Acrescentar novo tópico de discussão". Vocês estão visualizando esse botão? Ele está disponível para vocês. (5 de setembro).

Coordenadora de Tutoria: Sejam bem vindos ao curso! Sou a coordenadora de tutores da área de inglês. Em virtude de procedimentos administrativos para efetivação da contratação de seus tutores, gostaria de informar que em breve vocês terão acompanhamento para cumprimento de suas atividades. Por enquanto, pedimos um pouco de paciência e que postem suas dúvidas nos fóruns de cada disciplina, as quais serão atendidas pelos professores e coordenadores dentro de suas possibilidades (15/09/2011).

Esse estado em que houve a necessidade de as interações do curso serem abertas e acompanhadas até certo tempo pela própria coordenadora do curso durou pouco tempo, pois a partir de 15 dias depois do início do curso, os tutores começaram a participar das interações e assumiram a mediação do processo de ensino e aprendizagem. Os dados mostraram que durante o tempo em que a ação dos tutores não tinha sido regularizada, a coordenadora e professores das disciplinas acompanharam diretamente os alunos, dando-lhes o suporte e acolhidas necessários todo o tempo, suprimindo a falta do tutor, permitindo que o processo transcorresse no sistema. Isso porque esse tipo de sistema tem a capacidade de adaptar-se e essa capacidade o leva à auto-organização e à emergência de novos padrões e comportamentos (BRAGA, 2009).

Naquele momento, o professor da disciplina surgiu como o elemento que mais exerceu o papel de tutor, acompanhando diretamente o aluno até que os tutores comessem o trabalho, forçando à adaptação do sistema, o que pode ser percebido no seguinte excerto colhido do Fórum de Notícias e Café Virtual respectivamente:

Coordenadora do curso: *Fico feliz que tenham iniciado suas atividades nas disciplinas, e agradeço a compreensão com relação aos problemas técnicos no Moodle neste começo. Solicito a todos que, a partir de agora, façam suas perguntas (sobre conteúdo, agenda ou de ordem técnica) a respeito das disciplinas em andamento nos fóruns de dúvida das próprias disciplinas..., okay? (13/09/2011)*

Professor da disciplina: *Caros, enquanto os tutores estão chegando, quem estiver com dúvida, entre em contato comigo através desse fórum de dúvidas. Como os guias impressos ainda não chegaram, por favor, façam o download do primeiro módulo em pdf (disponível logo no começo das atividades programadas).(12/09/2011)*

Professora da disciplina: *Você já está no AVA, que quer dizer ambiente virtual de aprendizagem, configurado a partir da plataforma Moodle. Abaixo do café virtual já se encontram todos os links para as atividades da primeira quinzena. Em primeiro lugar, clique no guia de estudos e faça a leitura para se inteirar melhor do que deve ser feito. (13/09/2011)*

Pode-se perceber que a coordenadora agradece aos alunos e os direcionam para que recebam o acompanhamento dos demais profissionais que o acompanharão na trajetória do curso. Esse dado ainda mostra que, além da coordenadora do curso e da coordenadora de tutoria, o professor exerceu dupla função: professor regente² - responsável, de acordo com o PP, pelas disciplinas de cada módulo do curso, estando à disposição para esclarecimento de dúvidas de alunos e tutores, a partir de cronograma a ser estabelecido junto a cada docente (ILEEL/UFU, 2010) e, de tutora - papel de mediador da aprendizagem nos conteúdos das disciplinas de cada módulo, esclarecendo dúvidas e reforçando a aprendizagem dos alunos [...] conduzindo atividades interativas e, principalmente, de motivação (ILEEL/UFU, 2010).

Comportamento instável do sistema: múltiplas funções dos interagentes

Entendemos que a chegada dos tutores apontou certa tendência de redirecionamento das funções no curso, pois ao assumir o seu papel, o tutor desafogou os demais membros da equipe, permitindo que cada um deles voltasse a assumir sua real função no CLIEAD. Isso quer dizer que ao longo de um período, o número de participação do coordenador, coordenador de tutoria, professores nos fóruns gerais e específicos, deve reduzir a um número mínimo.

² Relevante acrescentar que os professores regentes ainda acumulam a função de professor autor em que são responsáveis pela confecção dos materiais didáticos/conteúdos das disciplinas que serão ministradas no curso.

Nesse caso, a implementação do curso envolveu elementos e agentes que interagiram entre si, em constante adaptação com o ambiente, à medida que buscou acomodação mútua para otimizar possíveis benefícios que assegurassem sua sobrevivência (BRAGA, 2009). Em qualquer sistema, os estados, que ocorrem repetidamente ou que são aproximados com frequência e de forma cada vez mais próxima, constituem seu conjunto de atratores.

Sendo assim, os dados mostraram, por um lado, dois estados estranhos que embora possíveis de acontecer não estavam previstos ou determinados no PP, que seria a dupla ou tripla função de profissionais ligados à gestão e docência do curso e a movimentação causada nos alunos por conta da ausência do tutor. Esses atratores compuseram os espaços fase *período de ambientação* (acessos iniciais) e perdurou até o *período de adaptação* (acessos a informações), atraindo os alunos para os fóruns de dúvidas, os fóruns gerais, especialmente, os fóruns livres (café virtual) em busca por orientações diversas.

Embora a sobrecarga dos elementos do sistema não estivesse prevista no PP, a necessidade do sistema de manter-se vivo pendeu para o lado da múltipla função dos elementos, atraindo-os para um determinado ponto em que deveriam se unir para suprir a falta de outro elemento-chave do processo que seria o tutor. Como em um sistema caótico/complexo o estado é determinado pelas condições iniciais (FLEISCHER, 2009), a movimentação entre os pontos aponta a tendência ou direção que o sistema vai seguir, sendo passível de previsão.

Uma vez que as condições iniciais (PP) apresentaram o tutor como um elemento-chave do sistema, mas esse elemento não se concretizou no curso, a problemática causada pela não atuação desse elemento no sistema poderia ser determinada com bastante previsão. Retomando Fleischer (2009), entendemos que pode-se determinar com bastante precisão um conjunto de atratores de um sistema, uma vez que as condições iniciais do estado sejam bem conhecidas.

Nesse contexto, o exercício de múltiplas funções por parte desses profissionais e a desorientação dos alunos frente a tantas dúvidas se constituem como um atrator estranho levando o CLIEAD a apresentar um comportamento instável, induzindo o sistema se mover de um estado para outro com certa frequência. Entretanto, a múltipla função dos agentes envolvidos no processo ensino e aprendizagem do curso é um estado que pertence ao conjunto de atratores de qualquer sistema educacional. Embora não planejada, essa ação acontece com frequência provocando inúmeros movimentos e desequilíbrios no sistema.

Muitos dos recursos apontados no PP não foram viabilizados ao aluno no *Design* instrucional do CLIEAD e a não disponibilização desses recursos se constituiu como fontes desestabilizadoras do sistema. Ressaltamos que alguns recursos como fóruns, chats, videoaulas foram inviabilizados pela ausência do tutor que assume como tarefas exclusivamente suas a disponibilização e abertura desses recursos, ou seja, somente o tutor pode abrir chats e fóruns. A oferta de recursos pedagógicos colaborativos mediados pelo tutor viria provocar certa acomodação do sistema, mas a demora da entrada do tutor como elemento articulador do processo de ensino e aprendizagem do curso abalou toda sua estrutura.

Considerações finais

O projeto pedagógico influenciou as relações no *Design* instrucional à medida que amparou a organização do ambiente no que se refere a aspectos pedagógicos, legais e de instrução. Como uma estrutura prévia, ele comportou inúmeros planos de intenção que organizaram, fundamentaram sem, no entanto, determinar ou interferir diretamente nas ações e relações que ocorreram no *Design*.

Isso significa que todas as ações propostas no PP, de alguma forma, apareceram no *Design* do curso, sem, contudo, inibir a autonomia de professores no que se refere à prática pedagógica, dos tutores em seu processo de mediação, dos alunos na busca por formação nem dos demais agentes da equipe técnica na busca por propiciar acessibilidade e interatividade aos participantes do curso. Essa forma de influência apresenta o *Design* do CLIEAD sendo diretamente influenciado pelo PP, no sentido de ser o todo projetado na parte e a parte sendo reflexo do todo.

Podemos afirmar que cada unidade de aprendizagem ou módulo apresentado no *Design* comportava e articulava de modo contextualizado (relacionado ao PP) cada elemento apontado no PP, tais como: objetivos de aprendizagem, papéis dos agentes, atividades de aprendizagem, duração e os períodos, conteúdos e objetos de aprendizagem, as ferramentas digitais, as avaliações etc. Ao observarmos os módulos, pudemos verificar que não se tratavam de peças sequenciais independentes dos demais componentes, mas uma rede dinamicamente associada, cujas partes se conectam umas com as outras de modo indissociável.

O PP se mostrou como uma matriz norteadora para o *Design*, com o propósito fundamental de atender à demanda oriunda da adesão do Instituto de Letras e Linguística da instituição às políticas de formação de professores para atuarem na rede

de Educação Básica, a fim de habilitar, à distância, profissionais (professores de Inglês) já em exercício no magistério. Nesse caso, o PP, entrada conhecida para o sistema adaptativo complexo CLIEAD, foi organizado no sentido de compor um ambiente *On-line* que fosse propício à aprendizagem desse aluno, o qual pudesse ter desenvolvidas suas competências e habilidades. Isso implicou em uma mudança de posturas que envolveram a incorporação de tecnologias digitais às práticas pedagógicas historicamente construídas em termos de estrutura de ensino presencial convencional do instituto, demonstrando que em sistemas caótico/complexos, como o curso, entradas perfeitamente conhecidas como o PP podem gerar respostas aleatórias como as transformações provocadas pela mudança do contexto presencial para o a distância.

Nesse sentido, o PP orientou toda a dinâmica curricular, apresentando na perspectiva da EAD as diretrizes que deveriam ser consideradas na proposta metodológica, estratégias de ensino e de aprendizagem, os recursos educacionais etc. Nesse caso, o uso do AVA, planejado pelo PP, visou propiciar aos alunos a oportunidade de lidar com a formação a distância, vivenciando as possibilidades e os desafios das tecnologias digitais utilizadas de modo pedagógico em um ambiente que fosse favorável à aprendizagem. Nesses termos, projetado para um contexto particular, o PP se mostrou bastante sensível às condições locais e procurou adaptar-se às circunstâncias de situações específicas que seria a atuação em contexto *On-line*, até então, pouco praticado pela instituição que o acolheu.

Considerando a relação entre PP e o *Design* instrucional do CLIEAD concluímos que, o que foi registrado no projeto foi aplicado e, de algum modo, essas ações apareceram no *Design* e puderam contar com múltiplos interlocutores, por exemplo, professores, alunos, políticas públicas, sociedade etc.. Ao organizar as ações no *Design*, o PP deixou mostrar as diversas concepções (concepção de docência, de aluno, de ensino, de aprendizagem, de EAD, etc.), crenças, culturas e o pretendido por todos os agentes. Pelo *Design*, conseguimos acompanhar as nuances do projetado a partir de cada dimensão do curso, seja em aspectos pedagógicos, profissionais ou legais. O PP, de fato, se mostrou como um polo de intencionalidade.

Destacamos que não dá para prever os limites do alcance das propostas do PP, mas a interdependência dos seus diferentes elementos e interagentes favoreceram à organização de ambientes que acomodaram, de certa forma, diversos fatores contextuais e propiciaram situações de aprendizagem aos alunos no CLIEAD que refletem o planejamento. Nessa perspectiva, o PP e *Design* aparecem interrelacionados por meio de uma operação não-linear que constitui os sistemas caóticos que se

repetem com o resultado (*output*) de um cíclico, tornando-se entrada (*input*) do ciclo seguinte.

Sendo assim, da relação entre PP e *Design*, verificamos a emergência de um ambiente propício à aprendizagem no processo de adaptação do CLIEAD, enquanto sistema adaptativo complexo, entretanto, os apontamentos do PP não alcançaram o público desejado (Professores de Inglês, atuantes há pelo menos três anos), carecendo de uma reconfiguração para atender ao público ingressado em suas necessidades e anseios. Ao manter os mesmos objetivos instrucionais e configuração projetados pelo PP, entendemos que o CLIEAD não propiciou a aprendizagem, uma vez que sua proposta de *Design* instrucional não foi adaptada ao contexto de aplicação. Desse modo, iniciadas a partir do PP, as condições para a complexidade emergiram no *Design* sem envolver nenhum grau de predição ou prescrição, contudo apontaram os caminhos do processo de adaptação desse sistema, que se mostrou pouco sensível às condições locais e às circunstâncias das situações específicas do CLIEAD.

Com um *Design* padronizado, rígido e procedimentalizado, o CLIEAD não apresentou flexibilidade de currículo, de tempo ou lugar que pudesse oportunizar emergência de ambiente propício à aprendizagem contextualizada e espaço para escolhas e autonomia dos alunos. Orientada pelo PP e adaptada à modalidade de EAD, a instrução do curso se mostrou fixa, as abordagens instrucionais previamente selecionadas, com conteúdo predeterminado, desconsiderando o contexto de aplicação ao tratar o grupo de participantes como um todo homogêneo.

A relação entre o PP e o *Design* instrucional do curso ainda demonstrou ser de caráter recursivo e dinâmico, uma vez que seus produtos e os seus efeitos foram, ao mesmo tempo, causas e produtores que os produziram, ou seja, o PP organizou ações que foram aplicadas ou se materializaram no *Design* e os reflexos dessas ações (dinâmicas, tarefas, atividades etc.) se mostraram enquanto projeções do PP e, assim, recursivamente. No entanto, o processo de contextualização do *Design* instrucional se deu a partir do PP, a nosso ver, revelado em uma proposta inicial de atividades pré-especificadas que foram dispostas em uma programação do AVA, de modo que cada disciplina era organizada como uma sala de aula no ambiente e trazia consigo as concepções que fundamentaram a prática pedagógica de cada professor.

Referências:

- BICUDO, M. A. V. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: BICUDO, M. A. V. *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 29-40.
- BRAGA, J. C. F. A presença cognitiva em comunidades de aprendizagem *On-line*. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 131-148.
- FLEISCHER, E. Caos/complexidade na interação humana. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 73-92.
- LARSEN-FREEMAN, D; CAMERON, L. *Complex systems and Applied Linguistics*. New York: Oxford, 2008. 300 p.
- LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no Ensino de Línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.
- LORENZ, E.N. *The Essence of Chaos*. Seattle: University of Washington Press, 1993.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Piaget, 2003. 181 p.
- PAIVA, V. L. M. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 187-204.
- RESENDE, L. A. S. *Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos*. 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2009
- SAVI, M. A. *Dinâmica não-linear e caos*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006. 304 p.
- SOBRAL, A. Reflexões sobre as concepções de leitura de alunos de Mestrado. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. v. 13 p. 47-66.
- SOUZA, V. V. S. *Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem: uma textografia à luz do paradigma da complexidade*. 2011. 256 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*. Licenciatura em Inglês e literatura de Língua Inglesa - PARFOR. Modalidade a Distância. Comissão PARFOR. Uberlândia: UFU/ILEEL, 2010. 149 p.

APONTAMENTOS ACERCA DA ILUSTRAÇÃO NO LIVRO INFANTIL: ORIGEM, CONSOLIDAÇÃO E REALIZAÇÕES EM OBRAS LITERÁRIAS

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro FERREIRA
Fundação Educacional do Município de Assis/Assis/SP

Fernando Teixeira LUIZ
Faculdade de Presidente Prudente / Presidente Prudente/SP

Resumo: Atualmente, refletir sobre a ilustração apresenta-se como um desafio, sobretudo, ao se observar as inúmeras imagens dispostas em *cartoons*, desenhos animados, histórias em quadrinhos, outdoors, painéis, séries animadas, entre outros, que invadem diariamente o nosso olhar e, sobretudo, o infantil. A questão que se coloca é a da esteticidade, da imaginação dos pequenos leitores. Será que essas imagens podem compor sua memória afetiva, arrebatando-os pelo surpreendente e encantador ou, apenas, automatizam seu olhar, ofertando estereótipos? Parte-se, neste texto, do pressuposto de que o livro ilustrado, dotado de esteticidade, promove o olhar crítico, pois como é composto por mais de um discurso, verbal e não verbal, além do intertextual que mobiliza visões de mundo diversas, esse tipo de livro caracteriza-se pela polifonia. Diante desse pressuposto, objetivamos elencar livros em que a relação entre imagem e texto é de interação, sobretudo, exerce função de colaboração, na qual o sentido não emerge só das imagens ou do texto, antes da relação entre os dois. Para a consecução desse objetivo, apresentamos um panorama histórico de obras publicadas a partir do século XIX que possuem valor estético tanto no plano verbal, quanto no da imagem, e favorecem a ruptura com os conceitos prévios do leitor, ampliando seus horizontes de expectativas. Constrói-se a hipótese de que a leitura do livro ilustrado, enquanto objeto de cultura, permite um discernimento de mundo e um posicionamento perante a realidade. Esse livro, em especial, pode “alfabetizar” o olhar desde a infância, permitindo que as crianças se tornem leitoras críticas, pois ativa sua memória transtextual ao permitir-lhes compreender o texto verbal e não verbal em interação, além do seu suporte.

Introdução

A reflexão sobre o texto ilustrado apresenta-se como um desafio ao mediador de leitura, sobretudo, em uma sociedade que valoriza a imagem em detrimento do texto verbal escrito. A questão que se coloca é a da esteticidade dessas imagens e de sua contribuição para a imaginação dos pequenos leitores. Será que essas imagens podem compor sua memória afetiva, arrebatando-os pelo surpreendente e encantador ou, apenas, automatizam seu olhar, ofertando estereótipos?

Parte-se, neste texto, do pressuposto de que o livro ilustrado quando estético promove o olhar crítico, pois como é composto por mais de um discurso que, por sua vez, mobiliza visões de mundo diversas. Esse tipo de livro caracteriza-se, então, pela

polifonia que advém também de seu duplo destinatário. A dificuldade na análise desse tipo de livro reside justamente em distinguir as referências destinadas às crianças das reservadas ao adulto. Assim, o que se apresenta não é somente o que se lê, mas também o que se vê. Essa detecção pelas crianças pode produzir-lhes prazer, pois se instaura sob a forma de um jogo reflexivo acerca de realidade e encenação, texto verbal e ilustrado.

Diante desse pressuposto, objetivamos elencar, neste texto, livros em que a relação entre imagem e texto é de interação, sobretudo, exerce função de colaboração, na qual o sentido não emerge só das imagens ou do texto, antes da relação entre os dois, pois um preenche as lacunas do outro (LINDEN, 2011, p.120-1). Para a consecução desse objetivo, elegemos obras publicadas a partir do século XIX que favorecem a ruptura com os conceitos prévios do leitor, ampliando seus horizontes de expectativas. Construiu-se a hipótese de que a leitura do livro ilustrado, enquanto objeto de cultura, permite um discernimento de mundo e um posicionamento perante a realidade. Esse livro, em especial, “alfabetiza” o olhar desde a infância, permitindo que as crianças se tornem leitoras críticas, pois ativa sua memória transtextual ao permitir-lhes compreender o texto verbal e o não verbal em interação, além do seu suporte.

Vale destacar que não visamos, neste texto, ao esgotamento das publicações existentes, antes, procuramos apontar as mais conhecidas pelos mediadores de leitura, enaltecendo, para tanto suas qualidades, na esperança de que a vejam com olhos críticos.

A ilustração no livro infantil: origens

Uma das funções da ilustração, conforme Oliveira (2008, p.44), é a de criar a memória afetiva e feliz da criança. Partindo deste pressuposto, traçamos um panorama da ilustração no Brasil. Para tanto, procuramos destacar livros que revelam uma intenção de leitura a partir da junção entre texto e imagem em um único objeto, ou seja, projetam um leitor implícito.

Justifica-se a abordagem da ilustração no livro infantil, uma vez que, periodicamente, novos títulos adentram o mercado editorial problematizando a questão da história da literatura infantil brasileira. Pouco, porém, se publicou acerca da trajetória dos artistas gráficos que conquistaram a aceitação de crianças e jovens em um século de intensa produção cultural.

Por meio dos estudos de Arroyo (1969) e Niskier (1989), constata-se que, no limiar do século XX, enquanto a Europa gozava de um rol de títulos¹ em larga escala, o Brasil ainda ingressava no processo de formação de sua literatura infantil. Frente a isso, a prosa para crianças constituía-se, lentamente, como um gênero artístico que se encaminhava rumo à própria consolidação e legitimação. Os ilustradores brasileiros, nesse atordoado cenário de mudanças, construções e desconstruções, trabalhavam em diversos meios de comunicação para divulgarem a arte nacional, e não apenas com o livro que delineava seus primeiros passos. Em conciliação com tal importante meta, ressaltam-se os periódicos *O Tico-Tico*, *O Gafanhoto*, *O Malho* e *O Bisturi*, veiculados no limiar do século XX. Destacam-se os desenhos de Alfredo Storni, Angelo Agostini, Francisco Richter, José Carlos e Julião Machado.

Atendo-se ao percurso editorial brasileiro, Romeu (2011) salienta que o primeiro livro infantil com ilustrações coloridas consistia em uma renomada edição do *Patinho Feio*, de Andersen, publicado em 1915. A obra foi organizada pela Weiszflog Irmãos, e apresentava o trabalho do artista Franz Richter. “A novidade eram as ilustrações – bem diferentes daquelas da cartilha escolar – já que as histórias de Andersen, Grimm e Perrault eram velhas conhecidas das crianças” (ROMEU, 2010, p. 50).

A história da ilustração no livro infantil, como se pode notar, segue a trajetória da consolidação de um mercado para este objeto cultural que tem início em meados de XIX (BORELLI, 1996, p.89). Nesse período, inúmeras transformações formam a imagem de um país em processo de modernização, passa-se de sociedade rural a urbana, e há a ascensão da classe média que requer escolaridade para seus filhos (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p.21). A escola começa a exercer um papel significativo na formação das crianças e, por isso, surgem os primeiros livros destinados a elas. Configura-se, então, um novo mercado que requer dos escritores uma prontidão para atendê-lo.

Na década de 1860, a livraria Quaresma destaca-se por perceber que os livros infantis precisam adequar-se ao seu público (BORELLI, 1996, p.90-1). Assim, contrata o jornalista Figueiredo Pimentel para escrever livros infantis brasileiros. Entre eles, obtém relevo o ilustrado *Contos da carochinha*, de 1894 (HALLEWELL, 1985, p.201), cujas ilustrações seguem os modelos tradicionais, apresentando-se de forma discreta e em

¹ Cumpre lembrar que, segundo Luiz (2003), a história da literatura infantil europeia é marcada pelo trabalho de três emblemáticos ilustradores: Walter Crane, Gustave Doré, Arthur Rackham, Edmund Dulac e John Tenniel.

preto e branco. Anteriormente a Pimentel, Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira publicam *Contos infantis*, em 1886, entretanto o fazem em Lisboa, Portugal, e não no Brasil (BORELLI, 1996, p.91). Esse livro, conforme Camargo (1998, p.23), foi o primeiro a reconhecer a ilustração como capaz de conferir *aprazimento* ao leitor mirim. Somente, em 1897, fugindo à regra da ilustração servir de apoio ao texto verbal, surge *O livro das crianças*, de Zalina Rolim, cujos poemas foram criados a partir das ilustrações.

Com o uso dos livros no universo escolar, cria-se um novo segmento de mercado destinado às crianças; o livro didático. Nesse tipo de livro, a ilustração ora assume função descritiva de objetos, cenários, personagens e animais, restringindo seus papéis a uma redundância em relação ao texto verbal, ora assume a função de ornamento da página (CAMARGO, 1998, p. 44). Em 1915, a Weizflog, atualmente Melhoramentos, lança a coleção ilustrada *Biblioteca infantil*, com seu primeiro livro, *O patinho feio*, ilustrado por Richter. Essa coleção permanece ativa até 1958 e edita 100 títulos, entre os mais significativos no contexto da literatura infantil (BORELLI, 1996, p.91).

Nas décadas de 1920 e 1930, as obras infantis de Lobato figuram praticamente sozinhas no cenário nacional. Ele rompe o círculo de dependência aos padrões literários providos da Europa, principalmente quanto ao aproveitamento da tradição folclórica e apresenta seus enredos em fascinantes livros ilustrados em cores (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p.46). Até 1939, surgem ilustradores que produzem em quantidade e qualidade, um exemplo pode ser visto na criação de personagens da revista *O Tico-Tico* (WERNECK, 2008, p.1838). Todavia, nas décadas seguintes, as ilustrações não merecem revelo, sendo representadas, muitas vezes, em preto e branco.

No mercado de literatura infantil e juvenil, apesar da repressão, surgem obras inovadoras, no final da década de 1970 e início da de 1980, que conferem ênfase aos aspectos gráficos, enquanto elementos autônomos e não mais como subsidiários do texto. Os livros têm o visual como centro e não mais como ilustração e/ou reforço de significados confiados à linguagem verbal. A ilustração assume o papel de história paralela ao texto. A indústria editorial se consolida, na década de 1980, com o advento de uma nova tecnologia que barateia a produção. Há aumento nos números de lançamentos e na concorrência com o surgimento de casas editoras cada vez mais especializadas. A produção de livros infantis cresce rapidamente e firma-se em termos de quantidade e qualidade de propostas. De acordo com Coelho (2000, p.127), ocorre a eclosão de uma nova qualidade literária e estética que transforma o livro infantil em

um “objeto novo”, constituído pela convergência de multilinguagens, como narrativas em prosa ou poesia, que se desenvolvem por meio da palavra, do desenho, da pintura, da moldagem, da fotografia, dos processos digitais ou virtuais. Instaura-se, então, uma nova forma de ver, de construir o real, que provoca no leitor o “olhar de descoberta”. Em 1980, o Instituto Nacional do Livro passa a exigir a inclusão do nome do ilustrador na ficha catalográfica de cada livro. Em 1982, a Fundação Nacional do Livro de Infantil e Juvenil – FNLIJ inicia a premiação do livro sem texto (WERNECK, 2008, 1838).

Em 1990, a literatura almeja sintonizar-se com o tempo a que pertence e com o leitor. Seu processo de construção lúdico e inteligente objetiva a conscientização desse leitor em relação às descobertas que lhe cabe fazer no mundo. Assim, o imaginário é visto como instrumento de conquista do verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que se vive. Como consequência, o livro ilustrado apresenta-se inovador e em constantes diálogos tanto com o universo das artes plásticas, quanto com o da indústria cultural. Em 2000, o livro ilustrado revela-se como obra pós-moderna, híbrida e intertextual. Em 2008, esse tipo de livro merece relevo ao se tornar objeto de pesquisas, de estudos e de discussões em simpósios, como os da Associação Brasileira de Literatura Comparada – ABRALIC, e ser analisado pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, visando à composição de acervos.

O ciclo do Picapau Amarelo: do humor ao figurativismo

A grande revolução conceitual no campo da ilustração deveu-se ao pioneirismo de Monteiro Lobato. Antes de seu trabalho revolucionário como editor e escritor, as gravuras eram restritas, modestas e se limitavam à transcrição visual do texto verbal. As imagens, assim, funcionavam apenas como apoio para a narrativa ou, na feliz expressão de Romeu (2010, p. 50), “[...] meros enfeites subordinados à palavra”.

A saga do *Sítio do Picapau Amarelo* constitui um capítulo à parte nesse intrincado labirinto que envolve a literatura infantil em suas múltiplas articulações com o desenho e a pintura.

O primeiro ilustrador que se dedicou às narrativas de Monteiro Lobato foi Lemmo Lemmi, conhecido pelo pseudônimo de Voltolino (AZEVEDO et al, 1998). Ele foi o responsável pelos textos visuais que acompanhavam os contos de *Reinações de Narizinho* (1921), quando ainda eram comercializados isoladamente. A força das cores empregadas, a plasticidade das formas e a construção dos personagens em sintonia com os anseios de Lobato consagraram-lhe como um artista insubstituível entre os

demais ilustradores da obra mencionada.

Belmonte (Benedito de Barros Barreto) atuou do final da década de 1920 ao limiar dos anos 1930. Formou com Lobato uma dupla perfeita, garantindo a transposição ideal das palavras para a linguagem visual. Em seus trabalhos a caricatura, as convenções das histórias em quadrinhos (onomatopeias, expressões, caligramas etc.) e o traço limpo, com linhas firmes e poucos detalhes, são constantes.

Com Wasth Rodrigues – professor de desenho, documentarista e finalista de arte em publicidade –, a obra de Monteiro Lobato ganhava novos contornos. O artista explorava todas as potencialidades e possibilidades oferecidas pelo *preto* (LUIZ, 2003). Sua consagração deve-se, porém, ao trabalho com textos lobatianos destinados ao leitor adulto, em especial *O Sacy Perêre*. Resultado de um Inquérito (1919).

Os anos 1930 guardaram todo encanto e toda beleza de Jean Gabriel Villin e Kurt Weise. O primeiro, Villin, recorrendo ao grafite, recriava o movimento e a agilidade dos personagens. A cor não era essencial, já que a ênfase em seu traço recaía sobre a forma com que retratava as personagens e o jogo de luz, e de sombra produzido pelo lápis. O segundo, Weise, trabalhava somente com o desenho, explorando o mínimo possível de detalhes na composição do objeto imaginado. Seu traço também era simples, apresentando pouca cadência, linhas fortes e o uso contínuo do preto (LUIZ, 2003).

O figurativismo, a procura por uma imitação do real no processo histórico de construção das ilustrações nas publicações infantis de Lobato, foi corroborado por Raphael de Lamo. Os desenhos explicitavam uma preocupação em recriar os personagens sem os exageros oferecidos pela caricatura. Já Rodolpho, outro ilustrador da época, mantinha toda a linguagem caricata de Belmonte, criando seres desajeitados e exóticos. Algumas cartas presentes em Azevedo, Camargo e Sacchetta (1997) revelavam que parte das crianças não se identificou com a proposta do autor, repudiando suas ilustrações e concebendo-as como “mal feitas”.

Gustave Doré, renomado artista francês, recuperado na década de 1940, foi responsável pela retomada do figurativismo e do humor nos mesmos níveis. As imagens mostravam-se ricas em detalhes, permitindo ao leitor variadas leituras pautadas em diferentes nuances. O requinte, o esmero e a delicadeza das cenas convencem o público de que estas existem, de que são verossímeis, pois autênticas.

O figurativismo, com resquícios de caricatura, prevalece na produção gráfica dos últimos artífices que serão citados adiante. A rigor, esse tipo de produção procura pela representação dos objetos imaginados, sem os exageros do humor. Em Jurandir

Ubirajara Campos – autodidata, cartunista e ilustrador oficial da Editora Nacional –, pode-se notar um traço figurativo ainda mais preciso, todavia, não com a mesma verve de Doré (LUIZ, 2003).

Finalmente, chegamos aos três últimos artífices que abrem espaço para a produção contemporânea: André lê Blanc, Ernesto Nesti, Manoel Victor, Jorge Kato e Moacir e Moacir Rodrigues. André Le Blanc, o primeiro ilustrador mencionado, foi professor de desenho no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Manteve o figurativismo de Lamo. Suas ilustrações, entretanto, são periódicas, o que enfatiza, prioriza e enaltece apenas o texto verbal de Monteiro Lobato. Ernesto Nesti, por sua vez, colabora com as imagens para as narrativas infantis de Lobato no prelúdio da década de 1970. Trabalha unicamente com o desenho, sem explorar as minúcias das criaturas fictícias. Já Manoel Victor Filho, foi educador, programador visual e diretor de ensino da Escola Panamericana de Arte em São Paulo. Sua obra preservou a linguagem representativa em vigor e a inconstância quase absoluta das gravuras nos livros destinados ao leitor mirim.

Nos anos 90, Jorge Kato coordenou uma equipe de desenhistas para ilustrar a obra clássica de Monteiro Lobato.. Rompe com a tradição do figurativismo e recria os personagens do sítio de maneira extremamente *infantilizada*. Moacir Rodrigues, na esteira das novas propostas, reconstrói o universo fantástico do sítio do Picapau Amarelo retomando o traço caricato. As imagens são frequentes, ilustrando alguns contos de *Reinações de Narizinho* publicados e comercializados isoladamente.

Por meio do exposto panorama, pode-se constatar que houve um processo de constantes transformações nas ilustrações veiculadas pelas diferentes edições da obra infantil de Monteiro Lobato. Demonstrou-se a presença marcante da caricatura nas primeiras publicações, que gradativamente alterou-se para uma linguagem que aglomerava o humorístico e o figurativismo, rumando ao figurativismo absoluto.

Em linhas gerais, Monteiro Lobato, ciente do poder artístico, atraente e sedutor das formas gráficas como meio de persuadir o receptor, não poupou investimentos no que tange à ilustração. Enviava constantemente aos desenhistas retratos de amigos que o inspiravam para que pudessem aproveitá-los nas gravuras de suas narrativas. Foi assim com o processo de construção de todos os personagens do Sítio do Picapau Amarelo. As figuras eram elaboradas a partir da relação entre o escritor e o artista plástico. A única exceção a essa prática encontrava-se na visualização de Emília, já que nenhum ilustrador conseguiu representá-la de acordo com os anseios de seu criador.

Depois de Lobato...

Nos anos 1920, 1930 e 1940, com o *boom* das narrativas infantis de Monteiro Lobato, verificou-se que ilustrações dinâmicas foram associadas a textos criativos, capazes de fascinar o leitor mirim. Nesse período, consagram-se os nomes de Voltolino, Belmonte, Wasth Rodrigues e Jean Gabriel Villin, que trabalhavam com o criador do sítio de Dona Benta, além de Jayme Cortez, Luis Sá, Max Yantok, Nelson Boeira, Oswaldo Storni, Joselito, Percy Lau e Paulo Werneck (NISKIER, 1989).

Nas décadas posteriores (1950 e 1960), quando se instaura um período não muito fértil na literatura infantil, os editores optam por obras com poucas ilustrações, pois concebiam o texto verbal superior às formas gráficas. Desse modo, estas se tornam raras e inconstantes nos livros para jovens. Os expoentes dessa época foram Henrique Cavaleiro, André Le Blanc, Beatriz Tanaka e Mário Cafieiro. Por outro lado, é nesse cenário em que Maurício de Souza abusa do traço para conquistar a criança e firma-se como um cartunista brasileiro de sucesso (LUIZ, 2003).

Efetivamente, do limiar da década de 1970 aos dias atuais, com a ascensão de inúmeros escritores legitimados pela crítica e as novas concepções artísticas e educacionais que passaram a enfatizar o valor do texto visual, tem-se a retomada da proposta do romancista de Taubaté no sentido de reconhecer, priorizar e investir nos ilustradores. Sobressaem, então, os desenhos de Apon, Tato, Eliardo França, Adalberto Carnavaca, Laurent Cardon, Zeflávio Teixeira, Michele Iacocca, Gê Orthof, Alcy Linares, Paula Saldanha, Regina Yolanda, Ana Raquel, Ângela Lago, Avelino Guedes, Carlos Brito, Claudia Martins, Gerson Conforto, Helena Alexandrino, Jô Oliveira, Luis Camargo e Ricardo Azevedo. Em cada personalidade citada, detecta-se o uso de diferentes *linguagens artísticas* para a composição de uma obra.

A rigor, a incidência de gravuras e de circunstâncias jocosas edificadas nos meandros do enredo é bastante perceptível na produção do cartunista Ziraldo Alves Pinto, um dos mais talentosos e premiados representantes do cenário que se estampou após o êxito dos picapauenses. Como Lobato se atém à cultura popular nacional, Ziraldo procede do mesmo modo com as criaturas excêntricas que perambulam entre as páginas da revista *Turma do Pererê*. Por se encontrar em um período que privilegiava o discurso eufórico e contagiante de transformação do país – típico do início dos anos 1960 –, o artista, apoiado na linguagem icônica das histórias em quadrinhos, divulga o acervo folclórico local e elege o Saci como autêntico símbolo do Brasil.

Paralelo à *Turma do Pererê*, destaca-se a criação da obra *O Menino Maluquinho* (1980), título agraciado com o Prêmio Jabuti de 1981 e que, *a posteriori*, foi adaptado para uma revista e dois filmes homônimos.

Segundo Menin (2005), o autor constrói, por meio da articulação entre o verbal e o iconográfico, a imagem de um garoto alegre, curioso, ativo e feliz – uma criança comum. O personagem não apresenta nome, tornando-se alvo de identificação por parte de qualquer menino, já que significativa porcentagem do público infantil demonstra compartilhar de suas características e alguns deles, inclusive, passaram pelos mesmos revezes da vida que Maluquinho passou.

Nessa linha, o texto em questão evoca o cotidiano de uma criança que integra uma típica família de classe média. Não obstante, a ação se desenvolve frente às peripécias do infante, sua relação com os pais, o vínculo com os amigos, a atuação na escola e os diversos momentos de alegria, ternura e solidão.

A narrativa se inicia de modo bastante convencional (“Era uma vez um menino maluquinho”), remetendo o leitor à introdução dos tradicionais contos de fadas rubricados pelos irmãos Grimm. Porém, contrasta-se com estes de maneira incisiva ao priorizar o dia a dia de um garoto, distanciando-se de uma efabulação monumental, plena de elementos mágicos, ambientes palacianos e paixões proibidas. Assim, a partir do ângulo do protagonista epônimo, cada página é dedicada a um recorte de sua realidade.

Segundo Zilberman (2005), tal intento, hoje aparentemente óbvio face à grande difusão e aceitação da obra, era inédito no período de lançamento do livro – o que reservou ao seu criador um espaço exclusivo na vanguarda da literatura infantojuvenil nacional.

Tendo em vista esse quadro, o humor patente na publicação deve-se, em parte, à dinâmica do narrador heterodiegético, que lança mão de *situações cômicas* (“A melhor coisa do mundo/na casa do menino maluquinho/era quando ele voltava da escola/A pasta e os livros/chegavam sempre primeiro/voando na frente” (1980, p.29)), e sentenças que oscilam entre *elevação* e *rebaixamento* no plano da linguagem (“Gosto muito de você/Acho que estou apaixonado/Mas acho que este versinho/Está de pé quebrado” (p.60)), além de diversos *recursos semânticos*, valendo-se – em especial no momento de descrição do menino – dos efeitos proporcionados pela ambiguidade, pela polissemia, pela paronímia e pela hipérbole (“Ele tinha o olho maior que a barriga” (p.08), “Tinha fogo no rabo”(p. 9), “Tinha vento nos pés” (p. 10), “Umas pernas enormes

(que davam para abraçar o mundo!)” (p.11), “E macaquinhos no sótão (embora não soubesse o que significavam macaquinhos no sótão)” (p. 12)).

Por outro lado, as ilustrações contidas na produção também se encontravam imbuídas de artifícios que provocavam de imediato o riso no leitor. As expressões de Maluquinho, a técnica estilizada aplicada na composição de suas namoradas, as onomatopéias e os movimentos concedidos ao molecote, por meio de um traço nitidamente caricato, distante do figurativismo “importado” dos aclamados super-heróis norte-americanos, constituem claros exemplos de como a comicidade se formula no desenho, no texto visual, na dimensão pictórica.

Ainda na tentativa de estabelecer a síntese entre o anedótico e o iconográfico como atrativos para destinatários de tenra idade, sobressaem enérgicas atuações de Fernanda Lopes de Almeida (*A Fada que tinha ideias* (1971)), e de Eva Furnari, (*Truks* (1991)) – considerando que esta última endereça seus livros, geralmente orientados pelo visual e protagonizados pela faceira Bruxinha, ao jovem que está ingressando no universo das letras.

A Fada que tinha ideias (1979) gira em torno da heroína Clara Luz, uma garota de dez anos que vivia no céu com sua mãe e se diferenciava das demais fadas por contrariar as normas estabelecidas em seu universo fantástico. A propósito dessa conduta, Zilberman (2005) assegura que a rebeldia da pequena se manifesta de modo simpático, conquistando, de imediato, o leitor, que, como ela, “[...] é levado a contradizer a autoridade e a questionar a tradição” (p.57).

Dando, assim, vazão à inventividade, a menina não omite sua aversão ao manual de horizontologia². Independente da mediação deste, Clara Luz se dedica integralmente às experiências sobrenaturais com a própria varinha de condão.

O repúdio ao citado material – signo que reportava aos livros didáticos, aos compêndios escolares assentados nas concepções mecanicistas do *behaviorismo*³ – devia-se ao fato de que ele, para a protagonista, jamais propiciaria a emancipação das fadas. A proposta metodológica do manual de horizontologia se encontrava defasada, desatualizada, distante das aspirações daquele meio, pois se fixava em modelos obsoletos que não mais faziam sentido. Edificando, portanto, uma contundente crítica ao sistema educacional vigente, a personagem principal de Fernanda Lopes de Almeida

² Principal material adotado no processo de formação das fadas.

³ Abordagem educacional em que o docente tem a função básica de manipular contingências de reforço a fim de possibilitar a probabilidade de ocorrência de uma resposta a ser aprendida. O material didático assume aqui o primeiro plano na relação *ensino x aprendizagem*, relegando ao educador e ao aluno uma posição secundária, em que não são sujeitos do processo, mas meros executores de atividades já planejadas (MIZUKAMI, 1986).

prega a liberdade de criação e expressão – reivindicações que ganham um significado mais amplo em seu metafórico projeto de “abertura de horizontes”. Tal projeto se justificava ante o momento de tensão em que viviam: *enquanto imperasse o manual, os horizontes permaneceriam fechados*. Nessa ótica, seria necessário abandonar tal “cartilha” para a manifestação livre do pensamento.

O leitor identifica a crítica às coordenadas políticas típicas do período histórico de lançamento do livro, década de 1970, no movimento interpretativo dos mecanismos sociais de produção do discurso marcado pelas intervenções da ditadura militar e, por conseguinte, pela imposição de conceitos unilaterais que deveriam ser assimilados e nunca debatidos. Frente a isso, Lajolo e Zilberman (1988) advogam que a imagem exemplar da criança obediente, apática e passiva, outrora desestabilizada por Lobato, mostra-se ainda mais desgastada em *A Fada que tinha ideias*. A protagonista, como se vê, contesta os padrões aceitos pela coletividade e propõe uma revisão drástica na rotina escolar.

Nesse contexto, o humor é deflagrado tanto em situações inusitadas, demarcadas pelas travessuras e façanhas de Clara Luz, quanto nas pinturas que acompanham os textos verbais, expondo o lado *clawnesco* dos personagens adultos – como a professora de horizontologia, a bruxa Feiosa, a rainha das fadas e as onze conselheiras.

Paralelamente, a presente narrativa engloba outros elementos que reportam à literatura infantojuvenil de Monteiro Lobato. Com efeito, é apropriado realçar a *postura revolucionária* da astuciosa heroína – fator que a interligaria à boneca Emília, personagem igualmente rebelde, independente, emancipado. Em ambas vigoram a insubmissão às convenções, o tom de protesto e a capacidade de transformar a realidade por meio do diálogo.

A hipervalorização da figura feminina, despojando-a de qualquer fragilidade, compreende outro item que contemplaria tanto os escritos de Lobato, quanto os de Almeida. Se identificamos nos férteis alqueires do Picapau Amarelo um trio de mulheres autônomas – *D. Benta, Emília e Narizinho* –, destoando de criações masculinas não tão expressivas, a saga de Clara Luz se desenvolve quase que, exclusivamente, com um grupo feminino, com o matriarcado. Seguindo, também, essas trilhas, Eva Furnari cria, em 1982, uma heroína Bruxinha que aparece no livro *A Bruxinha Atrapalhada*, desencadeando uma série de ampla repercussão no mercado editorial nacional. Entre os títulos exaltados pela crítica especializada, é pertinente citar *A Bruxinha Encantada e seu Secreto Admirador Gregório* (1983), *A Bruxinha e Frederico*

(1984), *A Bruxinha e o Godofredo* (1988), *Truks* (1991) e *A Bruxinha e as Maldades da Sorumbática* (1997).

Em cada livro, ganha força a participação da mencionada feiticeira, cujas características alternam entre as de uma aprendiz desorganizada e as de uma criança inquieta. Em outro extremo, o personagem apresenta uma gama de “atributos” peculiares ao perfil de Emília, como a propensão ao cômico, a espontaneidade, as traquinagens, o anseio de alterar o ambiente - ignorando possíveis danos - e a curiosidade diante do desconhecido. Ela difere de Emília, mas se aproxima ao esboçar certa ingenuidade.

O modelo de heroína empregado na série é igualmente transgressor, tendo em vista que parte expressiva das narrativas tradicionais operava com um conjunto de donzelas que clamavam pela intervenção masculina para que seus destinos fossem devidamente modificados. Desse modo, as produções iconográficas em questão se centram na *performance* de uma simpática bruxa. Em outras palavras, Furnari recupera o personagem de sua condição marginal nos contos de fadas, despe-o de sua natureza excessivamente maléfica e o expõe não mais como coadjuvante. Tal procedimento permite a construção de um ser fictício bastante *humanizado*, em coerência com os que povoam as terras de D. Benta.

Outro aspecto comum entre a autora de *Truks* e o criador de *A Chave do Tamanho* está na atenção dispensada ao desenho. Enquanto Lobato, consciente da relevância desse recurso, recruta um rol de reconhecidos ilustradores para compor a sua equipe, Furnari adere totalmente à linha da *narrativa de imagem*: livros que, segundo Coelho (2000), tecem histórias com o auxílio da linguagem visual, de figuras que dialogam com o leitor e que dispensam sentenças verbais complementares.

O enredo desenvolve-se mediante quadros que, obedecendo à dinâmica dos cartuns e intercalando situações hilárias, exibem as proezas da Bruxinha perante seus desastrosos feitiços.

Encerrando finalmente a unidade, cumpre corroborar que todas as informações até o momento disponibilizadas reforçam que é possível flagrar na ficção de Ziraldo, Almeida e Furnari múltiplas articulações com a escritura lobatiana, em especial, no que diz respeito ao humor e ao apelo visual.

Considerações finais

Pelo exposto, podemos deduzir que a ilustração reflete as mudanças culturais e

sociais de cada época. Atualmente, o livro ilustrado contemporâneo não é apenas um objeto cujas mensagens contribuem para a produção do sentido, mas um conjunto coerente de interações entre textos, imagens e suportes. A dificuldade em analisá-lo advém da constatação de que esse tipo de livro representa uma efervescência criativa, para ele não há limites em termos de tamanho, estilo ou técnica, e toda sua dimensão visual, inclusive tipográfica, é elaborada. A sua leitura justifica-se, pois amplia o repertório de conhecimentos do leitor, ativa sua memória afetiva e transtextual, desenvolve sua capacidade interpretativa, desautomatiza seu olhar e o desperta para a realidade circundante, para o reconhecimento de ambiguidades, ironias, entre outros recursos estilísticos.

Os livros ilustrados podem ser grandes aliados da criança, porque cruzam o limite entre os mundos verbal e pré-verbal (HUNT, 2010, p.234). Como possuem dupla audiência, oferecem ricas oportunidades de mediação em que se pode explorar técnicas narrativas diversas; diferentes tipos de interação entre imagem e texto verbal; empregos de perspectivas e de cores; simbolismos; relações entre figura e fundo, entre moldura externa e interna, e entre molduras contendo imagens, objetos cênicos e/ou vazios etc.; expressões de tempo e espaço, com ações simultâneas ou sucessivas, e captura do instante qualquer ou mágico, ou de um *continuum* temporal. Nessa dupla audiência, esses livros conferem poder de modo igualitário a crianças e adultos, já que são projetados para serem lidos ao mesmo tempo, por meio de palavras, imagens e pela combinação entre elas (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p.329). Essa igualdade avulta no processo de leitura, pois enquanto o texto verbal se dirige ao adulto e requer um olhar linear, a imagem se dirige à criança, solicitando um olhar holístico. A folha dupla, por sua vez, pela oferta de simultaneidade dos dois processos, faculta a criança eleger seu próprio ritmo. A recepção do livro ilustrado pela criança pode, graças à autenticidade de seus comentários e percepção aguçada aos detalhes, superar as expectativas do adulto e surpreendê-lo. Essa percepção da criança suplanta a do adulto, segundo Duvoisin (apud HUNT, 2010, p.241), pelo fato de que ela vê o mundo de forma desinibida, diversa do adulto que só enxerga o que lhe interessa. Nesse processo de leitura mediada do livro ilustrado, criança e adulto podem, então, ampliar seus olhares.

Referências

ALMEIDA, F. L. *A fada que tinha ideias*. São Paulo: Ática, 1979.

ANDRADE, A; LÓPERA, E. *História da arte*. Espanha: Ediciones Del Prado, 1995.

ARROYO, L. *Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

AZEVEDO, C. L. et al. *Monteiro Lobato: Furacão na Botocúndia*. São Paulo: Editora do Senac, 1998.

BORELLI, Sílvia Helena Simões. *Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: EDUC: Estação Liberdade, 1996.

CAMARGO, Luís H. de. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. 214 p. Dissertação de Mestrado pela Universidade estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Trad. Maria da Penha Villalobos e Lólio L. de Oliveira. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LUIZ, F. T. *A Produção de Monteiro Lobato: Contribuições para a Formação de professores a partir de uma Leitura Semiótica da Ilustração de "O Saci"*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*. com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008, p. 13-47.

MENIN, A. M. Estratégias de leitura e compreensão relacionadas ao tipo de texto (gênero/suporte): inferência, seleção, antecipação, construção de sentido e verificação. In: SOUZA, R. J.; NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NIKOLAJEVA, M. *Children's literature comes of age*. New York and London: Garland Publishing, 2001.

NISKIER, A. *Ilustradores brasileiros de literatura infanto-juvenil*. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 1989.

ROMEU, G. *Histórias em pinceladas*. Revista Discutindo literatura. São Paulo: Escala Educacional, 2011. Nº 03.

WERNECK, Yolanda M. A importância da imagem nos livros. In: *Revista Ciência e Cultura*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v. 35, n.12, dez. 1983, p.1831-1841.

ZILBERMAN, R. *Como e por que Ler a Literatura Infantil Brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZIRALDO. *Flicts*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

ZIRALDO. *O menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DE DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Emerson Contreira MOSSOLIN
Universidade Federal de Goiás - *Campus* Catalão

Anderson Luiz FERREIRA
Universidade Federal de Goiás - *Campus* Catalão

Adriana dos Santos Prado SADOYAMA
Universidade Federal de Goiás - *Campus* Catalão

Resumo: É consenso que ler e escrever constitui um patrimônio cultural dos seres humanos. Considerando, portanto, que a cultura letrada faz parte do nosso cotidiano, ainda que se apresente com nuances culturais para segmentos diferenciados da população, entendemos que a leitura é parte integral de um bem cultural para sua formação profissional e acadêmica dos universitários. É indiscutível a necessidade de letrarmos nossos alunos nas práticas sociais da leitura, de incentivarmos a compreensão do que está sendo lido para o desenvolvimento discursivo tão exigido nas produções acadêmicas. Esta pesquisa tem como escopo avaliar a compreensão leitora em alunos do ensino superior. Realizou-se um estudo transversal com amostra de conveniência, para avaliar o nível de compreensão leitora, de discentes do curso de biologia e psicologia, com aplicação do Teste Cloze. O critério de interpretação foi o número de acertos obtidos nos textos, cuja forma de correção foi a literal. O desempenho dos participantes foi classificado em três níveis de leitura: frustração (percentual de acerto <44%), instrucional (acertos entre 44% a 56%) e independente (> 57% de acertos). Foram incluídos neste estudo 96 alunos, dos quais, seis (6,3%) apresentaram um nível de compreensão leitora independente, vinte e cinco (26,0%) apresentaram nível instrucional e a maioria apresentou um baixo desempenho (67,7%). A média do resultado do Teste Cloze nos diferentes cursos foi: 11,5% de independente, 26,9% de instrucional e 61,5% de frustração na biologia; 25% de instrucional e 75% de frustração na psicologia, respectivamente. Concluímos que, independente do curso, os alunos apresentaram um baixo rendimento no nível da compreensão leitora, o que pode comprometer o processo de aquisição do conhecimento, visto que, a leitura tem papel fundamental para o aprendizado, pois continua sendo um meio importante para consolidação do mesmo.

Justificativa

A formação de novos leitores deve ser a base da educação, pois um indivíduo bem informado tem uma visão de mundo mais ampla e consegue exercer suas atividades tanto profissionais quanto pessoais de forma mais satisfatória. Quando não há o incentivo da leitura desde cedo, é muito difícil que o aluno seja um leitor durante o ensino superior.

A leitura é um dos meios do indivíduo manter-se informado e aprender em todas as esferas do interesse humano. O texto escrito é muitas vezes a chave mestra, condição por excelência, do processo ensino e aprendizagem. A leitura de um texto é instrumento básico para o professor, pois tem a consistência de documento e pode ser examinado, sempre que necessário, possibilitando a aquisição de informações, novos conceitos, análise e reflexão, em qualquer grau de ensino. Quaisquer que sejam as estratégias de ensino, sua base repousa, na maior parte das vezes, na capacidade do aluno compreender o texto (FÁVERO, KOCH, 1983).

Posto isto, entender como os discentes se comportam e se compõem como leitores torna-se uma tarefa árdua e, muitas vezes, de difícil condução. Entender como a leitura se processa no meio acadêmico, sua disseminação e a importância dada a ela como processo formador do caráter leitor, bem como se dá o processo da compreensão leitora dos textos teóricos disponibilizados pelos professores em suas respectivas disciplinas, justificou esta pesquisa.

Objetivos

Objetivo Geral:

- ✓ Avaliar a compreensão leitora em alunos do ensino superior em relação à leitura de textos.

Objetivos Específicos:

- ✓ Investigar como se processa a compreensão leitora dos alunos.
- ✓ Quantificar o nível de compreensão leitora dos alunos.

Problemática

Diante da dificuldade leitora dos alunos, a qual se reflete no processo da escrita para a elaboração de textos acadêmicos, tivemos diante destes pesquisadores a seguinte pergunta a ser respondida:

Qual o nível de compreensão leitora dos alunos dos cursos superiores da Universidade Federal de Goiás-*Campus* de Catalão?

A resposta para este problema foi como estes discentes compreendem e se posicionam como leitores de textos não acadêmicos.

Fundamentação teórica

É consenso nas sociedades contemporâneas que ler e escrever constitui um patrimônio cultural que deve ser disponibilizado a todos. Considerando, portanto, que a cultura letrada faz parte do nosso cotidiano, ainda que se apresente com nuances específicas para segmentos diferenciados da população, entendemos que a leitura também interessa aos universitários como parte integral de um bem cultural para sua formação profissional. É indiscutível a necessidade de letrarmos nossos alunos nas práticas sociais da leitura, de incentivarmos a compreensão do que está sendo lido para o desenvolvimento discursivo tão exigido nas produções acadêmicas.

A compreensão de textos é uma atividade complexa e envolve múltiplos processos cognitivos; um conjunto de atividades, recursos e estratégias mentais próprias do ato de compreender. A compreensão é um esforço para construir o sentido do texto, buscando-lhe a coerência. Não podemos ensinar a compreensão nem o processo cognitivo. Nosso papel, o de professor, é o de criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo (KLEIMAN, 2006).

A leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido.

A produção escrita que se encontra disponível não é um produto isolado, não ocorre no vazio, mas é resultante da integração de um complexo mundo socioeconômico, que, segundo Josette Jolibert (1997), *apud* Braga (2002) constrói o leitor competente:

Escritos complexos, padronizados, característicos de uma sociedade e de uma época determinadas e em geral constituídos por muitos textos diferentes: jornais, revistas, livros, catálogos, dicionários, disquetes de informática, etc. (...) indícios do contexto textual e contexto de situação, são indispensáveis à compreensão dos escritos. (...) A observação e a análise desses índices devem ser incorporadas à leitura para que o aluno-leitor "enxergue" que a produção escrita é uma atividade comunicativa, dotada de uma função social, realizada em uma determinada situação, que abrange tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto às condições em que foi produzido (BRAGA, 2002, p.25).

Como já foi enfocada anteriormente, a compreensão leitora depende de um grande número de fatores complexos e que se relacionam entre si. Com certo conhecimento teórico sobre estes fatores é possível detectar o foco das dificuldades de compreensão e alternativas de facilitá-la.

Entendemos que de acordo com o conhecimento do mundo do leitor, ele é capaz de compreender e produzir diferentes tipos de textos.

Pesquisas apontam que os estudantes têm dificuldade de entender o que leem e que afeta radicalmente sua competência no processo ensino - aprendizagem em geral. Entendemos que o professor é corresponsável pelo ensino da leitura, cabendo-lhe conscientizar o aluno de que ler é atividade de busca em que se trabalha o texto e se transforma a informação. Passos e prescrições de um método de ensino são de pouca valia quando não temos claro um entendimento da natureza do objeto - leitura - e do processo através do qual se dá a sua aprendizagem e compreensão.

Para a realização desta pesquisa, partiu-se do entendimento da leitura como processo sócio cognitivo, resultante da interação de três grandes componentes: leitor, texto e contexto (aqui definido como conhecimento dos textos disponibilizados para a avaliação subjetiva e objetiva) que, no ato de ler, a variável leitor envolve dois grandes grupos de processos: os processos diretamente ancorados no conhecimento linguístico e os processos ancorados na dimensão cognitiva.

Tal assunção leva desde já ao reconhecimento de que a avaliação de um ato de leitura só fica completa quando são analisados todos estes fatores. Classifica esse quadro em dois processos principais, os lexicais e os de compreensão. Os processos lexicais envolveriam duas atividades principais: a fixação ocular e o acesso lexical. Já os processos de compreensão abarcariam outros dois processos: os processos locais — ou seja, de decodificação semântica das palavras e agrupamento de proposições por meio da memória de trabalho e dos conhecimentos gramaticais — e os processos de modelagem do texto – ou seja, de ligação entre os processos locais e a representação do significado do texto.

Os processos lexicais incluem tanto o processo de reconhecer uma sequência de letras como uma palavra específica (geralmente chamado de identificação vocabular) quanto o de relacionar a palavra específica com a informação disponível. Este processo pode ser aplicado tanto em provas subjetivas como em avaliações objetivas, já que, nas objetivas o ato de ler e marcar a alternativa correta abarca-se em um processo de compreender para responder.

Mesmo que a realidade remeta a uma conclusão desanimadora quanto ao crescimento de pesquisas nessa área, não se devem medir esforços para ampliar a gama de conhecimento sobre o assunto. É sabido que a leitura representa um grande passo para aquisição do conhecimento, pois é por meio dela que se adquire uma percepção singular do mundo. Além disso, oferece também uma contribuição no funcionamento e desenvolvimento do pensamento crítico, levando o leitor a questionar e avaliar o texto lido, dentro de um referencial próprio de seus conhecimentos, conceitos e valores.

Metodologia

O presente trabalho tratou-se de um estudo de corte longitudinal. Foram incluídos neste estudo os discentes pertencentes a dois cursos de ensino superior da Universidade Federal de Goiás (UFG) - *Campus* Catalão (Ciências Biológicas e Psicologia).

Para a avaliação do grau de compreensão de leitura foi aplicado o Teste Cloze (TAYLOR, 1953) de compreensão leitora nos textos. Este teste consistiu na entrega aos alunos de um texto com no máximo 250 palavras, em que a quinta palavra de cada frase foi omitida, deixando-se uma lacuna com o indicativo de quantas letras esta palavra possuía. O discente, ao ler o texto, deveria preencher as lacunas com a palavra que achava mais adequada a cada frase. O critério de interpretação foi o número de acertos obtidos nos textos, cuja forma de correção foi a literal. O critério de avaliação foi com base no número de acertos obtidos, sendo destinados dois pontos para o acerto e zero ponto para o erro. O escore geral dos cursos foi o produto da soma de acertos obtidos para dimensionar os níveis de compreensão leitora.

O desempenho dos discentes foi classificado em três níveis de leitura, sendo o nível de *frustração*, correspondente ao percentual de acerto de até 44% do total do texto, que indica que o leitor não compreende a informação lida. O nível *instrucional*, que corresponde a um percentual de acertos entre 44,1% a 57%, onde o leitor demonstra uma abstração apenas suficiente para a compreensão, porém indicando a necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo). Por fim, o nível *independente*, que correspondeu a um rendimento superior a 57% de acertos no texto, equivalendo a um nível de autonomia, compreensão crítica, criativa e autônoma do texto.

Seguindo a metodologia acima, cada professor trabalhou com um texto não acadêmico em sua turma de alunos, sendo possível avaliar se houve diferença entre os alunos dos dois cursos.

Junto ao Teste Cloze foram aplicados duas perguntas aos discentes dos cursos citados: a) tempo de leitura semanal; b) se conhecia o texto. Os textos oriundos de alunos que afirmaram conhecê-lo foram desconsiderados das análises.

Resultados e Discussão

O diagnóstico da compreensão em leitura, tendo como instrumento o Teste Cloze, advém da necessidade de avaliar essa habilidade tão complexa, e, por este motivo, exige um instrumento que forneça um resultado confiável da capacidade de compreensão e não apenas da capacidade de produção textual.

Alguns testes que foram criados para essa finalidade, muitas vezes, são apenas medidas da produção escrita, visto que, não trabalham com a compreensão real da leitura e tampouco incluem o leitor como parte dinâmica no processo. De um modo geral, os testes com o objetivo de avaliar essa habilidade não abrangem os diversos aspectos nela envolvidos, pois enfocam apenas uma pequena amostra do comportamento relacionado à leitura e sua compreensão. Assim, um recurso que vem sendo empregado com a finalidade de avaliar a compreensão em leitura é a técnica de Cloze.

Posto isto, o escopo principal de artigo foi o de compartilhar os resultados obtidos na avaliação dos processos de compreensão leitora dos discentes da Universidade Federal de Goiás (UFG)-*Campus* Catalão.

De modo geral, os discentes da Universidade Federal de Goiás (UFG) - *Campus* Catalão, apresentaram o desempenho da compreensão leitora no nível de frustração (Figura 1), o que determina que a proficiência em leitura está deficiente. Segundo GONÇALVES *et al.*, (2010) o aluno adota técnicas ao fazer suas leituras, porém lê poucos artigos científicos e a frequência de leitura não é suficiente para desenvolver a capacidade de leitura e compreensão textual.

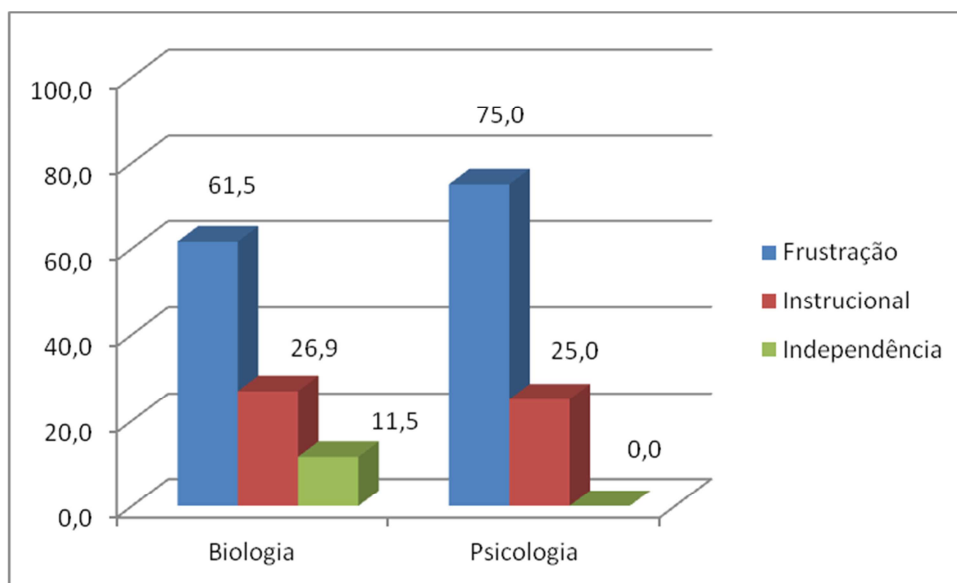


Figura 1: Níveis de leitura obtidos para o curso de Ciências Biológicas e Psicologia após aplicação do Teste Cloze.

Foram incluídos neste estudo 96 alunos, dos quais, seis (6,3%) apresentaram um nível de compreensão leitora independente, vinte e cinco (26,0%) apresentaram nível instrucional e a maioria apresentou um baixo desempenho (67,7%). A média do resultado do Teste Cloze nos diferentes cursos foram: 11,5% de independente, 26,9% de instrucional e 61,5% de frustração para a Biologia; 25% de instrucional e 75% de frustração para a Psicologia.

Concluimos que, independente do curso, os alunos apresentaram um baixo rendimento no nível da compreensão leitora, o que pode comprometer o processo de aquisição do conhecimento, visto que, a leitura tem papel fundamental para o aprendizado, pois continua sendo um meio importante para consolidação do mesmo.

Um bom nível de compreensão da leitura de textos resulta da confluência de quatro fatores: a eficácia na identificação de palavras (automatização na identificação das palavras), o conhecimento da língua (domínio lexical), a experiência individual de leitura e as experiências e o conhecimento do mundo por parte do leitor (SIM-SIM, 2007).

Há também diferença entre as expectativas dos alunos, dos diferentes cursos, com relação à quantidade de leitura desejável. Os alunos das Ciências Humanas tem uma carga mais elevada de leitura durante o curso, tendo consciência da importância disso para a sua formação; os alunos de cursos da Área da Saúde e Ambiental, além de textos teóricos, possuem carga considerável de atividades matemáticas e práticas laboratoriais. Este fato pode explicar a divergência entre os resultados da pesquisa de

tempo de dedicação à leitura e os níveis obtidos no Teste Cloze. Os alunos do curso de Psicologia apresentam uma expectativa menor com relação à demanda textual, por isso, embora as entrevistas tenham indicado quantidade de leitura, os resultados do teste destacaram maior incidência de nível instrucional e frustração de leitura.

Conclusão

Respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural de cada curso avaliado nesta pesquisa e das competências a serem desenvolvidas como reconhecimento das linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o uso da leitura, bem como a utilização da língua materna para estruturar a experiência e, explicar a realidade acadêmica leitora dos discentes da Universidade Federal de Goiás do *Campus* de Catalão, os resultados demonstram que os discentes apresentam o nível muito crítico em compreensão Leitora.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia para Elaboração de Itens de Língua Portuguesa*. 2003. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/informativo/2003/guia_lingua_portuguesa.Pdf. Acesso em: 28 nov. 2012.
- FÁVERO, L.L. & KOCH, I.G.V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se complementam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GONÇALVES, G.F., MARTINS DE PASSOS, I.N. & DIAS FERREIRA, K. Enfatizando a relação entre a capacidade de leitura de textos e o aprendizado de conteúdos químicos. XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ) – Brasília, DF, Brasil – 21 a 24 de julho de 2010.
- JOLIBERT, J. *Construindo o leitor competente*. São Paulo: Cortez, 1997.
- KATO, M. O aprendizado da leitura. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes: 1992.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.
- KOCH, I.V. & ELIAS, V.M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo; Contexto, 2006.

SIM-SIM, I., DUARTE, C. & MICAELLO, M.O. *Ensino da leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6ªed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAYLOR, W.L. *Cloze procedure*: new tool for measuring readability. *Journalism Quaterly*, 30, p.415-433, 1953.

**DIALOGISMO E POLIFONIA: ENTRE O VERBAL E O NÃO-VERBAL NO DISCURSO DA
REVISTA VEJA ACERCA
DA ELEIÇÃO E RENÚNCIA DO PAPA BENTO XVI**

Fábio Márcio Gaio de SOUZA
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Resumo: Compreender o dialogismo em Bakhtin como elemento que estabelece a natureza interdiscursiva da linguagem, implica em dizer que todos os enunciados são dialógicos e assim o enunciador para constituir seu discurso, o faz a partir de outro discurso, de suas relações neste processo dialógico. O enunciado possui autor e é endereçado a alguém, e em se tratando de imprensa escrita, esse destinatário é o leitor. Ao nos reportarmos a capa da edição número 1902 de 27 de abril de 2005 e da edição número 2309 de 20 de fevereiro de 2013, toma-se como objeto de análise a imagem e a palavra constituintes do enunciado referentes à eleição e a renúncia do Papa Bento XVI, em uma relação de textos que se referem a outros textos e de discursos que remetem a discursos outros. Na relação concebida com o outro externo e o outro interno, se encontram uma multiplicidade de vozes e consciências, marcadas por contradições, silenciamentos, retomadas e ressignificações. No que se refere à mídia impressa, os acontecimentos do cotidiano por ela relatados a partir do gênero jornalístico, se articulam em muitos sujeitos e vozes, sendo eles o jornalista, o leitor, a fonte, o veículo e o anunciante em uma relação entre sujeitos e sentidos permeados pela ideologia, pela história e pela língua, sendo, portanto, o diálogo uma forma de interação verbal e também de dialogia entre gêneros do discurso. No jogo entre palavra e imagem, entre o verbal e não verbal, onde a imagem estabelece pela interpretação o efeito de sentido entre a imagem e o olhar e assim a imagem é interpretada histórica e socialmente, também, desta forma, a palavra, enunciação, enunciado, se apresenta por meio de um processo de interação, de movimento, de conflitos.

Introdução

No ano de 2005 repercutiu mundo afora a escolha do novo Papa, autoridade máxima da Igreja Católica Apostólica Romana, responsável, na ocasião, por substituir o então pontífice falecido João Paulo II. O cardeal alemão Joseph Aloisius Ratzinger, chamado Papa Bento XVI, foi eleito aos 78 anos de idade pelo conclave de cardeais, sendo declarado novo pontífice católico no dia 19 de abril de 2005, após quatro votações, o que foi considerado um dos conclaves mais rápidos da história. Em 2013, após oito anos de pontificado, o mundo, sobretudo a população católica, é surpreendido com a renúncia de Bento XVI, que declarou aos 85 anos não possuir mais forças para o exercício do cargo máximo da Igreja Católica. O fato despertou a atenção da opinião pública, uma vez que embora permitido pela Santa Sé, a renúncia de um Papa é algo registrado na história em poucas oportunidades.

Apesar de interessar diretamente aos fiéis católicos, uma eleição para Papa, sobretudo no Brasil, país em que de acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) existem 64,6 por cento de católicos, um fato assim é capaz de pautar a mídia, seja ela impressa ou eletrônica. Neste sentido, diversos veículos de comunicação do Brasil se mobilizaram para a cobertura, tanto da eleição de Bento XVI em 2005, quanto da sua renúncia, ocorrida em 2013. Declarações de autoridades políticas acerca dos fatos ocorridos, transmissões em tempo real, análises de especialistas sobre o perfil do Papa, bem como da situação presente e futura da Igreja Católica, repercutiram por todo território brasileiro por meio da mídia.

Com este artigo, não nos propomos necessariamente a realizar uma análise minuciosa do pontificado de Bento XVI, nem tampouco dos fatos que desencadearam a sua renúncia, embora estas informações se façam presentes em determinados momentos e discursos produzidos pela mídia. Como proposta de análise, focaremos o estudo nas capas da Revista Veja, edição 1902 datada de 27 de abril de 2005 e edição 2309 de 20 de fevereiro de 2013, que trazem respectivamente informações referentes ao momento pós-eleição e pós-renúncia de Bento XVI. A análise se pautará nas noções de dialogismo e polifonia, a partir dos pressupostos do Círculo de Bakhtin. Entende-se por dialogismo “o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso” (BARROS, 2001, p. 33), onde muito além de uma interação entre interlocutores, se estabelece também o diálogo entre discursos, que se relacionam, se complementam, se contradizem, se silenciam. Da mesma forma, a polifonia é condição onde “os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever.” (BARROS, 2001, p. 35). Especificamente ao se falar da mídia impressa, o verbal e o não-verbal são elementos constitutivos do discurso neste tipo de materialidade discursiva. A capa de uma revista, nos padrões jornalísticos brasileiros, contém ao mesmo tempo a mensagem verbal, que neste caso é a chamada que informa ao leitor o assunto que será tratado pela matéria especial, mas também, dependendo do projeto gráfico, trará em menor destaque outras informações referentes a outros assuntos. Da mesma forma, imagens, fotografias e ilustrações ocupam posição de importância na composição não apenas da capa de uma revista, mas na mídia impressa como um todo, onde a imagem, o não verbal, no jornalismo impresso assume seu papel enquanto linguagem, expressão visual no jornalismo. Assim, verbal e não verbal constituem, ao se referir à mídia impressa, locais de materialidade do discurso jornalístico, onde palavras e imagens se encontram, confrontam, assumem sentidos e posições.

Dialogismo e polifonia

O diálogo constitui todos os discursos e não há diálogo neutro. O dialogismo é para Bakhtin a condição fundamental de constituição da linguagem e da própria sociedade. A partir desta perspectiva, Bakhtin compreende a fala, a enunciação, não a partir de pressupostos homogênicos, individuais e lineares, mas sim como algo que se dá a partir da relação, da interação entre sujeitos, em sua natureza social, histórica, cultural e ideológica. Pensar o discurso é atribuir a este um lugar de entremeio entre lingüística e ciências sociais, lugar movediço, de movências, onde a linguagem é móvel, não sendo considerado um sistema abstrato, mas sim local privilegiado da polêmica e do debate.

Embora não sendo considerado um analista do discurso e sim um teórico da lingüística e da literatura, as contribuições de Bakhtin e seu Círculo de pensadores influenciam até os dias de hoje reflexões nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Assim, algumas noções como enunciação, enunciado, dialogismo, polifonia, palavra e ideologia, perpassam a obra do filósofo russo e exercem infindáveis contribuições para o quadro atual da análise do discurso (dialógica, francesa ou ambas) realizada no Brasil.

A troca lingüística, conforme Bakhtin/Volochínov (2012, p.72) ocorre por meio da inserção dos sujeitos, emissor e receptor, na esfera social, no entanto, é necessário que ambos comunguem do mesmo horizonte social, se relacionem em um ambiente onde existam conhecimento e compreensão da situação vivida por parte dos interlocutores, que por sua vez, assumem uma atitude avaliativa e responsiva frente à situação exposta. A enunciação, portanto, a palavra está intimamente ligada à interação social dos sujeitos.

Nas concepções do Círculo, o sujeito é consumidor e produtor de dizeres. O eu enquanto sujeito, inserido em uma perspectiva social, diz a partir de um lugar, de um contexto, de uma dada maneira, dirigindo-se a um receptor e desta forma, Sobral (2010, p. 22) irá dizer que

A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido.

Sendo assim, a língua, e, por conseguinte os sujeitos carregam em si discursos outros que estabelecem entre si relações dialógicas que se manifestam de diversas formas, podendo ser, por exemplo, a aceitação, a recusa, o confronto e a negação. O sujeito de acordo com a concepção bakhtiniana se dá a partir de uma percepção que extrapola o individual e se manifesta por meio do social, do coletivo, das relações, do dialogismo inerente à própria condição de vida em sociedade. Desta constatação, sendo o homem um ser social por natureza, podemos dizer que o indivíduo estabelece uma relação dialógica com outros indivíduos e desta forma se constitui de forma viva, em pleno e constante movimento, em um universo de confronto, perpassado por ideologias, sentidos, vozes e percepções. Analisar discursos é, portanto, perseguir os rastros que o social e histórico inscrevem nos textos, onde o sujeito enuncia, ocupa seu lugar, numa relação de atravessamentos, onde se situa a sociedade, o ideológico, o cultural, em um espaço onde o externo, o contexto, a situação, são partes integrantes do enunciado, sendo necessários e fundamentais para que exista a significação.

Os estudos teóricos de Bakhtin acerca do dialogismo compreendem a existência do diálogo entre interlocutores, por meio do processo de interação do sujeito em sua relação com o outro. O enunciado concreto se relaciona diretamente a dialogia e a interação verbal, condição necessária à existência do dialogismo. Conforme Faraco (2003, p. 60) “o Círculo de Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali”. Seja em um diálogo face-a-face, onde o interlocutor se faz presente ou em uma notícia publicada em um jornal impresso, aquele que enuncia o faz em face do interlocutor, de forma a requerer do outro uma resposta e assim a ação de projetar, antecipar, ter em mente, se colocar no lugar do ouvinte, também é algo que faz parte do ato de enunciar. Na outra esfera, a mensagem que chega ao receptor, provoca nele sensações, ações, repostas, quer seja de concordância, aceitação, discordância ou mesmo silêncio. Bakhtin/Volochínov (2012, p. 99) irá dizer que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Em Bakhtin/Volochínov (2012, p. 117)

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de um alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.

Trata-se assim, de um processo de interação, onde a enunciação se apresenta sobre determinadas condições de produção, em um dado momento social, histórico e cultural. Não se trata assim, de um processo linear de simples emissão de uma mensagem verbal ou não-verbal, recebida passivamente por um receptor, mas se trata de uma relação onde, aquilo que Bakhtin/Volochínov (2012, p. 115) chama de expressão, que quer dizer a exteriorização por meio de signos daquilo que está no nível psíquico, possui tanto sua natureza de conteúdo interior quanto exterior, por meio da exteriorização a outrem.

O discurso em Bakhtin tem o sentido de texto em movimento, comunicação, pluralidade de vozes, ideologia e assim, o enunciado não só retrata, ou seja, não apenas transparece, mas refrata outras realidades, vozes, discursos, por meio de diversas construções. Enunciados estabelecem diálogos, onde o sentido não é dado, mas construído onde “dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (idéia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum” (BAKHTIN, 2011, p. 320). A relação dialógica, conforme Faraco (2003, p. 64) se observa quando “qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social”.

O termo dialogismo, entretanto, não deve ser confundido com a polifonia. A utilização do termo polifonia surge em Bakhtin (1981, p. 3) para designar o romance polifônico, tido como novo gênero romanesco criado por Dostoiévski. De acordo com Bakhtin (1981, p. 2) “a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski”. Na polifonia, consciências e vozes são dotadas de autonomia e dialogam entre si sendo “não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante (BAKHTIN, 1981, p. 2)”. Em um universo dialético, de consciências e vozes que travam entre si diálogos infundáveis, as vozes possuem o mesmo poder, se equivalem. Na monofonia, ao contrário, as consciências e vozes são meros objetos e não há espaço para a resposta, a isonomia e a autonomia. Barros (1997, p. 35) dirá que a polifonia se associa diretamente ao dialogismo, uma vez que na polifonia as diversas vozes e consciências se mostram, se expõem, são perceptíveis, ao passo em que no monologismo, as vozes são apagadas, abafadas, ocultadas, por meio da aparente existência de uma única voz e consciência. Portanto, dialogismo e polifonia se diferem

no sentido em que o dialogismo está presente em todos os discursos, até mesmo nos monofônicos, a partir da própria constituição dialógica da linguagem e do ser humano ao passo em que na polifonia, o dialogismo se torna aparente, se manifesta na pluralidade de vozes e consciências. A partir das noções teóricas de dialogismo e polifonia, apresentadas pelo Círculo de Bakhtin e após discorrer acerca destas concepções, a proposta é analisar de que forma tais noções estão presentes ou não no discurso midiático, a partir da análise do verbal e do não-verbal, presentes na capa da Revista Veja referentes à eleição e renúncia do Papa Bento XVI.

Discursos e vozes em análise

Analisar discursos é a ação na qual o analista lança seu olhar sobre o objeto por meio de uma teoria. Analisar, entretanto, se difere de interpretar, e o caminho a ser percorrido se norteia pelos passos da descrição, da interpretação e da análise. Interpretar é algo feito o tempo todo pelo ser humano, é posicionar-se de forma pessoal e particular. Já analisar, é se apropriar de elementos da interpretação, resgatando-se a teoria na análise, é o ato de fazer a teoria funcionar.

Um enunciado só existe em sua relação com outros enunciados. A enunciação enquanto processo é possível a partir da interação de indivíduos socialmente organizados, onde um enunciado para existir deve ser dito a alguém, em uma dada época, em sua relação com outros enunciados, ou seja, são constituídos de sujeito e história. Brait e Melo (2010, p. 63) dirão que o termo enunciado é cercado de diferentes pontos de vista que acabam por tornar visível a diversidade e a não existência de consenso em torno do termo. Ainda conforme Brait e Melo (2010, p. 70), ao abordar a questão do enunciado bakhtiniano, é possível dizer que

A compreensão de seu sentido só pode se dar levando-se em conta: o horizonte espacial comum dos interlocutores, ou seja, de todos os interlocutores [...]; o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores [...]; a avaliação comum da situação [...]

Compreende-se desta forma que o processo que envolve a enunciação, não se dá de forma imane, ou seja, rente ao texto, e da mesma forma não se trata de um processo estável ou linear, mas sim, na verdade, de um processo marcado por ruídos, falhas, sentidos, ideologia, silenciamentos, sujeitos e posicionamentos. É sabido que

não há mídia sem sociedade, da mesma forma em que não há sociedade sem mídia. A própria concepção da palavra jornalista, implica a existência de um indivíduo que seria uma espécie de analista do dia, alguém que pudesse relatar nos mais variados suportes possíveis e existentes, por meio de técnicas e linguagem próprias, os fatos que ao menos a princípio, sejam de interesse público e não necessariamente de interesse do público.

A atividade jornalística, entretanto, é marcada pela existência de diversos sujeitos e por ter caráter comercial, uma vez que as empresas de comunicação buscam acima de tudo o lucro. Os diversos sujeitos envolvidos no processo de produção da notícia manifestam a um público heterogêneo, instável e diversificado, posicionamentos e ideologias oriundas de jornalistas, empresários, anunciantes, leitores, enfim. Por outro lado, a cadeia que envolve a produção da notícia, matéria prima do jornalismo, envolve técnicas e diversas etapas e condições de produção, que vão desde a seleção daquilo que será noticiado, baseado em critérios de importância e noticiabilidade, passando pela redação e edição, até a publicação, ou seja, o ato de disponibilizar ao público a mensagem, para que este além de se informar, manifeste de alguma forma em algum suporte e caso lhe seja conveniente, seu posicionamento.

O local de materialização do discurso analisado neste artigo, como já dissemos, é a Revista Veja, considerada uma das mais importantes publicações semanais brasileiras. Fundada em 1968 por Victor Civita e Mino Carta, a revista, conforme descrito em seu sítio na internet possui tiragem semanal de pouco mais de um milhão de exemplares, número considerado expressivo para o mercado brasileiro, sendo que boa parte dos leitores de Veja, algo em torno de 90 por cento, é formado por leitores assinantes, ou seja, um público cativo dos quais 71 por cento, conforme dados do Grupo Abril, responsável pelo periódico, é formado por pessoas das classes A e B. Assim, embora alcance também de forma direta ou indiretamente o público de outras camadas da sociedade, a revista acaba se direcionando de forma mais especial a um público que em sua maioria possui renda e nível de escolaridade elevados, onde aquilo que é enunciado é pensado tendo-se em mente este público, tido como exigente e formador de opinião. Desta forma ao se ter em mente o outro, o interlocutor, Bakhtin/Volochínov (2012, p. 116) dirá que

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo pessoal ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se

estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.).

A eleição de um novo pontífice católico, em um cenário onde João Paulo II exerceu o cargo de líder máximo da Igreja Católica Apostólica Romana durante 27 anos, considerado o quarto mais longo pontificado da história da Igreja e a posterior renúncia de seu sucessor, Bento XVI, ocorrida oito anos mais tarde e ainda tendo em vista o fato do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontar para a existência de 64,6 por cento de brasileiros católicos, fazem com que os acontecimentos apresentados sejam pautados pela mídia, repercutindo direta ou indiretamente a sociedade. Assim, tal acontecimento do ponto vista do discurso e também do jornalismo, da mídia, possui sua devida importância tendo em vista a repercussão, o interesse do leitor, a proximidade e a temporalidade.

Para se tornar atraente e assim conquistar ou chamar a atenção do leitor, as revistas investem em tecnologia e projetos gráficos variados, visíveis, sobretudo a partir das capas. Conforme a linha editorial, que se refere à instituição, e posicionamentos ideológicos por parte do sujeito, os atravessamentos discursivos são manifestados em um processo de diálogo entre verbal e não verbal e também pelo diálogo entre diálogos, com a presença de múltiplas vozes que se manifestam nas imagens, diagramação, cores, dizeres enfim.



Figura 1: Revista Veja, edição número 1902 de 27 de abril de 2005

A Revista Veja, edição 1902 traz como manchete de capa, a escolha do Papa Bento XVI ocorrida em 2005. Entretanto, não apenas aborda o fato, mas a partir daquilo que enuncia, enquanto sujeito, enquanto mídia se manifesta e emite uma opinião a respeito, emitindo juízo de valor inclusive sobre o futuro da Igreja Católica Apostólica Romana. Os dizeres “A Igreja Congelada”, surgem, não por acaso, associados à idéia de conservadorismo, de engessamento, de congelamento. Nesta capa, a cor predominante de fundo é o azul, que juntamente com o violeta e verde, compõem do ponto de vista das artes gráficas as chamadas cores frias, associadas à água, gelo, céu e árvores. Ao centro, a face do Papa Bento XVI é mostrada dentro de um cubo de gelo. Sendo a ideia de gelo associada à questão da conservação de produtos ou ainda ao estar fixo, parado, imóvel, a imagem e os dizeres, remetem a o discurso conservadorista, anti-inovação, tendo em vista a preservação de aspectos ideológicos e doutrinários, que a Igreja de alguma forma insiste em manter, frente a uma sociedade instável, heterogênea e dialética.



Figura 2: Revista Veja, edição número 2309 de 20 de fevereiro de 2013

Sendo o dialogismo condição própria da constituição humana e em virtude do fato da atividade jornalística ser pensada apenas em sua relação com a sociedade, diversos discursos e vozes compõem a capa da edição 1902. Podemos perceber a presença do discurso publicitário, religioso, midiático e artístico. Quanto ao discurso publicitário, percebemos a interação entre o verbal e o não-verbal, onde palavras e imagens combinadas produzem sentidos nos quais valores e representações sociais, culturais, políticas e estéticas são entendidas conforme a capacidade interpretativa do leitor. Por se tratar de um produto comercial, a revista lança mão de estratégias gráficas, ideológicas e comerciais a fim de atrair a atenção do leitor, de incentivá-lo a adquirir a revista. O discurso religioso, por sua vez, se apresenta a partir do próprio tema que permite a emergência do enunciado, o acontecimento discursivo. Ao trazer para o verbal palavras como fé e doutrinação, a revista utiliza-se de expressões empregadas com frequência no discurso religioso por meio de instituições religiosas ou mesmo sujeitos discursivos que compõem tais instituições, a exemplo de padres,

pastores e outros religiosos. Com referência ao discurso midiático, por se tratar de um produto da mídia, a revista utiliza, conforme já expusemos, artifícios, mecanismos e técnicas próprias da imprensa escrita, com a utilização de cores, palavras e imagens capazes de seduzir, atrair, cativar o público, onde se enuncia em face de um receptor, de um leitor, de um interlocutor. Ainda, o discurso artístico se manifesta por meio da própria face do Papa Bento XVI mostrada ao centro da página da revista dentro de um cubo de gelo e que nos remete a pintura da Mona Lisa, obra atribuída a Leonardo da Vinci, datada do início do século XVI. Na revista, o Papa mostra sua face por meio de um sorriso e um olhar enigmático, o que seria, na Mona Lisa, uma das marcas registradas da pintura de Da Vinci. Assim como na Mona Lisa, a sensação que se tem e que Bento XVI poderá abrir um sorriso mais aberto, entretanto, paira em sua expressão facial o enigma, a incerteza, a dúvida, que inclusive, dialoga com o contexto geral da capa, que embora afirme ou reafirme o congelamento da Igreja, traz também incertezas onde ao mesmo tempo em que conserva, o gelo é um produto altamente perecível em contato com o meio ambiente, o que diria que em contato, de fato, com uma sociedade heterogênea, com demandas apontadas por segmentos menores ou mesmo amplos, a postura conservadora, entra em choque, em conflito, o que traz a Igreja o dilema de se manter como instituição conservadora, conservada por meio do conservadorismo ou optar por avançar, abrindo mão, seja de forma mais restrita ou ampla, de conceitos e práticas cristalizadas, em face do risco, mas também, com vistas a garantir sua sobrevivência em meio a esta sociedade contraditória.

A Revista Veja, edição 2309 traz como destaque a renúncia de Bento XVI ao cargo de sumo pontífice da Igreja Católica, ocorrido em fevereiro de 2013. O destaque é para os dizeres “o sacrifício de Bento XVI para salvar a Igreja”, escritos não por acaso em vermelho, o que remete ao sangue, ao próprio sacrifício de Cristo. A capa possui fundo completamente negro, cor utilizada liturgicamente pela Igreja Católica em Ofícios e Missas relacionadas a defuntos. Graficamente o preto representa a ausência de todas as cores, que no contexto entre verbal e não-verbal, remete a morte, a silêncio, a tristeza e a dor. O preto se contrasta com uma luz incidente de cima para baixo em Bento XVI que mostra o apagamento de sua face, que não se mostra ou deixa-se mostrar, que não se encontra iluminada. A cabeça curvada para baixo, as mãos entrecruzadas fazem menção a submissão, em um diálogo com o próprio discurso bíblico, onde Cristo é levado a crucificação e morte em sinal de obediência a Deus, como ovelha conduzida ao matadouro, conforme relato bíblico, onde se lê: “E Ele foi oprimido e humilhado, mas não abriu a boca; como cordeiro foi levado ao

matadouro; e, como ovelha muda perante os seus tosquiadores, ele não abriu a boca” (Isaías 53:7). Abaixo da foto, uma polifonia discursiva, dentro do contexto religioso e social, se faz evidente por meio de perguntas, afirmações, questionamentos, apagamentos e incertezas. As questões apontadas pela revista envolvem o posicionamento institucional frente a questões referentes à própria Igreja enquanto instituição, mas também a questionamentos que se fazem pertinentes a partir da inserção no religioso no midiático e no social, não necessariamente nesta ordem ou de forma linear. Tais vozes, orientadas para fins diversos, em situação de confronto com o próprio discurso religioso institucional, tratam do passado, presente e futuro da Igreja Católica em sua amplitude de poder e influência, o que só é pensado a partir da própria concepção dialógica de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, a partir do convite ao debate, à reflexão, ao confronto, proposto pela revista ao questionar posturas e situações na relação da Igreja consigo mesma e com a sociedade. Essas múltiplas vozes refletem a própria complexidade do real, visto que em análise do discurso, se trabalha com que o que está posto, com o concreto e não com o abstrato. Desta forma, ao trazer a multiplicidade de vozes, a revista o faz a partir de posicionamentos próprios, entretanto, o faz dentro de um contexto sócio-histórico-ideológico e o faz tendo em vista a reação do leitor, quer seja de concordância ou não, ou mesmo indiferença frente à enunciação e ao enunciado e assim, o periódico aborda o tema a partir de um ponto de vista interno e externo. As palavras da revista se relacionam dialogicamente com a sociedade, pondo em questão aspectos como divórcio e pedofilia, onde o discurso é pensado a partir de um lugar de movimento e inserção no contexto que o faz emergir.

Considerações Finais

O acontecimento inscrito no presente e tratado como factual pela revista remete ao momento pós-eleição e pós-renúncia do Papa Bento XVI, sendo estes, momentos distintos. Ao mesmo tempo em que informa a sociedade, a mídia expressa seus interesses e demandas sociais, políticas e ideológicas e assim a forma como é pronunciado um dizer, carrega um sentido de como promover um determinado discurso. Em meio a um ambiente de movências, de opacidade, a relação dialógica que remete a outros discursos e a própria condição humana e social, em meio a este espaço se situa a mídia, se situa a análise aqui empreendida.

A partir da relação entre o verbal e o não-verbal, se estabelece no discurso da mídia impressa, em nosso caso nas capas da revista *Veja*, uma relação notadamente dialógica que ainda dialoga com outros discursos, percebidas na clara presença do discurso institucional católico e do discurso religioso. Junto a isto, a polifonia formada por múltiplas vozes que se mostram e produzem enunciados outros se soma ao contexto sócio-histórico-social. Em uma relação onde mídia e sociedade são dependentes uma da outra para sua existência, se insere o discurso da mídia, com suas apropriações, ideologias, sentidos, condições de produção e sujeitos.

Sendo assim, consideramos para efeito de análise a língua em movimento, em um contexto bakhtiniano que vai para além das fronteiras do individual e encontra na sociedade a sua existência, enquanto língua viva. Em nosso cotidiano somos afetados por dizeres que se mostram na mídia, seja impressa ou eletrônica. Tais dizeres partem da multimodalidade, onde o verbal deve ser analisado em sua dialogia com o não-verbal no que se refere a mídia impressa.

Referências

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec Editora, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARROS, D. L. P. *Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso*. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 2001.

BÍBLIA ON LINE. Disponível em <<http://www.bibliaonline.com.br/acf/is/53>>. Acesso em: 6 jul. 2013.

EGM - Estudos Marplan. *Tabela perfil dos leitores*. Disponível em: <<http://publicidade.abril.com.br/tabelas-gerais/revistas/perfil-dos-leitores/imprimir>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo – as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião*. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2170>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

IVC – Instituto Verificador de Circulação. *Tabela circulação geral*. Disponível em: <<http://www.publiabril.com.br/tabelas-gerais/revistas/circulacao-geral/imprimir>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

VEJA. São Paulo: Abril, n. 1902, abr. 2005. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 10 mai. 2013.

VEJA. São Paulo: Abril, n. 2309, fev. 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 10 mai. 2013.

IVC – Instituto Verificador de Circulação. *Tabela circulação geral*. Disponível em: <<http://www.publiabril.com.br/tabelas-gerais/revistas/circulacao-geral/imprimir>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

LEITURAS QUE ENCANTAM: A APOLOGIA À LEITURA ATRAVÉS DAS OBRAS *A PRINCESA QUE ESCOLHIA* (2006) E *O PRÍNCIPE QUE BOCEJAVA* (2004) DE ANA MARIA MACHADO

Fabírcia dos Santos Silva MARTINS
Universidade Federal de Goiás - *Campus Catalão*

Silvana Augusta Barbosa CARRIJO
Universidade Federal de Goiás-*Campus Catalão*/UNESP/Assis/CAPE/FAPEG

Resumo: O incentivo à leitura sempre foi um desafio histórico, social e cultural em nossa sociedade. Como bem observa Ana Maria Machado no artigo *A importância da leitura* (2011, p.16) "Lê-se pouco no Brasil porque não se acha que ler é importante, não se tem exemplo de leitura [...]". Nessa perspectiva, o presente estudo objetiva demonstrar como as obras *A princesa que escolhia* (2006) e *O príncipe que bocejava* (2004), da autora supracitada, constituem verdadeiras apologias à prática da leitura literária, ao apresentarem os personagens principais encantados com a leitura e com aquilo que dela advém: os sonhos, os desafios, as descobertas, etc... Ao imergir nesse universo, o leitor compreende que, como menciona Elias José no artigo *Leitura: prazer, saber e poder* (2007, p.19) "a literatura pode nos levar a um mundo idealizado, capaz de nos dar, sem nos alienar, o que o cotidiano nos nega". Tanto através do texto verbal quanto das ilustrações, a leitura é representada como caminho para tornar o indivíduo mais inteligente, criativo, sábio, sensível e perspicaz.

A busca de um caminho para solucionar a questão da pequena minoria de leitores que temos acaba inquietando muitos estudiosos e professores. O desafio de inspirar crianças e jovens a imergirem no universo da leitura já se tornou objeto de inúmeros estudos e ainda assim nos deparamos com diversas situações que comprovam a precariedade dessa prática nos contextos sociais. Surge então a partir dessa realidade o desejo de querer mais e ir além pois não basta fazê-los ler um livro; não é o peixe que queremos na mesa é o hábito delicioso da pescaria que se quer ensinar.

Nas palavras de Perissé,

O prazer da leitura – que provoca o desejo de ler mais, de ler de novo, de ler sempre – surge quando revelamos o irrevelado. Quando lendo e relendo, ultrapassamos estágios de entendimento, adivinhamos um "algo mais" que muitos sequer desconfiam existir" (PERISSÉ, 2005).

O presente estudo quer demonstrar como esse exemplo de descobrir o irrevelado se dá nas obras infantis de Ana Maria Machado.

Na obra *A Princesa que escolhia* (2006)¹, Mariana Massarani (ilustradora) nos remete a leitura já na contracapa, onde encontramos a jovem princesa sorridente abraçada ao seu livro. Nessa imagem temos a apresentação da personagem protagonista com expressão de contentamento em uma associação da leitura ao prazer e a felicidade. A mesma expressão de prazer e bem-estar se repete nas páginas 4 e 5 da narrativa em que a princesa, que caminha pelos corredores do castelo, é observada pelas figuras dos quadros expostos na parede. O semblante de curiosidade dos seres que a observam nos remete à ideia de que ler é tão interessante que até eles querem participar e, além disso, a imagem nos chama a atenção pelo inusitado.

Tanto no texto verbal quanto no texto não verbal fica evidente que a autora e a ilustradora recriam com a narrativa um meio propício ao envolvimento da criança nesse universo de leitura. São-nos colocados exemplos claros de que lendo podemos conhecer diversos “mundos” e realidades, além de ressaltar tal prática como um processo de fruição, de prazer e descontração. O leitor ao entrar em contato com as referidas obras de Ana Maria Machado pode identificar claramente ou mesmo inconscientemente que a leitura proporciona alegria, prazer, satisfação e traz ainda, sabedoria e conhecimento.

Na obra *O príncipe que bocejava* (2004)² percebe-se a apologia à leitura desde a ilustração da capa em que o príncipe se mostra envolvido com o livro em mãos. Assim como em a PQE aqui o leitor se vê inserido no contexto da leitura, passa a internalizar a mensagem que a narrativa vai apresentar. Tanto a princesa quanto o príncipe “ganham o mundo” através da leitura, seus universos, os conhecimentos e a imaginação vão se ampliando, o que se percebe também no texto não verbal que ao apresentar os personagens envolvidos na leitura, brincando e sorrindo, instigam o leitor a perceber o prazer que ela proporciona.

A ideia da leitura como fonte de conhecimento e sabedoria é reforçada na seguinte afirmativa do narrador: [O príncipe] “Estava sempre lendo seus autores preferidos, pronto para discutir personagens e situações. Tinha argumentos para defender suas opiniões em qualquer discussão. Sabia de cor vários poemas lindos” (P.Q.B. p. 8). Essa colocação acompanhada da ilustração (p. 9) compõe uma interessante demonstração de interesse por parte do príncipe em relação à leitura; tamanho é o empenho do menino que para alcançar os livros na estante ele se apoia no globo terrestre, exemplo bastante significativa na composição geral da obra.

¹ Doravante identificada pela sigla PQE.

² Doravante identificada pela sigla PQB.

É inegável que a leitura tem um importante papel na formação de um indivíduo autônomo e crítico, fato este que a narrativa nos traz revelando que o príncipe "(...) cresceu, ficou um rapaz encantador. Podia ser considerado um verdadeiro príncipe encantado (...) (P.Q.B., p. 11), reforça-se assim que através da leitura alcançamos sempre voos maiores, podendo sempre ir além das barreiras impostas pelos outros ou até mesmo por formas de contenção e alienação social, assim como afirma Graciela Montes no artigo *La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura*

Leer vale la pena... Convertirse en lector vale la pena... Lectura a lectura, el lector – todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia...– se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo³ (MONTES, p. 1).

Se tornar "um verdadeiro príncipe encantado" ou se valer do conhecimento adquirido para conseguir seu espaço no mundo, ou seja, ter conhecimento, sabedoria e independência, caracteriza-se como um possível objetivo, o saber nos faz ultrapassar barreiras e construir nosso espaço, nosso lugar no mundo, seja ele qual for. Independente do que se quer é a sabedoria que irá nos distinguir dos demais, e não há maneira mais significativa para obtê-la do que por meio da leitura, prática essa que nos distancia da ignorância do não saber.

E é no desejo de conquistar seu espaço que a princesa de PQE tenta mudar sua história. No início do conto ela era como todas as outras princesas, muito boazinha e bem comportada, mas certo dia ela resolve não ser mais tão cordata com tudo e resolve dizer que não concordava com o que pediam. Nesse momento principia toda a transformação na vida da menina, por discordar do pai ela é colocada de castigo no alto da torre, entretanto, como afirma o narrador "Foi a maior sorte da princesa" (PQE, p. 11) porque na torre havia uma grande biblioteca.

E lá "Ela lia, lia, emprestava livro para os amigos. Adoravam conversar sobre o que tinham lido. E cada um ficava cada vez mais sabido" (PQE, p 15). Percebe-se que brincando e se envolvendo com os novos amigos a menina passa a conhecer e a interagir com muitas formas de conhecimento: livros, a internet e a troca de

³ Vale a pena ler... Tornar-se um leitor vale a pena... Lendo, o leitor - qualquer leitor, qualquer que seja sua idade, sua condição, sua circunstância... torna-se mais astuto em encontrar sinais, mais livres no pensamento, mais ágeis em pontos de vista, com horizontes mais amplos, dono de um universo de significados, padrões mais ricos, mais robustos e mais sutis. Lendo, o leitor está construindo o seu lugar no mundo. (Tradução nossa).

informações. A leitura nesse ponto da narrativa passa a ser a chave para um desencadear de inúmeros benefícios, pois eles aprendem e se divertem com a atividade, e desse modo ao ler e apreciar a narrativa o leitor vê no exemplo dos personagens o quão interessante pode ser a leitura.

Como ressalta José,

Além de ler para o prazer, a gente lê para saber, para conhecer a realidade, para conhecer o outro e a nós mesmos. A palavra LIVRO se aproxima gráfica, sonora e semanticamente da palavra LIVRE. Nada mais livre que o livro. Ler para SABER e se libertar” (JOSÉ, 2007).

Em PQE ficam bem claras essas evidências quando, através de todo o conhecimento que a personagem principal adquire no período em que estava fechada na torre, ela consegue salvar o reino de seu pai de uma doença transmitida por um mosquito que se alastrou e que ninguém sabia como lidar, ela indica um famoso cientista que resolve toda a situação e dá dicas de como eles teriam que se portar dali em diante; e como prêmio ela ganha o direito de escolher.

O conhecimento, além do prazer de leitura também é ressaltado em o PQB. Por ser um príncipe inteligente e encantador o personagem passa a ser cobiçado por todas as moças e como já era esperado por todos, os pais logo pensam em dar um baile para que ele escolha sua noiva. Eis que surge um problema: ao conversar com as pretendentes ele começa a bocejar sem parar, tentava conter, cobria a boca, mas nada resolvia seus olhos se fechavam e denunciavam o oscitar do príncipe.

As princesas e os pais ficaram bravos, pensavam que a atitude do príncipe era uma enorme falta de respeito. Alguns achavam que ele estava doente, mas a questão era que ele notava que as princesas eram chatas falavam apenas de coisas fúteis e sem importância. Como já não suportava conversar com aquelas garotas que só sabiam falar de roupas, cabelos e festas e fofocas, ele resolve viajar sozinho para assim talvez se “curar” daquele problema.

É durante essa viagem que toda a história passa a fazer sentido, ele só bocejava porque ficava entediado com todas aquelas conversas banais e desinteressantes. Nesse contexto chegamos ao ponto principal da narrativa, como o príncipe havia estudado e lido vários livros podia conversar sobre vários assuntos tais como autores, obras e diversos temas dos mais variados, ao contrário de suas pretendentes, por esse motivo ficava cansado sempre dos mesmos diálogos, e mais uma vez a leitura surge como alicerce formador de pessoas interessantes e dinâmicas, se as princesas também

lessem poderiam ter divertidas conversas com ele, mas não tinham essa prática e se tornavam pouco atraentes para aquele rapaz “sabido”.

Ana Maria Machado no desenvolver da narrativa nos mostra que a leitura tem uma importância indiscutível na formação do homem crítico e perspicaz, assim como Elias José no livro *Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças* (2007) aborda o poder da leitura, lembrando a fala de Monteiro Lobato:

Lobato disse que ninguém sai da leitura de um livro como entrou. Não são só as horas ou minutos que são outros. Outro será o homem. Dando prazer ou ensinando, a leitura, seja literária, formativa ou informativa conscientiza, amadurece, transforma para melhor, abre os olhos, ouvidos e mentes (JOSE, 2007, p. 23).

Tal afirmação se confirma de maneira interessante na narrativa de PQB, pois o conhecimento adquirido e a bagagem cultural e intelectual são as qualidades perfeitas que ele encontra no seu admirável par, durante a viagem de trem. No passeio que resolveu fazer para fugir de toda a confusão, ele encontra uma menina: “Sentada junto à vidraça, uma moça nem aproveitava para ver a paisagem porque estava distraída lendo um livro” (PQB, p. 27). Vemos que mesmo tendo uma linda paisagem para apreciar, ela permanece atenta ao livro que lê assim a leitura é considerada como uma distração ainda mais bela que “a porção de lugares bonitos” (PQB, p. 26).

O príncipe querendo usufruir da paisagem esperava por uma oportunidade para pedir uma troca de lugares à menina, mas ela

Continuava mergulhada na leitura. Às vezes arregalava os olhos. Outras vezes sorria. Devia ser um livro interessantíssimo. Ele morria de curiosidade para ver o título. Até que não aguentou mais e perguntou. Quando ela respondeu, ele sorriu:
- Eu adoro esse autor, mas não conheço esse livro (PQB, p. 28).

E o prazer em relação ao livro é algo que cada um encontra a seu modo em um encantamento particular e é necessário encontrar seu caminho, assim nos revela Machado (2011, p. 17) “Ler é como namorar. Muito gostoso. Quem acha que não gosta é porque ainda não encontrou seu par. Deixe aquele de lado e experimente outro, e mais outro, até sentir prazer, deixando-se levar pelas novas delícias descobertas e exploradas”. E mais “quando alguém escolhe um livro para ler, elegendo-o entre tantos outros, é porque houve algum elo e alguma atração, que poderão estar no gênero, no título, na capa, no gosto pela literatura de determinado autor” (JOSÉ, 2007, p. 21).

De tal modo acontece com a princesa quando está presa na torre PQE, além de ler e se divertir por meio das mais diversas histórias, ela cria com seus amigos o circuito do livro, ao ler e se encantar ela contagia os outros pelo seu exemplo. Depois de fazerem a leitura de determinada obra eles passam a trocar os livros entre si, indicam aqueles que mais gostaram e assim uns incentivam os outros.

Tinha histórias de encantos e perigos, de reis e princesas, de magos e inimigos, de bichos e riquezas. De monstros e horrores, de lobos na floresta, de bailes e amores, de povo dançando em festa. De cavaleiros e dragões, de fadas e feiticeiras, de gigantes e anões, de múmias e caveiras. De naufrágio e tesouros, de caravanas no deserto, de palhaços e besouros, de fada madrinha por perto. Ela lia, lia, emprestava livro para os amigos. Adoravam conversar sobre o que tinham lido. E cada um ficava cada vez mais sabido. (PQE, p. 15).

Considerando o texto verbal temos adjetivos e verbos que reforçam a ideia do prazer e da importância da leitura na vida das personagens como se vê nas expressões: "[...] *histórias de encantos e perigos; Adoravam conversar; ficava mais sabido*", nessas expressões o encanto, o adorar e o mais sabido fazem com que se reforce a concepção de importância e prazer que a leitura possui. A imagem da leitura, prazer e felicidade ficam nesse instante, intrinsecamente ligadas, e ao ler a criança pode então associar esses conceitos e buscar através da leitura de novos textos o prazer que passou a conhecer por meio do exemplo dado.

A prática de leitura possui várias dimensões como nos descreve Perissé (2005): funcional, recreativa, reflexiva, inspiradora ou formativa⁴, mas independente da dimensão que se tenha, é indiscutível a importância da leitura. Principalmente no mundo moderno em que vivemos, onde as informações correm em ritmo acelerado, o estímulo à leitura não é só importante, mas de certo ponto indispensável para que o indivíduo não se perca em meio a tanta informação.

A leitura recreativa nas palavras de Perissé (PERISSÉ, 2005, p. 56) nos leva a recriar energias para viver, para trabalhar e dedicar-se a tarefas nem sempre agradáveis, tende a ser uma leitura prazerosa, leve, tranquila de considerações simples sobre as coisas mais singelas da vida. Essa é enfim uma leitura sem compromisso, despreocupada, um espreguiçar da inteligência, um passeio entre páginas abertas. A disseminação do prazer que se tem com a leitura é uma das melhores maneiras de se

⁴ As demais dimensões não serão exploradas no momento, informações adicionais em PERISSÉ, Gabriel. Elogio da leitura. Barueri, SP: Manole, 2005.

influenciar os que estão a nossa volta, o exemplo é por inúmeras vezes o melhor caminho e como já discutido, as narrativas em análise cumprem bem esse papel.

A alegria e o prazer, embora claros em diversas passagens da narrativa PQB se configura de maneira completa na passagem descrita nas páginas 30 e 31 onde há a interação inicial entre o príncipe e menina que assim como ele é amante dos livros. Como descreve o narrador

Num instante estavam conversando. Falando de personagens que conheciam como se fosse gente de verdade. Tinham lidos alguns livros que eram os mesmos. Mas cada um tinha também suas leituras diferentes. Então recomendavam, contavam, comparavam. (PQB, p. 30).

A ilustração que acompanha o referido trecho (PQB, p. 31) deixa bem nítida a perfeita interação e a diversão mágica proporcionada pelo livro, os dois personagens brincam e se divertem entre as páginas de um livro, literalmente. A associação neste momento bastante explícita do encanto da leitura chama a atenção e remete mais uma vez a criança/leitora a esse universo de encantamento que os personagens os instigam a conhecer. E no desenrolar do conto o fascínio vai se estreitando à medida que os personagens navegam entre as narrativas e com o passeio que fazem pelos lugares mencionados nos livros. Como se vê, o leitor passa navegar com as aventuras vividas pelos personagens e passa assim a perceber o quão amplo e delicioso pode ser ler.

Além da imagem dos personagens associados a boas sensações e ao conhecimento há outro fator na obra PQE que pode instigar o leitor a ler ainda mais: a intertextualidade. A história, ao acionar intertextos clássicos, desperta no leitor, a curiosidade/desejo de conhecer os demais contos mencionados tais como Rapunzel, Cinderela, Branca de Neve, a Bela Adormecida, entre outros (PQE, p. 30-32). Dessa maneira, a literatura passa a ser uma rede de inter-relações em que uma narrativa instiga a leitura de outras.

A leitura para a princesa se tornou um meio de poder, uma forma de conquista de um ideal, lhe possibilitando ferramentas para ler o mundo em que vivia e dar soluções aos problemas que surgiram, o que eleva ainda mais a importância de exaltar e disseminar o incentivo dessa prática. Para Ana Maria Machado

Toda forma de conhecimento é importante e significativa. Como todas elas, a literatura também tem relevância. Mas, sendo uma arte – e uma arte que utiliza um meio que está ao alcance de todos os indivíduos, ou seja, as palavras, a linguagem –, ela é uma forma de conhecimento

muito particular. Permite perceber os aspectos mais sutis da realidade e aos poucos vai habilitando a expressar essa percepção. Pode não ensinar a ver o mundo, porém ajuda a compreender de que maneira ele existe. Mais ainda, possibilita perceber de que outras maneiras diversas essa realidade pode ou poderia existir. Permite entender outras forma de encarar o mundo, mas também, concreta e afetivamente, permite entender as pessoas que o encaram de modo diferente do nosso. (MACHADO, 2011, p. 18-19)

O desenrolar do conto não seria o mesmo se ela não tivesse uma boa formação durante sua estadia na torre. A busca de conhecimento e informação foi capaz de transformar a realidade e com isso a menina pode provar seu valor, demonstrando ao pai que ela teria sim condições e responsabilidade para começar a fazer, conscientemente, suas escolhas. E foi exatamente por esse caminho que ela alcançou sua felicidade ao lado do velho amigo, filho do jardineiro, com quem compartilhava suas aventuras enquanto estava de castigo na torre e que mais tarde se tornou seu marido (PQE, p. 39).

Do mesmo modo em o PQB as personagens principais se tornam, por meio de todo conhecimento obtido encantadores um ao outro e durante toda a viagem trocaram informações e sempre tinham o que falar “Conversavam o tempo todo, o assunto nunca acabava, sempre tinham coisas interessantes para contar” (PQB, p. 34). E isso se confirmava de tal maneira que certo dia o príncipe confessa à menina que “Tinha vontade de ficar o resto da vida ao lado dela, conversando sem parar” (PQB, p. 38). A relação que se cria entre a leitura e o conhecimento, principalmente no final do conto, mostra que a leitura e o encanto que advém dela podem trazer saber e informação, peças chaves para um final feliz, tido pelo príncipe que bocejava e a princesa que lia.

Daí a alguns meses a Princesa que Lia e o Príncipe que Não Bocejava Mais voltaram para a casa e se casaram. Não sei se viveram felizes para sempre. Mas por muitos e muitos anos, até onde a memória alcança, tiveram assunto para conversar e se divertir. Leram muito. E às vezes, quando bocejavam, já sabiam porque era: estavam com sono e era hora de ir para a cama. (P.Q.B., p. 38).

E como o final mais que perfeito, temos os dois juntos embaixo de um grande abajur lendo um livro, ele com um olhar de encantamento e ela bocejando (P.Q.B., p. 39). Mas ela não bocejava de tédio ou desânimo, como fazia seu príncipe no início da narrativa, mas como nos diz o narrador, porque estava cansada de tanto ler, de tanto

viajar e se encantar com tantas histórias, aprendendo sobre o mundo e tudo que há nele.

Durante toda a narrativa o leitor se vê imerso nesse universo de leitura e fica clara a apologia que é feita tanto pela autora, em cada nova cena descrita quanto pela ilustradora nos traços de felicidade e entusiasmo explícito nos rostos e gestos dos personagens. E essa ideia vai ao longo do conto se afirmando e ganhando espaço mostrando o quão prazeroso e favorável à prática de leitura pode ser.

Nas duas narrativas em análise a leitura foi tomada como aspecto decisivo tanto para os finais felizes como para a formação de cada personagem envolvido tornando-os críticos, perspicazes, inteligentes e interessantes. Desse modo, nos mostram que o prazer e a diversão também são partes constituintes desse universo e tanto as crianças e jovens como os adultos têm nesse tipo de texto a oportunidade de enxergar as mais diversas formas de interação que remetem ao valor devido dos livros e da leitura.

Como pudemos perceber as narrativas podem ir bem mais além do que o entretenimento e diversão. Por meio da leitura se abrem diversas portas e nesse percurso muito se tem a ganhar, tanto o leitor quanto os autores e mais ainda a sociedade que terá na sua formação pessoas mais críticas e conscientes do seu papel, cidadãos cada vez mais instruídos e interessantes.

Referências

JOSÉ, Elias. A literatura e o imaginário da criança. In: *Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MACHADO, Ana Maria. *A princesa que escolhia*. Ilustrações de Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

_____. *O príncipe que bocejava*. Ilustrações Taline Schubach. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

_____. A importância da leitura. In: *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

_____. Leitura: prazer, saber e poder. In: *Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MONTES, Graciela. *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Plan nacional de lectura - *Ministerio de Educación de la Nación*: biblioteca digital. Disponível em: <http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf> Acessado em 10 de julho de 2012.

PERISSÉ, Gabriel. *Elogio da leitura*. Barueri, SP: Manole, 2005.

LITERATURA, HOMOEROTISMO E EXPERIÊNCIA URBANA EM CONTOS DE ANTONIO DE PÁDUA

Flávio Pereira CAMARGO
Universidade Federal do Tocantins

Resumo: Neste artigo, temos como objetivo analisar as formas de subjetivação do desejo gay em dois contos de *Abjetos: desejos* (2010a), do escritor e crítico Antonio de Pádua Dias da Silva. Para tanto, partimos, inicialmente, de um percurso teórico-crítico sobre a literatura gay ou de temática homoerótica e sobre os modos diversos de subjetivação desse desejo em nossa cultura. Em seguida, procuramos demonstrar, através de nossas análises dos contos selecionados, como a produção literária de Antonio de Pádua traz uma nova perspectiva sobre os modos de vida gay, contribuindo de modo expressivo para a consolidação e o reconhecimento de uma literatura gay no campo literário brasileiro, com as suas especificidades inerentes ao próprio gênero.

Abjetos: desejos, publicado em 2010, pelo escritor e crítico Antonio de Pádua Dias da Silva é o quarto livro¹ de contos publicados pelo autor. Trata-se de um livro composto por narrativas curtas, por meio das quais o escritor nos apresenta personagens que estão em constantes deslocamentos em busca do outro do mesmo sexo para saciar um desejo interior e também para suprir uma carência afetiva.

O próprio título do livro nos remete aos desejos desses personagens: um desejo que é considerado abjeto, desprezível, sem importância. O desejo como abjeto, justamente porque essa abjeção está relacionada ao fato de o desejo dos personagens gays serem pelo corpo do outro do mesmo sexo, que é objeto tanto de investimento erótico e sexual, quanto de afetividade. Mas esse desejo também é considerado abjeto porque em relações entre dois homens há sangue, há dor, há suores, há líquidos seminais e há a merda, mas há, sobretudo, prazer e satisfação de um desejo interior.

Eve Sedgwick (1985, p. 1-2), em *Between men*, afirma que a palavra *desejo* revela uma potencialidade erótica, além de permitir a possibilidade de nomear uma *estrutura* em sentido análogo ao da psicanálise – “libido” –, não para nomear uma emoção ou um sentimento particular, mas a força social ou afetiva, principalmente

¹ Antonio de Pádua Dias da Silva é paraibano, professor e pesquisador das representações de mulheres e homossexuais na literatura, desenvolvendo várias pesquisas na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba. O autor já publicou os seguintes livros de contos: *Sobre rapazes e homens* (EDUEPB, 2006), *Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão* (EDUEPB, 2008) e *Eis o mistério da fé* (Realize editora, 2009). Recentemente, ele publicou seu primeiro romance: *Mosaicos azuis desejos* (Glostri, 2011). Em todas as suas obras é recorrente a temática do homoerotismo, revelando questões caras aos sujeitos homoafetivos e às suas subjetividades.

quando esta manifestação é hostilizada e odiada ou, algumas vezes, invertida, formando importantes relações de amizade entre homens em diferentes espaços de sociabilidade, o que é por ela denominado como “male homosocial desire” – desejo homosocial masculino.

O desejo, assim compreendido, está associado aos impulsos sociais, cuja ênfase recai no erotismo dos corpos que despertam os desejos latentes. É justamente esta associação do desejo aos impulsos sociais que nos remete às distintas relações entre homens em espaços estritamente masculinos, nos quais prevalece o preconceito e a discriminação em relação ao desejo gay.

O termo “homosocial”, segundo a referida autora, é usualmente empregado na história e nas ciências sociais para descrever vínculos ou laços sociais entre pessoas do mesmo sexo. Trata-se, pois, de um neologismo formado com “homossexual” e, também, é óbvio, para se distinguir dele, pois homosocial se refere, nesse caso, às atividades com “vínculos estritamente masculinos” (SEDGWICK, 1985, p. 2) que em nossa sociedade são caracterizados intensamente pela homofobia, pelo medo e pelo ódio aos sujeitos homoafetivos.

Nesse sentido, o que percebemos em nossa sociedade é certa fobia em relação às “amizades particulares” ou às amizades masculinas, que dizem respeito a um modo de vida gay. Uma existência que é marcada por conflitos, por questionamentos, pela interdição, pelo medo, mas, principalmente, pelo desejo de possuir o outro, de tê-lo em seus braços e com ele estabelecer relações afetivas e/ou sexuais, pois “desejar rapazes é desejar relações com rapazes” (FOUCAULT, 1981, p. 38).

É essa espécie de “desejo-inquietação”, de que nos fala Foucault (1981, p. 39), que provoca no sujeito uma ansiedade que o leva a buscar constantemente pelo seu *objeto de desejo*, que “responde à *interioridade* do [seu] desejo” (BATAILLE, 1987, p. 20, grifo do autor). Neste caso, o objeto de desejo se restringe a uma atração entre corpos do mesmo sexo, que provocam entre si excitação e desejo. Daí a contínua peregrinação dos personagens homoafetivos pelos espaços diversos das grandes metrópoles em busca do outro para saciar sua sede de desejos. Não se trata somente de uma satisfação do desejo, mas de uma ânsia pelo outro do mesmo sexo, revelando a carência afetiva de personagens marcados pela solidão e pela angústia existencial, como veremos mais adiante em nossas análises.

Para George Bataille (1987, p. 12), nós somos “seres descontínuos” e, portanto, buscamos no outro a nossa continuidade, que está associada à satisfação do desejo

erótico, e também ao próprio erotismo dos corpos. Por isso, a busca constante pelo outro de nosso afeto para o contentamento da latência de um desejo erótico interior.

É justamente a interioridade desse desejo erótico que a diferencia da atividade sexual, pois enquanto esta está relacionada à reprodução, o desejo erótico corresponde a uma satisfação da interioridade do sujeito, que estabelece, portanto, uma transgressão em relação aos padrões preestabelecidos, uma vez que o desejo erótico pode ocorrer tanto entre dois homens quanto entre duas mulheres e não apenas entre um homem e uma mulher.

Esses vínculos afetivos e sexuais entre homens, e também entre mulheres, são frutos daquele desejo-inquietação que pode solapar os pilares de uma heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2008, p. 9) que tenta a todo o custo manter uma relação de continuidade entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais, a partir de um regime de poder-saber e prazer. Isto é, há uma tentativa de controlar as sexualidades através de práticas discursivas e de (não) subjetivação que cerceiam nossos desejos e nossas práticas sexuais.

As interdições e as proibições são históricas em nossa sociedade. Elas se referem, principalmente, à tentativa de controlar, de vigiar e de punir os corpos daqueles que transgridem as normas preestabelecidas, regulando o desejo e as práticas sexuais, daí a necessidade de criação dos chamados “dispositivos de sexualidade” (FOUCAULT, 2010, p. 45), tais como a pedagogização do corpo da criança, a socialização das normas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso, incluindo-se aí as práticas sexuais consideradas “anormais”, “perversas”.

Como nos mostra a história da sexualidade e os vários estudos empreendidos, por exemplo, por Eve Sedgwick (1985), Judith Butler (2008) e Michel Foucault (1981, 2010), sempre houve e ainda persistem os discursos que tentam moldar nossos corpos e nossa subjetividade aos padrões predefinidos, em uma vã tentativa de fixar e de padronizar as diferentes identidades culturais.

No caso dos sujeitos homoafetivos, instaura-se uma descontinuidade entre o sexo, o gênero, o desejo e suas práticas sexuais, que desestabilizam e subvertem os sistemas classificatórios das identidades de gênero e sexuais, expondo as fissuras e os fossos que instauram uma “crise de identidade” em relação aos padrões preestabelecidos (WOODWARD, 2007, p. 16).

Essa crise de identidade decorre justamente do fato de haver representações sociais e culturais que se querem como homogêneas, marginalizando aquelas

identidades que não se encaixam ou não se adequam aos sistemas classificatórios, particularmente o que diz respeito às identidades de gênero e à diversidade sexual.

A distinção e a diferença entre essas identidades são demarcadas e definidas a *priori* como fronteiras simbólicas que estabelecem o que está incluído do que está excluído, havendo aí uma nítida exclusão das identidades dos sujeitos homoafetivos justamente por que estes sujeitos rompem as fronteiras delimitadas entre os gêneros. Portanto, seus desejos e suas práticas sexuais, assim como quase tudo o que diz respeito ao seu universo social e cultural, são rechaçados na e pela sociedade.

Por isso, recorreremos novamente às reflexões de Eve Sedgwick (1985) ao afirmar que há uma necessidade de pensarmos em um contínuo entre homossexualidade e homossociabilidade, ou entre homossexual e homossocial, que é marcado profundamente por descontinuidades e pela homofobia, que é, para a autora, uma forma de manutenção dos valores de uma estrutura patriarcal que condena veementemente as relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo, particularmente aquelas que se referem ao desejo homossocial masculino.

É precisamente em decorrência dessa marginalização histórica dos sujeitos homoafetivos, de sua cultura e de seus modos de vida, que há uma necessidade de um olhar mais acurado em relação às diversas textualizações dos códigos culturais de um estilo de vida gay. Por isso mesmo, o leitor deve prestar muita atenção ao modo como as experiências subjetivas dos sujeitos homoafetivos são apresentadas, questionadas, reafirmadas ou discriminadas na tessitura do texto, pois há modos diversos de negação e também de reconhecimento de uma subjetividade gay inscrita no texto literário.

Antonio de Pádua Dias da Silva (2009, 2010b), em seus estudos sobre a história da literatura brasileira gay ou de temática homoerótica, afirma que há, com frequência, certo silêncio em torno da produção literária brasileira que tenha como temática o homoerotismo ou aspectos diversos relacionados à cultura e ao modo de vida gay.

O resgate de produções literárias que textualizam a subjetividade gay na economia do texto literário pode levar em consideração dois aspectos: o estético e o político, pois a textualização de um estilo de vida dos sujeitos homafetivos e de seus valores sociais e culturais pode romper, em alguns casos, com aquelas representações já enrijecidas em nosso imaginário social, que compreende esses sujeitos e suas sexualidades como uma patologia.

A elaboração estética não prescinde de um posicionamento político, mas toda representação do outro é, de certa forma, política, pois ela depende de quem fala, o que e de onde fala, de que perspectiva e com quais objetivos. Por isso, acreditamos

que o texto literário, enquanto objeto artístico, cultural e simbólico, que apresenta em sua tessitura uma gama de códigos culturais referentes a uma subjetividade gay, tão complexa e múltipla como a subjetividade heterossexual, também pode ser lido sob um viés político.

A visibilidade dessas produções literárias tem se mostrado mais forte nas últimas décadas em decorrência de aspectos quantitativos e qualitativos no tocante à literatura produzida recentemente, que traz em seu bojo uma textualização de elementos constitutivos de um estilo de vida gay. É certo que ainda há resistências: de um lado, a do público leitor – heterossexual –, de outro, a crítica acadêmica que insiste em não dar a devida atenção a essas produções por julgar que elas não trazem contribuições relevantes para a área dos estudos literários.

Por isso, insistimos na contribuição dessas obras para dar uma maior visibilidade aos modos de vida gay, aos nossos estilos de vida, e, principalmente, por expressarem uma perspectiva que leva muitos dos leitores a estabelecerem certa identificação com os seus personagens, seus dilemas, suas angústias, suas dores, e, sobretudo, com suas carências afetivas e sexuais em uma sociedade nitidamente homofóbica, como podemos observar em *Abjetos: desejos*, de Antonio de Pádua.

No percurso de leitura das narrativas que compõem essa coletânea, o leitor se depara com variados sentimentos e emoções que emanam de corpos ardentes de desejo. São estes desejos latentes que levam os personagens gays a constantes deslocamentos espaciais e temporais, em uma tentativa de suprir suas carências afetivas e sexuais. Enfim, são textos por meio dos quais o escritor perscruta um modo de vida gay, incluindo-se aí o que diz respeito à cultura, às fantasias, aos desejos e às práticas sexuais dos personagens gays.

Esse desejo-inquietação provoca nos personagens gays, da narrativa de Antonio de Pádua (2010a), uma ansiedade pelo outro de seu desejo, além de expor a fragilidade dos vínculos humanos, principalmente os afetivos e os sexuais, na “modernidade líquida” de que nos fala Bauman (2004, p. 12), pois são relações afetivas passageiras, sem durabilidade. Enfim, não há o estabelecimento de laços afetivos mais duradouros, daí a instantaneidade e a fragilidade dos “relacionamentos virtuais” (BAUMAN, 2004, p. 12) nos quais as possibilidades românticas são cada vez mais raras no “líquido cenário da vida moderna”.

É por isso que há uma ânsia pelo outro, por afeto, por um instante que seja de troca de sentimentos, de afetividade, de carinho e de atenção. São a solidão e a angústia existencial que marcam os sujeitos homoafetivos em suas relações líquidas,

passageiras, a exemplo do que ocorre com os protagonistas dos contos “Abjeto desejo” e “Do desejo e do objeto”, que passaremos a analisar.

A efemeridade dos relacionamentos afetivos e sexuais contribui ainda mais para o sentimento de descontinuidade do ser, pois, como vimos com Georges Bataille (1987, p. 20), o desejo erótico corresponde a uma busca constante pelo objeto do desejo para a satisfação de uma interioridade do próprio desejo. Se há essa fragilidade e essa efemeridade dos relacionamentos, em especial dos homoafetivos, no caso de nosso objeto de estudo, então o sujeito está constantemente buscando a sua continuidade do ser no outro do mesmo sexo, que é o objeto de seu afeto e de seu investimento sexual.

No caso do conto “Abjeto desejo”, a epígrafe fornece ao leitor pistas sobre o enredo da narrativa. Trata-se da letra de música “Non, je ne regrette rien”, composta por Michel Vaucaire e Charles Dumont, eternizada pela interpretação de Edith Piaf. A letra de “Não, eu não me arrependo de nada” revela ao leitor um eu lírico que rememora as lembranças de um passado marcado pelas alegrias e pelos amores fugazes, restando-lhe apenas um sentimento de solidão e o desejo de recomeçar do zero as suas novas alegrias ao lado de quem se ama.

Como vemos, a epígrafe aponta ao mesmo tempo para um sentimento de solidão afetiva e para a possibilidade de um recomeço ao lado de um verdadeiro amor, tal como ocorre com o protagonista de “Abjeto desejo”. Trata-se de um personagem que é denominado na narrativa apenas pelo pronome pessoal “ele”. A ausência do nome nos remete a uma experiência que não é única, singular, mas, pelo contrário, pode ser compreendida como recorrente no universo gay, sobretudo o que diz respeito à solidão e à carência afetiva, consideradas pelo protagonista como dores da alma, em uma sociedade cujos laços afetivos e sexuais tornam-se, a cada dia, mais instáveis e vulneráveis.

Nesse conto, o autor se vale da estratégia narrativa de um narrador em primeira pessoa, que relata suas angústias, suas dores, sua solidão, e, principalmente, a sua carência afetiva na noite densa da metrópole, havendo, ainda, a interferência do discurso de um narrador em terceira pessoa. Trata-se, pois, de uma narrativa de si, do eu, que relata a intermitência de uma dor contínua, que pulsa em seu interior, principalmente diante da indiferença do outro em relação a sua afetividade que não é correspondida.

Se o ser busca a sua continuidade no outro de seu afeto, o protagonista, na madrugada de uma noite de sábado, em uma boate gay, sente-se um desfibrado, e

pensa ao mesmo tempo em Arlon – um rapaz branco, bem educado, calmo, de família burguesa, além de ser extremamente caseiro e muito limpo – e em Mário – um espécime de “gato selvagem e afoito”, que vivia metido em brigas, em bares e em trajés sujos, pois não gostava de tomar banho e trocar de roupas –, ambos, “homens do seu afeto” (2010a, p. 28).

Apesar de sentir outros corpos, outros homens, suados, molhados, quentes, que se aproximam de seu corpo e o desejam, “ele” não corresponde a esses investimentos, pois a interioridade de seu desejo se satisfaz apenas com aqueles dois homens nos quais investe afetiva, sexual e financeiramente, pois tanto Arlon quanto Mário trocam sexo por dinheiro, não havendo, portanto, uma ativa correspondência de investimentos afetivos e sexuais entre ambos.

Paralelo aos seus pensamentos sobre Arlon e Mário, ao mesmo tempo “ele” se vê como um marginalizado:

Assumo o que sou na perspectiva que melhor me convém. Não adianta querer enfrentar todo um olho vigilante e onipresente. Em cada esquina onde meu corpo dobra encontro suado um pedaço de meu pesadelo, que ainda continua sendo ser rejeito de uma sociedade que insiste em me querer numa outra margem, distante e segregada da que abarca todos os “homens brancos” (SILVA, 2010a, p. 23-24).

Notamos, na passagem supracitada, uma referência àquela tentativa de a sociedade controlar, vigiar e disciplinar os corpos, os desejos e suas práticas sexuais dentro de um padrão preestabelecido que alija todos aqueles que não se encaixam nele, como, por exemplo, o nosso protagonista, que tem plena consciência da abjeção à qual está sujeito constantemente.

Trata-se, pois, de um corpo que não pesa, que não tem importância, justamente porque não se adéqua aos valores morais e sociais impostos por uma sociedade heterocêntrica. É um corpo, um desejo e uma prática sexual que são considerados como abjetos, e, como tal, são realocados à margem da sociedade, daí o deslocamento espacial do protagonista pelas ruas escuras da cidade, sozinho, triste, com uma dor na alma que revela ao leitor a saudade, a carência e a solidão. Enfim, o amor como falta e “a saudade de dois homens que [ele] inventou de amar sem ter a real noção do que sentia, por quem transgrediria as leis do mundo!” (SILVA, 2010a, p. 26).

A invisibilidade dos sujeitos homoafetivos, de suas identidades e de seus modos de vida, decorre, como vimos, de uma segregação que solapa dos homoafetivos o pleno direito à cidadania, que desconsidera o aspecto humano, como

se a dor, a angústia, a solidão, a carência afetiva e sexual fossem sentimentos unicamente homoafetivos e não universais.

Arlon e Mário são os objetos de investimento afetivo e sexual do protagonista, mas esse relacionamento tem como base o que Bauman (2004, p. 36) denomina de “relação de bolso”, ou seja, são relações descartáveis que são construídas e mantidas a partir de uma barganha: sexo, disponibilidade e atenção em troca de certa quantia de dinheiro, de mesadas ou de presentes para saciar instantaneamente o desejo interior do outro.

Exemplar é a relação estabelecida entre Arlon e Mário com o protagonista, pois este, em seu momento de crise e de angústia existencial, resolve ligar para ambos. Arlon está com o celular desligado, e Mário, após ter se encontrado e se refestelado com a namorada, está dormindo um sono profundo, do qual desperta depois de insistentes chamadas. Ao atender, ele ouve do outro lado da linha o chamado desesperador do protagonista:

Alô? Mário? Sou eu, preciso ter você ainda hoje, pode ser? Estou indo pra casa. Se tu puder, passa aqui pela esquina da Irineu Joffily com a Floriano Peixoto, tá? Tá certo, to indo, respondeu com uma voz macia de quem está com bastante sono e não sabe o que está respondendo (SILVA, 2010a, p. 29).

Após Mário encontrar-se com “ele”, ambos seguem para o apartamento de sempre, e lá o protagonista, aos prantos, expõe suas angústias e suas inquietações ao outro, que não lhe dá tanta atenção devido ao sono. Mas não é apenas por causa do sono, é mais do que isso, pois a sua indiferença está relacionada à falta de companheirismo do outro, uma vez que se trata de uma relação de bolso, o que exige Mário do fato de ter que demonstrar algum interesse físico, alguma atração, ou até mesmo afetividade e amor pelo outro.

Ciente dessa indiferença, das ausências e de suas carências, “ele” se sente mais sozinho, amargurado, triste, e consciente da relação descartável na qual está inserido, sentindo-se, inclusive, como um reles objeto que é “usado apenas uma vez, por vez” (SILVA, 2010a, p. 30).

Para saciar seu desejo pelo outro, mesmo não havendo uma correspondência, dado o caráter pecuniário da relação entre ambos, “ele” investe afetiva e sexualmente sobre o corpo de Mário, sentindo seu calor, seus cheiros, inclusive os resquícios de perfume de mulher nas entranhas mais íntimas dele. O protagonista oferece ao outro

de seu desejo o seu corpo, o seu afeto, que não é retribuído, como ocorre, por exemplo, quando ele abre a boca de Mário para beijá-la e ele resiste, pois Mário sempre evitava o beijo, a carícia.

Afinal, Mário estava ali para cumprir seu dever, saciar apenas o desejo sexual do outro e não para dar carinho, afeto e atenção aos seus devaneios e às suas angústias, tanto que ele se mantém na mesma posição o tempo todo enquanto o protagonista suga-lhe o seu membro até “sangrar em leite violado” (SILVA, 2010a, p. 31).

Mário goza e de certo modo sacia o seu desejo, mas o outro, vazio que está, no afã de sentir o outro em suas entranhas, em seu íntimo, engole de uma só vez todo o líquido espermático que acumulara em sua boca. A ingestão, contudo, provoca no protagonista um “sentimento de culpa: por estar sozinho, por não ser amado, por nem ao menos ser desprezado” (SILVA, 2010a, p. 31). Este sentimento contribui para acentuar ainda mais a sua angústia existencial e a sua solidão, principalmente a partir do momento em que vê sua imagem refletida no espelho e tem consciência de que seu corpo não é jovem, belo e com uma pele viçosa. Pelo contrário, os anos passaram, seus cabelos estão brancos e a pele marcada pelos “verões pesados e fortes” (SILVA, 2010a, p. 32).

Esses sentimentos levam o protagonista a tomar uma atitude considerada drástica pelo narrador, o suicídio. Antes, porém, “ele” escreve um bilhete para os dois homens de seu afeto, no qual afirma, entre outras coisas, que a

pior coisa do mundo é você estar no mundo rodeado de pessoas e não ter ninguém com quem compartilhar seus segredos, seu cotidiano, suas esperanças. Amo muito o mundo, mas amo muito a paz, o sossego. Não estou bem. Embora partindo, penso como disse Edith Piaf, *Non, rien de rien, non, je ne regrette rien*. A todos um adeus e que possamos nos encontrar um dia, seja nas alvuras celestes ou nas profundas do...Eu (SILVA, 2010a, p. 33).

O bilhete escrito rapidamente pelo protagonista revela aos homens de seu afeto e ao leitor o motivo que o levou a abrir mão da própria vida. Se “ele” não encontra a continuidade de seu ser no outro de seu afeto, por não haver uma correspondência afetiva e sexual, é na morte que “ele” vê essa possibilidade de se encontrar consigo mesmo, com a paz e a felicidade que tanto almeja.

Em meio a uma sociedade que alija certas identidades de gênero e sexuais do centro, marginalizando as suas subjetividades e os seus modos de vida por não se enquadrarem nos padrões preestabelecidos, “ele” vê como saída apenas a morte,

embora o narrador acredite ser “melhor solidão em vida, passeios sem gente, piquenique sem criança, amor platônico” (SILVA, 2010a, p. 34).

Ao descer do seu apartamento, no sétimo andar do prédio, “ele” vaga pelo asfalto como que em busca de algo, até que surge um Honda Civic em alta velocidade sobre o qual “ele” joga o seu corpo, que é arremessado, todo fraturado, contra um muro a cerca de dois metros, perímetro no qual há muito sangue e partes de seu cérebro. Ali, naquela posição, todo arrebitado, aquele corpo, inerte, agora sem pulsão de vida, aparenta uma dor que é ainda maior que a dor da alma.

O esfacelamento do corpo condiz com a dilaceração de seus sentimentos angustiantes em vida, pois fora marginalizado, rechaçado, deixado de lado pelo outro de seu afeto. Afinal, Mário “não sabia se chegava perto do corpo para prestar as últimas homenagens, se saía de fininho para que não fosse percebido e apontado como michê do defunto, e isso poderia lhe trazer complicações, principalmente as morais” (SILVA, 2010a, p. 34).

O corpo do protagonista não é considerado um corpo que pesa, que tem importância, justamente por que há uma descontinuidade entre o sexo, o gênero, o desejo e as suas práticas sexuais, que não são consideradas como legítimas, portanto, não são reconhecidas como limpas, saudáveis e morais por grande parte de nossa sociedade.

A exclusão e a marginalização dos homoafetivos não consideram esses sujeitos como humanos, mas apenas como corpos abjetos que podem ser excluídos do meio social, jogados à margem, à sarjeta, abandonados inclusive por aqueles que julgávamos ser o outro de nossa afetividade, como ocorre com Mário. Este opta por não se aproximar do corpo do amante devido ao receio de ser apontado como michê, como um homem que faz sexo com outro somente por dinheiro. Uma situação que poderia lhe render complicações de ordem moral e social, pois esta não é uma prática moralmente aceita em nossa sociedade.

Há nessa narrativa de Antonio de Pádua uma textualização de vários elementos constitutivos de um modo de vida gay, entre os quais destacamos a solidão e a carência afetiva e sexual em uma sociedade que marginaliza determinadas identidades de gênero e sexuais, simplesmente por que elas transgridem normas e regras preestabelecidas.

Trata-se, pois, de uma exclusão que é ao mesmo tempo social, cultural e histórica. Esta exclusão é, de certa forma, questionada e problematizada na tessitura da narrativa ao trazer para a economia do texto literário uma perspectiva gay sobre o seu

próprio universo, expondo as chagas de um corpo marcado por vários signos constitutivos de sua subjetividade, tais como o modo de se vestir, de andar, de dançar, de experimentar a vida como um todo. É, portanto, um desejo interior de um corpo cuja performance sexual destoa daquela estabelecida como padrão de masculinidade heterossexual.

Enfim, é um corpo que, como qualquer outro, se nutre de afeto, de atenção, de amor, de carinho, de sensualidade, de desejo e de tesão. Esse corpo não deve ser tratado apenas como um abjeto, mas como o corpo de um ser humano, cuja subjetividade busca no outro de seu afeto a sua continuidade, a satisfação de seu desejo interior, e, portanto, é sim um corpo que também tem o seu peso, a sua importância.

Ao contrário de “Abjeto desejo”, no conto “Do desejo e do objeto”, o próprio título remete o leitor à ausência do sentimento de abjeção, pois a ênfase recai no desejo e no objeto desse desejo, isto é, no desejo que emerge entre dois corpos masculinos.

Nesse conto, temos um protagonista que narra seus medos e suas aflições diante do surgimento de um novo sentimento para ele, pois “[n]unca soube de verdade o que era ter o rastro do outro. Creio que ainda não sei. Talvez esteja inaugurando uma nova linguagem” (SILVA, 2010a, p. 45). Trata-se de uma linguagem corporal do desejo, que é expressa na articulação de gestos comedidos, pensados, lentos, mas intensos, pois o desejo pelo outro de seu afeto provoca a excitação e o tesão.

Não é apenas uma nova linguagem que ele está descobrindo, mas também uma “nova linhagem” (SILVA, 2010a, p. 45), a linhagem dos homens que sentem desejos por outros homens, daí a inauguração do rastro do outro, representado na narrativa por Erinaldo – um amigo de longa data do protagonista – que desperta nele o seu desejo, daí o medo dessa inquietação provocada por um “sentimento ainda inacabado” (SILVA, 2010a, p. 45).

Assim como no conto anterior, aqui o protagonista também demonstra a sua carência afetiva ao afirmar que até aquele momento “nunca soube de verdade o que era ter o rastro do outro”, o que nos remete novamente àquela fragilidade das relações afetivas e sexuais na contemporaneidade.

No caso de Erinaldo – um homem com pouco mais de vinte anos, militar, casado com uma mulher, com quem tem uma filha – a sua afetividade pelo protagonista se revela no exato momento em que ele lhe dá de presente de natal um objeto simbólico, uma munição de AR 15, com mais ou menos 10 centímetros de

altura, cuja força bélica foi morta por Erinaldo ao colocá-la por mais de um mês na geladeira.

O presente é dado por ele ao protagonista como um gesto de amizade entre dois homens, como um sinal de afeição, e, ao mesmo tempo, como uma espécie de talismã para que o outro sempre se lembre dele, sobretudo ao ver a munição em pé, apontada para cima, o que nos remete a um símbolo fálico. Aliás, o próprio formato da munição lembra um falo ereto, o que evidencia ainda mais a virilidade masculina e, também, o próprio desejo que o amigo sente por ele:

Disse que era amigo. Que me queria muito. (E eu o desejava. Latejava de desejo ao ouvi-lo falar num tom fraterno). Eu disse que o queria todos os dias, caso ele assim o quisesse. Ele me falou da filha, da família e de seu *instinto de homem* (SILVA, 2010a, p. 47, grifo do autor).

O sentimento de amizade entre os dois homens remete a um aspecto caro ao estilo de vida gay: a amizade como modo de vida gay, por meio da qual se pode camuflar uma relação erótica entre homens. No caso de Erinaldo e do protagonista, trata-se de um sentimento de amizade que oscila entre o querer, o desejo e o sentimento fraternal, amigável, que tem como um de seus obstáculos o fato de Erinaldo ser casado com uma mulher e ter uma filha.

Outros fatores se referem aos aspectos de ordem social e cultural, e, principalmente, ao fato de ser um militar. Mas o “instinto de homem” e o desejo de Erinaldo pelo outro do seu afeto, no caso, o seu amigo, é mais intenso, o que o leva inclusive a se aproximar mais dele, tocando seu rosto, sua pele, seu corpo, sentindo-se cada vez mais excitado.

Trata-se de um desejo latente pelo objeto desse desejo, o corpo do amigo, que não lhe causa nenhuma repulsa, pelo contrário, o atrai cada vez mais, de modo que sua ereção, perceptível no calção que estava usando, pode ser comparada à munição do AR 15 dada como presente ao amigo. O detalhe se refere ao fato de que, ao contrário da munição que teve sua força bélica morta, o falo de Erinaldo apresenta-se em riste, denunciando sua virilidade, seu desejo e sua atração pelo corpo de seu amigo.

O corpo do protagonista, como objeto de desejo, não é visto em momento algum como uma releve peça a ser usada e descartada como no conto anterior, pelo contrário, há uma valoração do corpo, da subjetividade e da afetividade, que é, inclusive, mútua, sendo correspondidas entre os dois personagens masculinos.

No entanto, apesar da latência do desejo de Erinaldo pelo amigo, ele afirma que teve apenas uma experiência, na qual ele “não se sentiu bem, porque teve que comer o outro à força, contra a sua *natureza*. Disse que o homem com quem saíra era gordo e branco” (SILVA, 2010a, p. 47).

Contra a sua natureza justamente porque o corpo do outro não despertou nele o seu desejo, por isso não houve uma conexão entre ambos, uma vez que Erinaldo não sente desejo por um corpo gordo e branco, ao contrário do corpo de seu amigo que é magro e tem pele morena.

O sentimento que emana de Erinaldo pelo protagonista é afetuosos e fraternal, expressando um cuidado, um carinho e um jeito especial no jeito de falar, de tocar, de sentir seu corpo, seu calor, seu cheiro. Enfim, é uma atração que não é somente física e sexual, mas também é afetiva.

A aproximação entre ambos, juntamente com a atração e o desejo que Erinaldo sente pelo amigo, leva-o a beijá-lo intensa e vagarosamente, como que experimentando aos poucos aquela sensação despertada no interior de ambos: um desejo mútuo pelo outro de seu afeto.

No entanto, não há entre ambos a concretização do ato sexual, somente as preliminares, o roçar o corpo um do outro, sentindo cada qual o sexo do outro excitado, latejando de desejo. Uma experiência nova, ímpar. Enfim, inaugura-se em ambos o rastro um do outro, decorrente de um sentimento e de um gesto que ainda não tinham pleno domínio sobre ele, tanto é que ambos “tem vontade de querer de novo” (SILVA, 2010a, p. 49), de querer cada vez mais, pois o desejo interior pulsa a cada momento com maior intensidade, mas há, no meio do caminho, uma filha que espera pelo pai.

Nesse sentido, Erinaldo, que não sabe muito bem o que fazer com esse sentimento e esse desejo recém-descoberto pelo amigo, diz a ele que sempre irá protegê-lo: “_ Vou estar sempre atrás de você, te guardando! Que fosse! Pensei! Que viesse. *De frente, de trás: me pega rapaz!* Saiu com um andar cambaleante. Limpava a ‘boca ainda marcada por um beijo meu’” (SILVA, 2010a, p. 50, grifo do autor).

Ao sair do prédio do amigo, Erinaldo inaugura no protagonista um rastro que não se apaga, que permanece vivo em sua lembrança, em sua memória, pois é Erinaldo que o toma como objeto de seu desejo e de sua afeição, daí a saudade e a esperança de estar novamente ao lado de Erinaldo, que, ao sair do prédio do amigo, exalando felicidade, antes de dobrar a esquina, lembra-se de uma letra de música, que ele canta,

quase sussurrando: “_ *O meu erro foi crer que estar ao teu lado bastaria, ai meu deus era tudo o que eu queria*” (SILVA, 2010, p. 50, grifo do autor).

O intertexto que o autor traz ao final da narrativa é da música “Meu erro”, da banda *Os Paralamas do Sucesso*, o que reforça ainda mais o tom da narrativa, qual seja: o fato de que há um desejo, e o objeto desse desejo é o corpo de um amigo, que desperta em Erinaldo um sentimento adormecido, que não se contenta somente com um sentimento de amizade fraterna, mas que não se concretiza devido a uma série de obstáculos, entre os quais a família.

Ao final de nossas reflexões desses dois contos de Antonio de Pádua, observamos que há uma mudança de foco.

Em “Abjeto desejo” temos uma experiência que expõe a fragilidade dos laços humanos no contexto da modernidade líquida, e mesmo havendo a satisfação sexual parcial, esta é seguida do sentimento de solidão e de carência de afetividade do sujeito homoafetivo.

Por sua vez, no conto “Do desejo e do objeto”, não há a concretização do ato sexual em si, mas uma relação de amizade masculina que aponta para a manutenção de um desejo e de uma afeição entre dois homens em contextos adversos, inaugurando no outro de seu afeto um rastro permanente, que sobrevive até mesmo à distância temporal e espacial.

Trata-se de uma produção literária que coloca em evidência alguns dos sentimentos caros aos personagens gays masculinos, como a solidão, a carência afetiva e sexual, a fragilidade dos laços afetivos no contexto da contemporaneidade, e os constantes deslocamentos espaciais e temporais em busca do outro de seu afeto. O autor também expõe a marginalização e a desvalorização desses corpos masculinos e de seus desejos em uma sociedade na qual ainda prevalecem os pilares de uma heterossexualidade compulsória, balizada pela crescente homofobia.

Além disso, há uma ruptura com aqueles estereótipos de gays criados e alimentados no imaginário social e cultural de nossa sociedade, pois em ambos os contos os personagens não apresentam traços femininos. Simplesmente eles são homens que gostam de outros homens com os quais sentem prazer, saciam seus desejos e nutrem seus sentimentos em uma tentativa de suprir suas carências afetivas e sexuais.

Nesse sentido, no decorrer de nossas reflexões, procuramos demonstrar como a produção literária de Antonio de Pádua traz uma nova perspectiva sobre os modos de vida gay, contribuindo de modo expressivo para a consolidação e o reconhecimento de

uma literatura gay ou de temática homoerótica no campo literário brasileiro, com as suas especificidades inerentes ao próprio gênero.

Referências

BARCELLOS, José Carlos. Literatura e homoerotismo masculino: perspectivas teórico-metodológicas e práticas críticas. In: _____. *Literatura e homoerotismo em questão*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006. p. 07-103.

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade das relações humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

BUTLER, Judith . Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COSTA, Jurandir Freire. *A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.

FOUCAULT, Michel . *De l'amitié comme mode de vie*. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, publicada no jornal *Gai Pied*, nº 25, abril, 1981. p. 38-39.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. *Between men*. English literature and male homosocial desire. New York: Columbia University Press, 1985.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. Especulações sobre uma história da literatura brasileira de temática gay. In: _____. (Org.). *Aspectos da literatura gay*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2008. p. 25-50.

_____. Quando a questão estética entra em cena: considerações teóricas sobre a literatura brasileira de temática homoerótica. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias da; CAMARGO, Flávio Pereira (Orgs.). *Configurações homoeróticas na literatura*. São Paulo: Claraluz, 2009. p. 35-50.

_____. *Abjetos: desejos*. Olinda: Livro Rápido, 2010a.

_____. Incursões teóricas sobre o conceito de literatura gay. In: *Sociopoética: dossiê "Literatura e estudos de gênero"*. Campina Grande, 2010b, v.1, n. 5, p. 55-72, jan./jul.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7-72.

A ATIVIDADE GARIMPEIRA NO MUNICÍPIO DE TRÊS RANCHOS-GOÍÁS: UM ESTUDO SOBRE LÉXICO, CULTURA E IDENTIDADE

Gabriela Guimarães JERONIMO
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão/FAPEG*

Maria Helena de PAULA
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Resumo: Neste trabalho, discutimos sobre a relação entre linguagem, cultura e identidade, através da figura do garimpeiro e sua prática no interior dos garimpos de diamante, aprofundando-nos nas discussões relacionadas à linguagem, especificamente no que diz respeito ao léxico. Inicialmente, falamos sobre os estudos através dos quais a presente proposta de trabalho engendrou-se, percorrendo sobre a importância da atividade garimpeira para a formação do município de Três Ranchos, de modo que acreditamos que por ser uma prática que era realizada de forma artesanal e por um grupo restrito de homens, grande parte do léxico que era utilizado para nomear as ferramentas e todo o universo extralinguístico ali presente pode se tratar de um vocabulário muito específico dos garimpeiros. A opção por trabalharmos com o fazer dos garimpeiros através do vocabulário por eles utilizado se dá por meio da relação intrínseca entre língua e cultura; tratando-se de língua, notamos a importância de se considerarem os aspectos culturais na realização de um estudo linguístico, principalmente ao falarmos do Léxico, pois é através deste inventário aberto que uma determinada cultura é passada adiante para as novas gerações. Por esta perspectiva, não é possível descartar da língua seus aspectos culturais, principalmente quando se tratam de práticas que estão extinguindo-se no decorrer do tempo. Desta forma, nos pautaremos nas discussões cujas observações se debruçam sobre a relação entre léxico e cultura, de modo que além de contribuirmos para as áreas de estudo do Léxico, contribuiremos também para a construção da história escrita de Três Ranchos.

Introdução

A história da garimpagem, no Brasil, iniciou-se já na época da colonização, em que existiam as minas e grande porcentagem do que era extraído pelos mineradores era entregue à Coroa Portuguesa como forma de pagamento de impostos.

A partir do momento em que os trabalhadores passaram a minerar às escondidas para o seu usufruto, já que não sobrava praticamente nada, uma nova forma de extração passou a existir, o garimpo, atividade considerada ilegal perante a fiscalização rígida da Coroa e, praticada pelos garimpeiros, “[...] homens livres e sem posses, inaptos perante a Coroa de sustentar produções regulares [...]” (SILVA, 2006, p. 26).

Deste modo, a figura do garimpeiro foi constituindo-se num determinado momento histórico, embebida pela cultura local e produzindo sua identidade que, com

o passar dos anos, devido às mudanças no meio social, também se modificou, pois sabemos que as identidades não são fixas e se modificam, de modo a se perceber na e pela linguagem.

Neste trabalho, discutiremos sobre a relação entre linguagem, cultura e identidade através da figura do garimpeiro, e nos aprofundaremos mais nas questões relacionadas ao léxico.

Garimpeiros: “sujeitos ilegais”

A partir do momento em que os estudiosos perceberam que a identidade não é única, isto é, não era fechada, a sua conceituação se tornou um problema de fato, pois a identidade “[...] é um processo que se desenvolve e se transforma com a História, de acordo com as concepções de *sujeito* [...]” (GREGOLIN, 2008, p. 83). Assim, hoje, seria falha a conceptualização de uma identidade imutável, que não sofre alterações, já que esta é produzida socialmente e a sociedade passa por constantes mudanças no decorrer da história, o que conseqüentemente faz com que se produzam identidades fluidas.

Deste modo, Gregolin (2008) percorre por três concepções de sujeito para chegar ao conceito de identidade trabalhado hoje. Na primeira, temos o sujeito do Iluminismo, aquele denominado como centrado e que se constitui por si mesmo, é independente e autossuficiente, isto é, [...] trata-se de uma concepção individualista e essencialmente masculina de *sujeito* [...]” (GREGOLIN, 2008, p. 83). Na segunda, que aparece a partir do século XIX, chamado de sujeito da Modernidade, já se admitia o sujeito constituído individual e coletivamente, ou seja, a relação do eu (pessoal) com o coletivo (cultural). Na terceira, com o sujeito da pós-modernidade, que entra em discussão por volta da segunda metade do século XX, temos, então, a noção de sujeito fluido, constituído de identidades diversas; assim, as identidades não são mais fechadas, pelo contrário, permanecem abertas e em constante deslocamento.

Segundo a autora, na pós-modernidade, com a globalização, os conceitos sofrem alterações constantemente, o que causará um efeito imediato na sociedade e nas relações sociais, automaticamente, atingindo também, a identidade, que se torna cada vez mais fluida. Dessa forma, os indivíduos ficam “perdidos”, pois os alicerces, que lhes davam sustentação e estabilidade, se tornaram instáveis. Assim, os sujeitos são fragmentados, constituídos por várias identidades, podendo assumir diversas posições-sujeito, de modo que a identidade passa a constituir-se, simultaneamente, do ato de

pertencer a um grupo, comunidade ou função, como também pela instabilidade, já que um indivíduo pode assumir várias identidades, lembrando que este assumir não se trata exatamente e em todos os casos de uma atitude intencional.

Além destas discussões sobre a produção das identidades, que perpassam pelo histórico, o social e o cultural, devemos nos atentar também ao que Woodward (2009) explica sobre a constituição da identidade sempre com relação à diferença ou, dito de outra forma, pela oposição a uma identidade outra. Isto se torna possível somente através do simbólico, isto é, das formas de linguagem, da representação, em que:

[...] esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas [...] Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar [...] (WOODWARD, 2009, p. 17).

Desta forma, podemos dizer que se é por meio da linguagem que as pessoas se comunicam, que as ideologias são inculcadas, que as regras sociais são estabelecidas, que a cultura é passada de uma geração a outra, logo, a identidade também é produzida na e através dela ou, como prefere Silva (2009), a identidade, assim como a diferença, necessita das formas de linguagem para existir, pois é através dessas formas de representação que ela se constitui e se materializa.

Ainda sobre a questão da diferença, podemos exemplificar da seguinte forma: quando alguém diz *Sou garimpeiro*, infere-se que ele não é tropeiro, nem ferroviário e nem minerador, ou qualquer outra profissão no campo lexical do trabalho para fazermos as devidas oposições; para que isto seja possível, necessitamos da linguagem e de todo seu campo semiótico, ou seja, é preciso que haja a materialização, sendo que uma destas formas é o signo linguístico, constituído por significado e significante. Eis a necessidade de o ser humano de nomear e classificar para, ao falar, dizer sobre si e sua relação com o mundo e se posicionar e dizer o que é (assumir identidades) e, ao mesmo tempo, o que não é (construção da identidade pela diferença).

Quando direcionamos esta discussão para a figura do garimpeiro, percebemos que esta palavra está carregada (e traz consigo) das mudanças no âmbito político, social e cultural pelas quais a identidade assumida por estes trabalhadores passou no decorrer dos anos.

Segundo Silva (2006), na época da colonização, em 1500, o garimpeiro era aquele cuja prática (a garimpagem) era ilegal, pois, de acordo com a fiscalização da

época, de tudo que era extraído, boa parte deveria ser repassada obrigatoriamente à Coroa, construindo-se uma identidade cunhada na ilegalidade, tornando-se, naquele momento sócio-histórico e cultural, um fora da lei, um infrator que deveria ser severamente punido, “[...] neste sentido, a própria etimologia da palavra garimpeiro já denotava ilegalidade, marginalidade e repressão da força de trabalho” (COSTA, 2007, p. 254).

A partir do século XX, a identidade deste trabalhador clandestino sofreu algumas modificações, agora, não mais colono de Portugal, passa a ser um nômade, “[...] indivíduos, que por sua conta e risco, enfrentavam os perigos dos sertões em busca de riqueza e sustento próprio [...]” (COSTA, 2007, p. 251), ou “[...] pessoas que abandonam famílias e se deslocam para onde foi descoberto um novo garimpo. Lá trabalham, se ganharem dinheiro, logo buscam a família. Caso não encontrem o bamburro esperado, saem à procura de um novo garimpo” (SILVA, 2006, p. 29). Percebemos, então, que socialmente, os garimpeiros são vistos como aventureiros, “[...] homens corajosos, que nos abismos dos garimpos, vê a sua vida andar por um fio [...]” (Silva, 2006, p. 30).

Atualmente, com o discurso que circula sobre a preservação ambiental, a identidade do garimpeiro passou por mais uma modificação, o de poluidor e destruidor do meio ambiente, “[...] agentes de poluição mercurial, destruidores de sociedades indígenas e várias outras formas de enfrentamento” (SILVA, 2006, p. 33).

Além destas modificações que ocorreram em torno desta profissão de uma forma geral, não podemos deixar de falar sobre as mudanças locais e, por isto, mais restritas, em que temos a atividade garimpeira em Três Ranchos-Goiás. Por questões políticas, históricas e socioculturais, o município passou por deslocamentos específicos devido ao represamento do Rio Paranaíba para a construção da barragem de Emborcação, culminando no alagamento dos garimpos, impossibilitando a atividade e resultando em um “[...] deslocamento involuntário dos garimpeiros” (SOUSA, 2012, p. 23). Inusitadamente, a maioria, ao invés de fazer como o de costume, procurar por outros garimpos, permaneceu na cidade assumindo outras profissões, logo, outras identidades, pois:

[...] Privado da sua existência (do “vício” de sonhar!) por conta do alagamento dos sítios onde garimpava, o garimpeiro tornou-se um excluído típico. Em virtude da nova configuração econômica estabelecida, essencialmente voltada para a prestação de serviços relacionados ao turismo, muitos dos antigos garimpeiros de Três Ranchos se dispõem a trabalhar como serventes, cozinheiros, caseiros,

jardineiros, vigilantes etc, provocando-lhes um tipo de banimento [...] (SOUSA, 2012, p. 130).

Assim, podemos perceber que, além do fato de que um indivíduo pode se deslocar de uma identidade para outra, assumindo, assim, várias posições e funções (lugares históricos e ideológicos), uma mesma identidade pode passar por mudanças. Percebemos, também, que isto se torna perceptível e materializa-se através das formas de linguagem que o ser humano utiliza para interagir-se com os seus demais, especificamente por meio do léxico de uma dada língua, em que cada unidade léxica carrega consigo um emaranhado de significados, rastros de história e cultura da sociedade a qual nomeia.

A cultura dos garimpeiros: *um por todos e todos por um*

No tópico anterior, discutimos sobre identidade, em que vimos que esta é produzida culturalmente, por isto, faremos, aqui, uma discussão sobre cultura, com o intuito de compreendermos melhor esta relação entre identidade e cultura, mais especificamente relacionadas à atividade no garimpo.

Podemos chamar de cultura as práticas, costumes, tradições, superstições, vividas e compartilhadas por um determinado grupo. Entretanto, segundo John Lyons (1987), este não é o único sentido relacionado a esta palavra e apresenta dois dos quais ele julga ser importante discutir. O primeiro corresponderia ao sentido clássico, isto é, cultura como “[...] sinônimo de *civilização* [...] Baseia-se, em última instância, na concepção clássica do que constitui excelência em arte, literatura, maneiras e instituições sociais [...]” (LYONS, 1987, p. p. 273-274). No segundo, que o estudioso adota, a cultura é vista como um conhecimento que o indivíduo adquire no meio social e, desta forma, torna-se restrita, de maneiras distintas, a cada grupo social, o que vai ao encontro da discussão que Geertz (1997) faz em *O saber local*, para quem a cultura deve ser discutida em sua localidade, como “[...] sistema geral de formas simbólicas [...]” (GEERTZ, 1997, p. 165), compartilhada por uma comunidade específica.

No entanto, o fato de uma pessoa fazer parte de uma determinada cultura não implica que ela adotará o pensamento do grupo, de modo que este conhecimento não pode ser transmitido por meio de imposição, ou seja, forçadamente. Fazem-se necessários a aceitação, o consentimento e, em muitos casos, o sentimento de pertencimento e identificação com aquele grupo, muito comum ao convívio no

garimpo; neste contexto, este sentimento de pertença é sempre presente, de modo que “[...] os garimpeiros enquanto estão no fundo das minas mantém um laço de reciprocidade muito grande, as tarefas são sempre feitas em parcerias. A noção de pertencimento está sempre presente em suas falas” (SILVA, 2006, p. 30).

No que se refere às discussões em torno de uma possível influência do ambiente na cultura, é importante ressaltar que:

[...] uma influência ambiental, mesmo do caráter mais simples, é sempre consolidada ou mudada pelas forças sociais. É o caso, portanto, de tachar como errônea qualquer tentativa para considerar um elemento de cultura, mesmo da natureza mais simples, como unicamente devido à influência do ambiente (SAPIR, 1969, p. 44).

Portanto, devemos levar em consideração os fatores sociais, pois a influência ambiental só se torna efetiva se for aceita e reconhecida socialmente, ou seja, pela comunidade de forma geral. A cultura constitui-se por um conjunto de fatores e não apenas por questões relativas ao ambiente, ou seja, o meio físico em que os sujeitos de uma comunidade vivem.

Neste aspecto, podemos dizer que a cultura engloba todas as ações em que um grupo está envolvido, de modo que todos os seus componentes estão de acordo e preocupados em transmitir esta cultura para as próximas gerações, como uma forma de manter as práticas, as técnicas, os símbolos e os valores daquela comunidade, algo que acontece na e por meio da linguagem, pois as próprias formas de simbolização do real são produzidas no âmbito cultural, de forma que não existe uma maneira de separar a linguagem da cultura, pois ambas possuem uma relação intrínseca, em que uma depende da outra para se fazer e se refazer.

Todos os atos culturais precisam ser nomeados para existirem e serem passados adiante para as próximas gerações, da mesma forma que todo o sistema semiótico não existiria se não existisse também a cultura e tudo que dela é imanente. Assim, se as identidades são produzidas culturalmente, não existe outra forma de materialização se não for através da linguagem, já que a “[...] linguagem é tanto símbolo como veículo transmissor [...]” (GEERTZ, 1997, p. 170).

Ao falarmos em cultura, de acordo com a história contada pelos moradores do lugar, o garimpo adquire uma importância cultural para a formação econômica, social e histórica de Três Ranchos, em cuja história possui quatro figuras importantes: as quebradeiras de coco, os ferroviários, os tropeiros e os garimpeiros. Para os habitantes locais, o garimpo contribuiu significativamente para a municipalização da cidade, pois

o crescimento econômico com as vendas das pedras e o povoamento com a notícia da descoberta de novas *manchas* e dos *bamburros* foi notável.

Sobre a vida no garimpo, notamos uma organização: de acordo com depoimento do ex-garimpeiro **G1E1**¹, que garimpou no município de Três Ranchos-Goiás, os rapazes já começavam a aprender a garimpar na adolescência, por volta dos 15 anos e, de acordo com seu desempenho e idade, passavam para as balsas maiores, que ofereciam maior risco. As pedras de diamante eram vendidas aos *capangueiros* e, depois, o dinheiro era repartido entre garimpeiro e *gerente* (dono do garimpo).

Sobre as pessoas que frequentavam o garimpo, sabemos que a garimpagem é socialmente uma atividade considerada masculina, mas segundo o entrevistado, apesar de raro, haviam mulheres que garimpavam também, a maioria no seco², e algumas chegavam a mergulhar utilizando o escafandro³.

No ambiente do garimpo, existia todo um sentimento de companheirismo, confiança e solidariedade entre o grupo; além disto, eram homens supersticiosos e esperançosos em encontrar a pedra que mudaria a sua vida, pessoas “[...] para quem a boa ou a má sorte está sempre à espreita, pressagiada nos acontecidos mais miúdos da vida [...]” (SOUSA, 2012, 128).

Geralmente, formava-se um grupo com dez homens, um deles ficava responsável para cozinhar, ficando com 25% do lucro e tendo direito ao primeiro mergulho do dia, os demais, que eram os mergulhadores, formavam uma roda e montavam uma *escala*, que funcionava da seguinte forma: existia uma ordem, o que descia primeiro mergulhava e ficava no fundo o quanto quisesse e pudesse, chegando a ficar submerso de cinco a seis horas na retirada do cascalho, porque

[...] se ocê saísse, cê perdia a escala, tinha que vortá lá atraiz [...] e às veiz o garimpo dava diamante e ocê num podia saí, né [...] ali cê comunicava lá em cima e ês comunicava co’ cê lá em ba[i]xo pel’ uma corda, uma corrente que nós tinha, se o cascái fosse bão balançava [a corda] que tava bão, se fosse ruim num balançava, nós mudava de posição, porque num é todo cascái que é bão, aqui tem um bolo bão, ali tem um bolo ruim, que dá diamante, num é todo que dá [...] o cascái amarelin que era diamantino, tinha um cinzento, cinza, tinha um preto, aí quando falava um preto, era o mió. Quando falava cascái branco, nós já curria dele, num presta [...]”⁴.

¹ Por questões éticas, não se pode revelar o nome do entrevistado e sua identificação se faz da seguinte forma: a letra **G** seguida pelo numeral cardinal **1** significa: primeiro garimpeiro entrevistado. A letra **E** também seguida pela numeração **1** significa: primeira entrevista. Esta entrevista foi realizada na varanda da casa de sua irmã no dia 20 de julho de 2012.

² Tipo de garimpo realizado nas margens do rio.

³ Tipo de garimpo em que a pessoa submerge cerca de 20 metros de profundidade para garimpar.

⁴ Trecho do depoimento do **G1E1**.

Pelo relatado neste trecho da entrevista, percebemos que existe uma tradição compartilhada entre os garimpeiros e passada para os próximos e, conseqüentemente, um sistema semiótico para representar esta cultura que é local e singular, especialmente no que toca as questões relacionadas ao léxico utilizado, como o nome dos tipos de garimpo, de cascalho, a ordem da escala, a organização das funções de cada um pois, além de simbolizar uma cultura, a língua, no mais tocante ao seu léxico, também tem o papel de transmiti-la através das suas formas de representação. Esta discussão, que é o foco deste trabalho, será aprofundada no tópico seguinte.

Garimpendo palavras: a linguagem dos “sujeitos ilegais”

Podemos dizer que a linguagem surge simultaneamente com o homem, de modo que não é possível pensá-la como algo separado ou exterior a ele, pois “[...] ela passa a ser, através da atividade simbolizante, um atributo dos homens, um constitutivo da espécie [...] ela faz parte dos homens e só tem sua existência, potencial e efetiva, neles” (COELHO, 2006, p. 24).

No entanto, devemos ressaltar que o fato de a linguagem ser inerente ao homem não quer dizer que ele já nasça com um sistema simbólico pronto para ser utilizado no convívio social. Segundo Coelho (2006), a linguagem é uma faculdade a ser desenvolvida, elaborada. Isto acontece na e pela cultura, ou seja, todo o sistema semiótico existente é produzido culturalmente, de modo que, “se cultura [...] é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações [...] supõe uma consciência grupal operosa e operante que desentranha da vida presente nos planos para o futuro [...]” (BOSI, 1992, p. 16). Para que haja a interação por meio do simbólico, é preciso que este seja aceito e compartilhado pelo grupo, por isto a relação intrínseca entre linguagem e cultura.

Numa primeira instância, a finalidade da linguagem seria a de mero instrumento de interação entre os homens, mas ela está muito além desta necessidade de comunicação, de se expressar por meio da criação das formas de representação. A linguagem seria aquela que exerce o papel de intermediária entre o homem e o real, para que assim, ele consiga interagir não somente com o outro, mas com o mundo.

Neste aspecto, é importante saber de que forma a linguagem se apresenta em nosso meio. Segundo Coelho (2006), enquanto faculdade, ela existe como uma

possibilidade, mas a partir do momento em que passamos para o plano da comunicação, há a realização, a concretização desta faculdade. A esta realização concreta e individual da linguagem, denominamos de fala ou discurso, mas para que isto aconteça, precisamos aprender uma língua, que pode ser definida como:

[...] um sistema de símbolos convencionais produzido historicamente pela atividade dos homens em sociedade. As pessoas ao nascerem já encontram, à disposição delas, um sistema lingüístico elaborado pela sociedade em que nasceram e de que vão participar [...] (COELHO, 2006, p. 79).

Percebemos, assim, que a língua preexiste ao homem, no sentido de que ele nasce e ela já se encontra disponível social e culturalmente para ser aprendida, utilizada, modificada e memorizada e “[...] não há dúvidas de que o conhecimento da própria língua nativa é culturalmente transmitido: é adquirido [...]” (LYONS, 1987, p. 274-275).

No que concerne às formas de apresentação da linguagem, temos a dicotomia saussuriana língua e fala (*langue/parole*), interligadas e interdependentes, porém distintas, pois a primeira corresponde ao sistema social de signos disponível na memória dos falantes de uma determinada comunidade, ao passo que a segunda trata-se de uma ação individual e concreta, de forma que para que haja atos de fala é necessária a existência de um conjunto ordenado de regras, socialmente instituídas, a língua.

Tratando-se de língua, notamos a importância de se considerar os aspectos culturais na realização de um estudo linguístico, pois “expressando estas inter-relações servindo a elas no cotidiano da comunicação humana e carregando em seu funcionamento muito do modo como à sociedade se faz e se refaz está a língua” (PAULA, 2007, p. 88). Desta forma, ao levarmos em consideração a língua e sua relação com a cultura, nos reportamos para as colocações feitas anteriormente sobre a influência ambiental, que está mais relacionada às questões de natureza física que são independentes da vontade humana.

[...] Não obstante, tratando-se da língua, que se pode considerar um complexo de símbolos refletindo todo o quadro físico e social em que se acha situado um grupo humano, convém compreender no termo *ambiente* tanto os fatores físicos como os sociais. Por fatores físicos se entendem aspectos geográficos, como a topografia da região (costa, vale, planície, chapada ou montanha), clima e regime de chuvas, bem como o que se pode chamar a base econômica da vida humana,

expressão em que se incluem a fauna, a flora e os recursos minerais do solo. Por fatores sociais se entendem as várias forças da sociedade que modelam a vida e o pensamento de cada indivíduo [...] (SAPIR, 1969, p. 44).

Diante das considerações deste estudioso, percebemos que, na maioria dos casos, os fatores físicos dependem dos sociais para se consolidarem pois, mesmo que cada grupo esteja inserido ou faça parte de ambientes diferentes, é incorporado à língua somente o que é aceito pela comunidade linguística.

Sabemos que a língua é constituída por um sistema abstrato de signos, o Léxico, e pela Gramática, correspondente às possibilidades combinatórias. Dentre eles, segundo Sapir (1969), o Léxico, inventário virtual e aberto das unidades lexicais que nomeiam todo o universo extralinguístico de uma comunidade de falantes, é o que melhor reflete o ambiente físico e social de um povo, de modo que para o autor, o Léxico e o *ambiente físico* podem sim ter uma correlação, mas o mesmo não acontece com a estrutura gramatical analisada isoladamente. Considera-se, então, que a correlação existente entre língua e ambiente se faz por meio do léxico apenas, daí o fato de encontrarmos unidades lexicais específicas em cada língua, ou até mesmo, dentro de uma mesma comunidade linguística, encontrarmos vocabulários específicos, como no caso dos garimpeiros.

Podemos dizer com Paula (2007) que é através do Léxico de uma língua que a cultura é disseminada, ou seja, é por meio do falar, dos causos, das histórias contadas pelos mais velhos aos mais jovens, que a cultura e tudo que é parte dela são repassados de geração em geração, de modo que o cultural atinge sua materialidade através dessas manifestações linguísticas, sejam elas orais ou escritas, por isto, a necessidade de fazer um estudo do Léxico levando em consideração seus aspectos culturais, históricos, sociais e, até mesmo, físicos.

Deste modo, acreditamos que é através do Léxico que uma determinada cultura é passada adiante para as novas gerações, não sendo possível descartar da língua seus aspectos culturais, principalmente quando se tratam de práticas que estão extinguindo-se no decorrer do tempo.

O garimpo em Três Ranchos-Goiás, que até a década de 1980 era praticado de forma artesanal ou rudimentar, hoje, quase inexistente devido à incorporação das novas tecnologias. Assim, podemos dizer que não são os garimpeiros que vêm se extinguindo, mas a prática artesanal da garimpagem, consequentemente influenciando no vocabulário por eles utilizado, como a sinalização através da corda podendo

significar que o cascalho é bom, da mesma forma que a ausência da sinalização indica a sua má qualidade.

Podemos perceber a relação do léxico com o ambiente e a cultura dos garimpeiros na própria nomeação dos tipos de cascalho (*branco, amarelo, cinzento, preto*), em que o nome das cores transcende o seu significado primeiro de simples denominação de tons, partindo para o que chamamos de extralinguístico, em que o *branco*, como vimos no trecho da entrevista, é o cascalho ruim, excluindo a possibilidade de se encontrar pedras diamantíferas nele. O *amarelo* e o *cinzento* já são indícios da possibilidade da descoberta das *gemas*⁵; o *preto* é o cascalho bom, de onde minam as pedras tão desejosas pelos garimpeiros.

Ainda se nota a relação do léxico com as práticas culturais também na nomeação das funções que cada um exerce na formação da *escala*: *bombero* (o que fica responsável para tocar a bomba), *corre dinheiro* (aquele que puxa o saco com o cascalho do fundo do rio), *parasita* (aquele que fica na canoa que receberá o cascalho inutilizável), *conoero* (o que fica na *conoa* em que será despejado o cascalho diamantino), *manguerero* (o homem responsável pela mangueira que fornece oxigênio para o garimpeiro que está mergulhando no fundo no rio) e *mergulhadô* (o que mergulhou para garimpar no fundo do rio).

Partindo desta perspectiva, podemos afirmar que fazer um estudo linguístico considerando a cultura é uma tentativa de compreender a história do lugar a partir do vocabulário deste grupo de falantes, perseguindo a hipótese da comunidade de a identidade cultural de Três Ranchos ser grandemente marcada pela história da garimpagem e, conseqüentemente, pelo vocabulário utilizado por aqueles que trabalham neste ofício para nomear o universo extralinguístico ao seu redor.

Considerações finais

As discussões em torno da relação entre linguagem, cultura e identidade, podemos devem considerar entre elas a interdependência porque as identidades são produzidas culturalmente, a cultura se materializa na e pela linguagem, logo, a identidade também encontrará sua materialidade nas várias formas de simbolização, o gestual (sinais, mímicas, movimentos com o corpo ou a sinalização na corda no caso

⁵ Termo utilizado na área de Gemologia para designar pedras de algum tipo de mineral.

dos garimpeiros), o imagético (símbolos, figuras, cores, desenhos) e o verbal (fala, língua, escrita).

Ao relacionarmos estes três conceitos à figura do garimpeiro, percebemos a constituição de uma identidade enquanto uma posição assumida e que é fluida, devido às modificações pelas quais passou desde a época da colonização até a contemporaneidade: o sujeito infrator (1500), o nômade aventureiro (século XX) e o poluidor (século XXI) e, especificamente em Três Ranchos, os deslocamentos antes e após o represamento do rio Paranaíba.

Esta fluidez torna-se possível, pois além da influência da “crise” advinda da pós-modernidade, deve-se considerar que a identidade é produzida num momento sócio-histórico e cultural e este meio passa por mudanças ao longo da história, conseqüentemente, refletindo-se também nas identidades, como no caso do garimpeiro.

Sobre a cultura, que corresponde às práticas, às técnicas, aos símbolos e aos valores compartilhados por uma comunidade, percebemos pelo depoimento do ex-garimpeiro, que existia na época dos *bamburros*⁶ em Três Ranchos-Goiás uma organização muito peculiar ao garimpo daquela época: sentimento de pertença, o companheirismo, a organização, a ordem através da escala, a divisão do lucro. Algo que, segundo ele, já não existe mais, ficou para trás assim como os diamantes que ficaram submersos após o represamento e a construção do Lago Azul.

Quanto à linguagem, faculdade humana a ser desenvolvida através do convívio social, cuja representação se dá por meio da fala e da língua, acreditamos que, nas comunidades garimpeiras, podemos encontrar um vocabulário que é específico, que faz parte deste universo muitas vezes desconhecido por nós, mas tão familiar e particular aos homens que tinham um contato constante com este ambiente. Através da nomeação por meio das palavras (*gerente, amarelo, branco, preto, cinzento, capangueiro*), a cultura se materializa, sendo passada para os novos rapazes das balsas menores, que ao aprenderem a profissão, assumirão a identidade de garimpeiro falando do lugar do garimpeiro e isto acontece através do Léxico por eles utilizado, pois é sabido que somente o *homi* que está mergulhando, com a vida entregue às águas e aos companheiros em *riba da barsa*, entende o que é uma *charneca* no fundo do rio.

⁶ Pegar muitas pedras.

Referências

- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- COELHO, Braz José. *Linguagem: conceitos básicos*. Goiânia: Trilhas Urbanas 2006.
- COSTA, Luciano Rodrigues. Os garimpos clandestinos de ouro em Minas Gerais e no Brasil: tradição e mudança. *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 37-37, p. 247-279. jan/dez. 2007.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997. p. 111-245.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. Identidade: objeto ainda não identificado? *Revista Estudos da Língua(gem)*. v. 6, n. 1. Vitória da Conquista: junho de 2008. p. 81-97. Disponível em: <<http://www.estudosdalinguagem.org/seer/index.php/estudosdalinguagem/article/view/88>>. Acesso em: 10 maio 2013.
- LYONS, John. Linguagem e Cultura. In: _____. *Língua(gem) e Linguística: uma introdução*. Tradução de Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p. 273-299.
- PAULA, Maria Helena de. Considerações breves sobre língua e cultura. In: _____. *Rastros de velhos falares: léxico e cultura no vernáculo catalano*. 2007. 521 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2007. p. 56-92.
- SAPIR, Edward. Língua e ambiente. In: _____. *Linguística como ciência*. Tradução de J. Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969. p. 43-62.
- SILVA, Sonilda Aparecida de Fátima. *Campos Verdes: memória, história e saberes*. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural) – Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2006.
- SILVA, Tomás Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. pp.73-102.
- SOUSA, José Luiz Vaz de. *Pobres garimpeiros de riqueza: a geografia dos diamantes em Três Ranchos-Goiás*. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, Catalão, 2012.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p.7-72.

A SINGULARIDADE DE UM INTERTEXTO MEDIÚNICO EM TORNO DE UMA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Gismair Martins TEIXEIRA
Universidade Federal de Goiás

Resumo: Este trabalho apresenta a intertextualidade *sui generis* entre o romance *Memórias de um diabo de garrafa*, de autoria do escritor carioca Alexandre Raposo, e um texto mediúnico atribuído ao espírito Benvenuto Cellini, obtido na Sociedade Parisiense de Estudos Espíritos em março de 1859. O romance de Raposo foi objeto de nossa dissertação de mestrado intitulada *Os aspectos da modernidade no intermúndio epistêmico de Memórias de um diabo de garrafa, de Alexandre Raposo*, defendida no ano de 2005 junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do grau de mestre por esta instituição. Ambos, o romance e o texto mediúnico, apresentam uma visão particular para o mesmo acontecimento biográfico envolvendo o ourives renascentista Benvenuto Cellini: a sua participação em uma sessão de necromancia no Coliseu de Roma, de que teria resultado o seu contato com uma legião de demônios. Na efabulação de Raposo, Giácomo Bembo é o diabinho de garrafa que nasceu neste episódio espetacular, tornando-se uma espécie canhestra de mentor do renomado artista do Renascimento. No texto mediúnico, de que tomamos conhecimento após a escrita de nossa dissertação, o suposto espírito de Cellini apresenta a sua versão pós-morte do espetacular acontecimento de que o autor carioca partiu para conceber o seu inusitado personagem. Neste estudo, apontamos também algo do problema da literatura mediúnica, além do particularíssimo caso da intertextualidade em torno de nossa dissertação de mestrado. A metodologia adotada para este trabalho é o da pesquisa bibliográfica. Ao final, transcreveremos brevíssima entrevista com o autor de *Memórias de um diabo de garrafa* sobre o texto mediúnico atribuído a Cellini e o problema da mediunidade e sua interface literária.

No dia 02 de agosto de 1999, o jornal goiano *O Popular* publicou uma resenha de nossa autoria com o título algo pleonástico, conferido pelo editor responsável, de “Densidade no romance ficcional de Alexandre Raposo” (TEIXEIRA, 1999). Este material apresentava a obra *Memórias de um diabo de garrafa* (1999), do escritor e jornalista carioca citado no título. Essa resenha se configura como o primeiro instante exegético da referida produção romanesca levado a efeito por nós. Em um segundo momento realizamos uma abordagem mais profunda da referida peça literária num projeto de mestrado junto à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. A escolha dessa obra para análise obedeceu a motivos específicos que são elencados no *corpus* de nossa dissertação (TEIXEIRA, 2005), para onde remetemos o leitor interessado, e obteve excelente receptividade por parte da banca examinadora. O motivo aqui, porém, difere, ajustando-se ao problema da interface Literatura e fenômeno mediúnico.

Em *História concisa da literatura brasileira*, Alfredo Bosi observa as implicações da relação entre o objeto literário e a mídia nestas palavras:

Na rede de uma cultura plural como a que vivemos, é a qualidade estética do texto que ainda deve importar como primeiro critério de inclusão no vasto mundo da narrativa; só depois, e em um matizado segundo plano, é que interessam o assunto ou a visibilidade dos seus referentes. Esta, por seu turno, parece depender, cada vez mais, da mídia, isto é, do mercado das comunicações.

O que conta e deve sobreviver na memória seletiva da história literária é o *pathos* feito imagem e macerado pela consciência crítica (BOSI, 2000, p. 438).

Memórias de um diabo de garrafa realiza este etos da proposição bosiana, conforme deixamos consignado em nossa dissertação, que neste caso configura a maceração crítica a que ele se refere. A narrativa de Alexandre Raposo apresenta uma instigante efabulação, que guarda correspondências intertextuais significativas, que pudemos explorar ao longo de nosso trabalho de mestrado. Sobre o intertexto, em que pese a importância de nomes como Julia Kristeva e Mikahil Bakhtin para a sua conceituação, adotaremos neste trabalho a fala de Jérôme Roger em *A crítica literária*, por abranger de forma precisa o etos que norteia este artigo, conforme se pode inferir do trecho por nós destacado e sua correspondência com a sequência deste estudo. Afirma o pesquisador francês em seu trabalho sobre o percurso da crítica literária ao longo do tempo:

É necessário [...] sublinhar que, no último terço do século XX, a noção de texto constitui um dos desafios teóricos mais importantes da crítica, a tal ponto que a noção de *textualidade* terminou por suplantando por vezes a de obra literária. ***Ora, o "intertexto", assim como o "texto", não são objetos dados, mas, ao contrário, hipóteses heurísticas destinadas a permitir a descoberta de como a literatura cita, transforma e desvia todos os tipos de discurso em uso numa sociedade. Neste sentido, o texto literário, por estar ligado a um conjunto implícito ou explícito de outros textos, transpõe sempre – para valorizá-lo, parodiá-lo ou interpretá-lo – o discurso de outro. Revela, com isso, seu funcionamento dialógico.***

Esse conceito que, com o nome de intertextualidade, Julia Kristeva retomou de Mikahil Bakhtin (1895-1975), contemporâneo dos formalistas russos, aplica-se de início a obras romanescas marcantes: [...] (ROGER, 2002, p. 139; grifo negro nosso).

De fato. *Memórias de um diabo de garrafa* constitui uma representação singular de como a literatura cita outro tipo de discurso, no caso o que deriva do fenômeno

mediúnico, que permeia a sociedade, especificamente a brasileira, embora com suas raízes na França. Àqueles que não leram o romance raposiano, segue nos parágrafos seguintes uma breve apresentação de sua sinopse, o que nos levará ao problema central da relação entre o universo da Literatura e o fenômeno espiritista denominado de mediúnico.

Coliseu de Roma, 31 de outubro de 1526. Um dos grandes nomes da Renascença, Benvenuto Cellini, participa de uma cerimônia de conjuração dirigida por um sacerdote no antigo templo festivo da cidade dos césores. Nesta cerimônia, vem à luz um ser extraordinário, um pretense representante das trevas, que receberá de batismo o nome cristão de Giacomo Lorenzo Bembo. À semelhança do homúnculo goethiano, da peça *Fausto* (2003), trata-se de alguém encerrado em um ambiente vítreo. Mais precisamente, uma garrafa. Deste *locus* fantástico, Bembo conhecerá e conviverá com personagens famosas da História, além de outras anônimas, que receberão sua influência direta tanto em momentos prosaicos como naqueles que determinaram que seus nomes fossem insculpidos no panteão histórico humano. O primeiro dono famoso é o próprio conjurador, o ourives renascentista Benvenuto Cellini. O segundo, Giacomo Bembo conhecerá indiretamente; trata-se do corsário inglês Francis Drake, que sequestrará o segundo amo do protagonista de *Memórias de um diabo de garrafa*, um piloto náutico português chamado Nuno da Silva.

Após reveses de toda sorte, o memorialista de Alexandre Raposo irá envolver-se nas redes da Inquisição, permanecendo preso por mais de século no templo máximo do catolicismo, o Vaticano. Neste ambiente *sui generis* para um diabo, terá acesso à mais vasta biblioteca a disposição no momento histórico de suas andanças pelo Estado eclesiástico, onde desenvolverá suas potencialidades paranormais, treinando-as, além de aumentar significativamente o seu leque de leitura. Isto porque é neste ambiente que conhecerá Khosr, um diabo de garrafa multimilenar que fora transposto de sua garrafa para um globo de vidro graças à genialidade de Arquimedes, ícone dos mais importantes da Ciência na Antiguidade. Khosr funcionará como mentor de Lorenzo Bembo em sua iniciação à condição de um autêntico diabo de garrafa e terá papel simbólico importante no tecido narrativa do romance raposiano, conforme pudemos constatar em nossa dissertação.

Mortos todos os inquisidores que sabiam de sua existência, e após ser relegado à famosa biblioteca, Giacomo Bembo se vê transportado para o lixo do Vaticano quando alguém decide promover uma higienização do ambiente. Neste ínterim, é encontrado por uma famosa personagem da história da música, o instrumentista

virtuoso Nicolo Paganini, à época apenas um desconhecido e promissor musicista, com quem viverá novamente aventuras extraordinárias, vazadas em uma estruturação de impressionante verossimilhança. Bembo teve uma vida culturalmente movimentada junto a Paganini. Mas um lance prosaico fê-lo perder-se de seu dono. O filho de Paganini, Achilles, atira a garrafa pela janela da carruagem assim que a encontra, após refazer-se do susto por haver encontrado nela um ser tão singular.

A convivência com importantes figuras históricas por quase cinco séculos faz com que a personagem concebida por Alexandre Raposo seja alguém dotado de vasto repertório de histórias. Seu primeiro proprietário brasileiro, José Afonso Gonçalves, parente distante do atual senhor de Bembo, representa o traço que une a Europa e o Brasil. E é este último amo de Giacomo que constata a precariedade de saúde de seu demônio familiar devido a uma imperceptível fissura no vidro de seu habitat, que corresponderia a um enfisema pulmonar em humanos. Por isso, resolve gravar os serões de que a família participa junto à fantástica personagem para transformá-los em uma biografia autorizada. Assim se implementa a narrativa de *Memórias de um diabo de garrafa*.

Sem dúvida, uma história original, por mais que o conceito de originalidade seja problemático no contexto do estudo literário. Até onde nossa pesquisa pôde alcançar, trata-se de uma narrativa sem par, já que o leitor se vê diante de um diabo de garrafa a relatar suas memórias. A mais próxima que pudemos constatar foi o conto de Robert Louis Stevenson (2004), intitulado *O demônio da garrafa*, que foi objeto de comparação quando tratamos dos aspectos parodísticos à Linda Hutcheon (1989) presentes no romance de Alexandre Raposo em nosso trabalho de mestrado. Muito já se disse sobre a perspectiva narratológica centrada no “como se conta” e não “no que se conta”. O tecido narrativo do romance que analisamos em nossa dissertação divide de maneira equânime ambas as perspectivas. Em *Memórias de um diabo de garrafa* não chama a atenção somente o como se conta, mas sobretudo o que se conta: a biografia de um diabo de garrafa. Sem dúvida, algo inusitado, e que somente o universo mimético da Literatura, instância fictícia por excelência vinculada ao mítico, ao simbólico, poderia abrigar.

Concluída a etapa de qualificação para defesa de nossa dissertação, deparamo-nos logo em seguida com material de extraordinária intertextualidade com a efabulação raposiana. Não houve tempo hábil para incluí-lo em nosso projeto e talvez nem fosse apropriado, pois os arguidores já haviam se debruçado sobre o material dissertativo e, portanto, julgamos não conveniente naquele momento inseri-lo em

nosso trabalho, aguardando uma outra oportunidade, que agora se apresenta, para vincular o referido intertexto de natureza mediúnica a *Memórias de um diabo de garrafa*. Em *Obra aberta*, Umberto Eco afirma:

(...) uma obra de arte, forma acabada e *fechada* em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também *aberta*, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade. Cada *fruição* é, assim, uma *interpretação* e uma *execução*, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original (2008, p. 40).

Assim, é nesta possibilidade exegetica apresentada por Eco, que referenda o problema do intertexto, que o romance de Alexandre Raposo se abre para a perspectiva inusitada da gama fenomênica da mediunidade, mantendo íntegra a sua qualidade de obra perfeitamente calibrada e ao mesmo tempo passível de interpretações diversas.

Antes de demonstrá-lo, porém, cumpre observar que o nosso interesse pela relação da Literatura com a variante epistêmica da mediunidade se estabeleceu de maneira gradativa e sutil devido a nossa função de colaborador cultural do diário goiano *O Popular*, instituição junto à qual funcionamos como articulista e resenhista. Dentre as dezenas de obras literárias que já nos foram encaminhadas para análise neste periódico, algumas tratam diretamente da interface Espiritismo-Literatura. Desse número, por exemplo, é a resenha que produzimos sobre a obra *O espírito da paraliteratura*: um estudo da obra psicográfica de John Wilmot Rochester (1989), publicada a partir da dissertação de mestrado de Thaís Montenegro Chinellatto produzida para a Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Comunicação.

O trabalho mereceu nota máxima por parte da banca examinadora e versa sobre a produção psicográfica atribuída ao espírito Conde J.W. Rochester, famoso poeta satírico britânico que viveu no século XVI, conhecido também por sua libertinagem, mas que na condição de entidade sobrenatural expia seus pecados terrenos produzindo romances mediúnicos que têm na progressão da alma através das diversas existências corporais, a reencarnação, o mote principal. Rochester teria escrito as suas dezenas de obras através da mediunidade da sensitiva russa Wera Krijanowsk no final do século XIX. Em nossa resenha intitulada *O espiritismo sob a ótica acadêmica* (TEIXEIRA, 1998) procedemos a uma análise do trabalho de Thaís Montenegro Chinellatto para o jornal goiano, o que nos conduziu a outros trabalhos do gênero para

a imprensa.

Pertence, assim, a essa relação Espiritismo-Literatura a recensão sobre a obra *O mistério de Edwin Drood*, do escritor britânico Charles Dickens (2001). Este romance apresenta uma singularidade. Charles Dickens faleceu em meio a sua publicidade, que era realizada através da publicação em folhetins em importante jornal londrino. Para a consternação geral, inclusive da rainha da Inglaterra, que acompanhava atentamente a trama policial concebida por Dickens, a obra ficou inacabada. Seria como se atualmente uma novela de grande audiência fosse interrompida ao meio. Algum tempo depois, e para surpresa geral, um mecânico norte-americano, que se revelou médium, disse haver sido incumbido por Dickens-espírito de concluir o seu romance inacabado. Os polêmicos textos que daí resultaram fazem parte do acervo do escritor na Inglaterra e foram cedidos a editores espíritas brasileiros da Editora Publicações Lachâtre, que incumbiram o pesquisador e tradutor espiritista Hermínio C. Miranda de verter o material ao português.

Os editores brasileiros conceberam uma curiosa estratégia de marketing em torno desse obra, que contaria com a interatividade do leitor. A este foi lançado o desafio de identificar o ponto exato onde termina o Dickens terreno e inicia o Dickens sobrenatural. Uma pequena referência ao final do volume aponta a intersecção textual para aqueles que aceitassem o desafio. Em momento complementar à resenha sobre *O mistério de Edwin Drood*, apontamos como estudos homológicos os sonetos de Augusto dos Anjos por ele mesmo e outro a ele atribuído através da mediunidade de Francisco Cândido Xavier, que em terras brasileiras reproduziu e superou em muito a façanha do mecânico Thomas P. James, psicógrafo de Charles Dickens. No primeiro soneto, intitulado *O último número*, escrito horas antes de sua morte, o poeta pré-modernista se despede da vida. Em *O número infinito*, escrito pela psicografia de Xavier, Augusto dos Anjos dialetiza consigo mesmo, caso se considere verdadeiro o paradigma espírita de sobrevivência à morte corpórea e a possibilidade de comunicação com os que ficaram através do sujeito denominado médium.

Esses sonetos do poeta falecido em Leopoldina, Minas Gerais, integram o volume *Parnaso de além-túmulo* (1932), cujo *corpus* apresenta dezenas de poemas atribuídos a cerca de vinte poetas luso-brasileiros que se manifestaram pela mediunidade psicográfica de Francisco Cândido Xavier. Esta obra do médium mineiro já mereceu abordagem acadêmica em dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação da Unicamp de São Paulo, em trabalho intitulado *A poesia transcendente de Parnaso de além-túmulo*, trabalho realizado por Alexandre Caroli Rocha (2001), que

posteriormente defendeu tese de doutoramento sobre a mesma temática da literatura mediúnica, dessa vez tendo como objeto a produção atribuída ao espírito do escritor maranhense Humberto de Campos, que também escreveu pela psicografia de Chico Xavier, como popularmente é conhecido o médium nascido em Pedro Leopoldo, no Estado mineiro. O trabalho de doutoramento foi defendido em 2008, sob o título de *O caso Humberto de Campos: autoria literária e mediunidade*.

Assim, o fenômeno não é de todo estranho à inteligência brasileira, seja ela a acadêmica ou a midiática, com especial destaque para a mídia impressa, que tem apresentado ao público aspectos inusitados em torno da interface Literatura-Espiritismo. A isto, acrescente-se o fato de que relação do Espiritismo com a Literatura é antiga. Surge nos primórdios da doutrina sistematizada pelo pedagogo francês Hippolyte Leon Denizard Rivail no século XIX, que assinou os seus trabalhos sobre Espiritismo com o pseudônimo de Allan Kardec, e desponta em várias vertentes, quais sejam as temáticas, as biográficas e as fenomênicas. Como relações temáticas podem ser apontadas aquelas em que a doutrina de Allan Kardec aparece como tema, ou então como referência forte em significativas obras da Literatura universal. Em *Os irmãos Karamazov*, obra fundamental da Literatura em todos os tempos e lugares, publicada em primeira edição no ano de 1879, Fiodor Dostoiévski estrutura este curioso diálogo entre Ivan Karamazov e o diabo:

Por outra parte, neste domínio, as provas, ainda que materiais, resultam ineficazes. Tomé acreditou porque quis acreditar e não porque tenha visto Cristo ressuscitado. Tomemos para exemplo os espiritistas... eu os aprecio muito... Imagina que julgam servir a fé porque os diabos lhes mostram de vez em quando os seus chifres. "Isto – dizem eles – é uma prova material de que existe o outro mundo". O outro mundo demonstrado materialmente! Lindo! (2004, p. 618).

No Brasil, em *Grande sertão: veredas*, romance eleito como um dos mais importantes do século XX em nossa Literatura, Guimarães Rosa concebe uma personagem que pouco aparece mas que guarda importância significativa na estrutura da obra. Rosa o apresenta pela voz de Riobaldo nestes termos:

Hem? Hem? O que mais penso, testo e explico: todo-o-mundo é louco. O senhor, eu, nós, as pessoas todas. Por isso é que se carece principalmente de religião: para se desendoidecer, desdoidar. Reza é que sara da loucura. No geral. Isso é que é a salvação-da-alma... Muita religião, seu moço! Eu cá, não perco ocasião de religião. Aproveito de todas. Bebo água de todo rio... Uma só, para mim é pouca, talvez não

me chegue. Rezo cristão, católico, embrenho a certo; e aceito as preces de compadre meu Quelemém, doutrina dele, de Cardéque. (2001, p. 32)

Em diversos momentos da narrativa de *Grande sertão: veredas*, Riobaldo fará referências à visão que Quelemém, seguidor de Kardec, tem de seu pacto com o diabo. A conclusão do romance, de que diabo não há, mas apenas homem humano, travessia (ROSA, 2001, p. 624), configura-se como uma discursividade que apresenta correspondências instigantes com o imaginário espiritista para o problema do demônio, sua existência, o pacto e outros problemas que aparecem na estrutura do extraordinário romance rosiano (KARDEC, 2007).

Em uma vertente biográfica da relação entre o Espiritismo e a Literatura, por sua vez, as relações também são instigantes. Personagens importantes da Literatura adotaram a doutrina sistematizada por Allan Kardec. Contemporâneo dele, Victor Hugo, por exemplo, realizaria experiências mediúnicas. Arthur Conan Doyle, criador da personagem Sherlock Holmes, constantemente adaptado para o cinema, tornou-se espiritista e grande divulgador através de conferências dos pressupostos doutrinários do Espiritismo. Na vertente fenomênica, por assim dizer, graça atualmente toda uma estratificação literária própria, com a publicação de obras psicografadas em números espantosos que aquecem o mercado editorial brasileiro com tiragem e venda que constituem um atrativo nicho mercadológico. Dentre estas obras, muitas delas são atribuídas a entidades espirituais que descrevem as mais variadas instâncias de além-túmulo, numa perspectiva que oferece uma interessante possibilidade de pesquisa intertextual com *A divina comédia*, de Dante Alighieri, num terreno epistêmico praticamente inexplorado.

Diante disso, e por isso, causou-nos grande surpresa quando encontramos nos escritos de Allan Kardec uma página mediúnica que estabelece uma íntima relação intertextual com o romance *Memórias de um diabo de garrafa* logo após a conclusão de nosso trabalho de mestrado. O processo adotado pelo professor Rivail para a sistematização do Espiritismo é inusitado. No século XIX, uma avalanche de fenômenos que na atualidade seriam chamados de *poltergeist* despertou a curiosidade de estudiosos diversos. Dentre eles, o professor Denizar Rivail. Sessões mediúnicas eram realizadas às centenas nos salões de Paris. A maioria delas era caracterizada pela frivolidade. Convidado a participar de algumas, Rivail começou a elaborar questões de natureza cultural para submeter às supostas inteligências extracorpóreas que ali compareciam. As inteligências espirituais passaram então a adotar um tom mais sério,

compenetrado, substituindo a frivolidade por questões filosóficas, científicas e epistêmicas que redundaram num gigantesco *corpus* que Allan Kardec sistematizou em forma de obras didaticamente concebidas, espalhando o material pesquisado em cinco volumes e uma publicação mensal em formato de revista.

Assim, com a publicação do primeiro volume em 18 de abril de 1857, intitulado *O livro dos espíritos* (2007), Kardec sentiu a necessidade de dispor o vasto material que não caberia em livros em uma publicação mensal. Surge, então, a partir de janeiro de 1858, a *Revista espírita*: jornal de estudos psicológicos, que trazia matérias, artigos e notícias de interesse de um movimento que nascia junto com uma nova doutrina promanada do além-túmulo, conforme postulavam os seus teóricos. No número de abril do ano de 1859, na seção intitulada *Conversas familiares de além-túmulo*, Allan Kardec publicou o estudo intitulado *Cellini*, que tratava de uma evocação desse espírito já defunto para estudos. Durante as respostas, vem à tona o problema da conjuração de demônios no Coliseu de Roma, mote de que se serviu Alexandre Raposo para conceber Giacomo Lorenzo Bembo. Apesar de longo, o diálogo ocorrido na sessão espírita de Kardec merece ser transcrito, pois se trata de um inusitado intertexto à efabulação raposiana, configurando uma perspectiva extremamente instigante da relação entre a Literatura e a fenomenologia mediúnica:

Sessão da Sociedade Parisiense de Estudos Espíritas – 11 de março de 1859

1. Evocação.

Resp. – Interrogaí; estou pronto. Demorai como quiserdes, pois tenho tempo para vos dar.

2. Lembrais da existência que tivestes na Terra, no século XVI, entre 1500 e 1570?

Resp. – Sim, sim.

3. Atualmente, qual a vossa situação como Espírito?

Resp. – Vivi em vários outros mundos e estou muito satisfeito com a posição que hoje ocupo; não é um trono, mas estou a caminho.

4. Tivestes outras existências corporais na Terra depois daquela que conhecemos?

Resp. – Corporal, sim; na Terra, não.

5. Quanto tempo ficastes errante?

Resp. – Não o posso calcular: alguns anos.

6. Quais eram as vossas ocupações nesse estado errante?

Resp. – Trabalhava por mim mesmo.

[...] 13. Quais as vossas ocupações no mundo que habitais?

Resp. – Trabalhamos as artes. Sou artista.

14. Em vossas memórias relatais uma cena de feitiçaria e de sortilégio que se teria passado no Coliseu, em Roma, e na qual teríeis tomado parte. Lembrai-vos dela?

Resp. – Sem muita clareza.

15. Se procedêssemos à sua leitura, teríeis a lembrança despertada?

Resp. – Sim, isso poderia dar-me uma idéia.

Fez-se então a leitura do seguinte trecho de suas memórias:

"Em meio a essa vida estranha eu me liguei a um sacerdote siciliano, de espírito muito distinto e profundamente versado nas letras gregas e latinas. Conversando com ele certo dia, o assunto caiu sobre necromancia e lhe confessei que em toda a minha vida havia ardentemente desejado ver e aprender algo dessa arte. Para abordar semelhante empresa, é necessário ter uma alma firme e intrépida, respondeu-me o padre.

"Uma noite, porém, o sacerdote fez os seus preparativos e me disse que procurasse um ou dois companheiros. Associou-se a um homem de Pistóia, que também se ocupava de necromancia e nos dirigimos ao Coliseu. Aí o padre vestiu-se à maneira dos necromantes, depois começou a desenhar círculos no chão, com as mais belas cerimônias que se possa imaginar. Havia trazido perfumes preciosos, drogas fétidas e fogo. Quando tudo estava em ordem ele fez uma abertura no círculo e ali nos introduziu, tomando-nos um a um pela mão. Em seguida distribuiu os papéis. Pôs o talismã nas mãos de seu amigo necromante, encarregou os outros da vigilância do fogo e dos perfumes e, finalmente, começou as conjurações. Essa cerimônia durou mais de uma hora e meia. O Coliseu encheu-se de legiões de Espíritos infernais. Quando o sacerdote viu que eram bastante numerosos, voltou-se para mim, que cuidava dos perfumes, e disse: Benvenuto, pede-lhes alguma coisa. Respondi que desejava reunir-me à minha siciliana Angélica. Embora não obtivéssemos resposta naquela noite, fiquei encantado com o que tinha visto. O necromante me disse que era preciso retornar uma segunda vez e que eu obteria tudo quanto pedisse, contanto que trouxesse um rapazinho ainda virgem. Escolhi um de meus aprendizes e trouxe ainda dois dos meus amigos.

"Ele pôs-me na mãos o talismã, dizendo-me que o voltasse em direção aos locais que me fossem designados. Meu aprendiz foi colocado debaixo do talismã. O necromante começou suas terríveis evocações, chamou pelo nome uma multidão de chefes de legiões infernais, exprimindo suas ordens em hebraico, grego e latim, em nome do Deus incriado, vivo e eterno. Logo o Coliseu encheu-se de uma quantidade de demônios cem vezes mais considerável que da primeira vez. A conselho do necromante, pedi novamente para me encontrar com Angélica. Ele se voltou para mim e me disse: Não os ouvistes anunciar que dentro de um mês estarias com ela? E pediu-me que tivesse firmeza, porque havia mil legiões além das que tinham sido chamadas, acrescentando que eram mais perigosas e que, desde que haviam respondido ao meu pedido, era necessário tratá-las com brandura e despedi-las tranquilamente. Por outro lado, o jovem rapaz exclamava com espanto que percebia um milhão de homens terríveis que nos ameaçavam, e quatro enormes gigantes, armados dos pés à cabeça, que pareciam querer penetrar em nosso círculo. Durante esse

tempo o necromante, tremendo de medo, tentava conjurá-los, imprimindo à voz a mais doce entonação. O menino escondia a cabeça entre os joelhos e gritava: Quero morrer assim! Estamos mortos! Então eu lhe disse: “Estas criaturas estão todas abaixo de nós e o que vês não passa de fumaça e sombras; assim, levanta os olhos.” Apenas me havia obedecido, retomou: “Todo o Coliseu queima e o fogo vem sobre nós. O necromante ordenou que fosse queimada asafétida. Encarregado dos perfumes, Agnolo estava semimorto de pavor. “A esse barulho e ao terrível mau cheiro o garoto arriscou-se a levantar a cabeça. Ouvindo o meu riso, tranquilizou-se um pouco e disse que os demônios começavam a retirada. Permanecemos assim até o momento em que soaram as matinas. Disse-nos o jovem que só percebia alguns demônios e, mesmo assim, a grande distância. Finalmente, quando o necromante concluiu os rituais e desparamentou-se saímos do círculo. Enquanto caminhávamos para os nossos lares, pela rua Banchi, ele assegurava que dois demônios davam cambalhotas à nossa frente, ora correndo pelos telhados, ora pelo chão.

“O necromante jurava que, desde que havia posto o pé num círculo mágico, nunca lhe havia acontecido nada assim tão extraordinário. Tentou, depois, convencer-me a unir-me a ele para nos consagrarmos a um livro, que nos deveria proporcionar riquezas incalculáveis e fornecer-nos os meios de obrigar os demônios a nos indicar os locais onde se acham escondidos os tesouros que a Terra guarda em seu seio...”

Após diferentes relatos mais ou menos vinculados ao que precede, conta Benvenuto como, ao cabo de trinta dias, isto é, dentro do prazo fixado pelos demônios, ele reencontrou sua Angélica.

16. Poderíeis dizer o que há de verdadeiro nessa cena?

Resp. – O necromante era um charlatão, eu era um romancista e Angélica minha amante. [...] (KARDEC, 2004, p. 150-4)

Em *Memórias de um diabo de garrafa*, Alexandre Raposo apresenta esta cena na voz de seu personagem, o diabinho de garrafa Giacomo Lorenzo Bembo, que efabulativamente fora conjurado na sessão de necromancia no Coliseu romano. Diz Bembo em sua digressão sobre o evento a que Cellini-espírito se refere na sessão espírita de Allan Kardec:

No capítulo LXIV do *Livro I* de sua controvertida – frequentemente exagerada, às vezes mentirosa, mas nem por isso menos brilhante – *Autobiografia*, Cellini descreve uma sessão de necromancia no interior do Coliseu, da qual teria participado ao lado de alguns amigos e de certo sacerdote da Sicília. Mas não faz menção à minha conjuração, no que não o culpo inteiramente. Se naquela época já era perigoso manter diabos engarrafados, imagine-se confessar isso por escrito.

Por motivos que até hoje desconheço – mas que suponho seriíssimos –, Cellini sempre se recusou a falar deste episódio. E nunca me revelou a receita de diabo de garrafa que lhe fora ensinada pelo necromante. O pouco que sei, descobri anos depois, em alfarrábios que destrincei durante a minha longa permanência no inferno da Biblioteca do Vaticano (RAPOSO, 1999, p. 15).

No romance de Raposo, a sessão funcionou a contento, vindo à luz o diabinho engarrafado de Cellini. No texto mediúnico obtido na Sociedade Parisiense de Estudos Espíritos, porém, a alma de Cellini afirma que o necromante era charlatão e ele funcionou como um escritor. Esta relação intertextual remete de forma curiosamente estranha a Aristóteles, quando afirma em sua *Arte poética* (2003) que o historiador narra o que aconteceu, ao passo que o poeta – que no caso deve ser entendido como escritor – relata aquilo que poderia ter acontecido. A relação intertextual é estranha, inusitada, porque se trata de um texto mediúnico, algo que *a priori* pode ser pensado como diretamente relacionado ao sobrenatural, ao maravilhoso, que de maneira paradoxal vai neste caso de encontro ao aspecto maravilhoso e sobrenatural de uma conjuração, quando afirma que tudo não passou de charlatanice no episódio biográfico envolvendo Benvenuto Cellini.

Em sua obra iconoclasta acerca da religião, *O futuro de uma ilusão*, Sigmund Freud faz esta asserção sobre a relação entre o Espiritismo e a religião:

Se todas as provas apresentadas em favor da credibilidade das proposições religiosas provêm do passado, é natural verificar se o presente, que pode ser julgado com mais acerto, também pode oferecer tais provas. Se, dessa forma, se conseguisse colocar a salvo de dúvidas mesmo que apenas uma única parte do sistema religioso, o todo ganharia extraordinariamente em credibilidade. É aqui que entra a atividade dos espíritos, que estão persuadidos da continuidade da alma individual e que pretendem nos demonstrar que essa proposição da doutrina religiosa é isenta de dúvidas. Infelizmente, não conseguem refutar o fato de as aparições e as manifestações de seus espíritos serem apenas produtos de sua própria atividade psíquica. *Eles evocaram os espíritos dos maiores homens, dos mais destacados pensadores, mas todas as manifestações e notícias que deles receberam foram tão tolas, tão inconsolavelmente ocas, que não se pode acreditar em outra coisa senão na capacidade dos espíritos de se adaptarem ao círculo de pessoas que os invoca* (FREUD, 2010, p. 78-9; grifo nosso).

Neste estudo, Freud menciona ainda outras duas possibilidades do discurso religioso, no entanto ele assevera que realmente seria importante para a fundamentação religiosa a assertiva dos espíritos de que a alma sobrevive à morte do corpo físico, elencando os postulados espiritistas entre os mais importantes na proposição do discurso religioso, caso eles se revelassem autênticos. Neste ponto, o pai da psicanálise se revela mais condescendente que o demônio que dialoga com Ivan Karamazov, conforme apresentamos no início deste artigo (DOSTOIÉVSKI, 2004, p. 618),

já que este recusa liminarmente a fenomenologia mediúnica como evidência da realidade de além-túmulo.

Neste contexto, pois, o problema literário dos dois Cellinis, o de Raposo e o de Kardec, apresenta a singularidade já mencionada de um paradoxo em que o sobrenatural (o fenômeno mediúnico) desmente o caráter sobrenatural de um acontecimento (a conjuração de demônios), sendo que este último é aproveitado no universo do imaginário literário para a composição de uma narrativa instigante. Mais que isto. O fenômeno da sessão mediúnica de Allan Kardec é desconcertante, sobretudo sob a perspectiva freudiana. Em *O futuro de uma ilusão*, o pai da psicanálise advoga a racionalidade como elemento norteador de seu estudo. Conforme suas palavras no excerto transcrito acima, os homens notáveis que já estão mortos dizem somente tolices quando comparecem em sessões espíritas, não acrescentando nada de relevante àquilo que disseram em vida. O problema da literatura mediúnica, que já tem merecido o olhar acadêmico, conforme apontamos neste trabalho, e em especial o caso Cellini-espírito parece constituir uma exceção a este postulado freudiano, fazendo ressaltar por contraste, que não expressa necessariamente a valoração de um intertexto em relação ao outro, a excelente composição narrativa engendrada pelo escritor Alexandre Raposo.

Conclusão

Neste trabalho apresentamos a singularidade de um intertexto mediúnico por nós descoberto após a conclusão de nossa dissertação em torno do romance *Memórias de um diabo de garrafa*, do escritor carioca Alexandre Raposo. Na exiguidade espacial de um artigo, elencamos o porquê de classificá-lo como uma singularidade, uma vez que a personagem principal da obra raposiana em análise configura-se como uma composição literária muito bem elaborada pelo seu criador a partir de um acontecimento biográfico fantástico do ourives Benvenuto Cellini: a participação em uma sessão de conjuração no Coliseu de Roma.

Em sessão mediúnica do primeiro centro espírita criado pelo sistematizador dessa corrente espiritualista, que assina seus trabalhos com o pseudônimo de Allan Kardec, Cellini-espírito comparece a uma evocação e responde perguntas várias, dentre as quais aquela que trata da veracidade dos acontecimentos sobrenaturais no Coliseu romano. A resposta é culturalmente desconcertante, seja pelo seu caráter, seja pela natureza extraordinária em que foi obtida. À guisa de conclusão deste estudo, pode-se

estabelecer que a vinculação entre o fenômeno mediúnico e o universo da Literatura configura uma extraordinária ponte que vincula ambos os universos de forma singular, o que sugere todo um espaço de pesquisa e aplicação epistêmica dos estudos literários.

Referências

- ARISTÓTELES. *Arte poética*. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2000.
- CHINELLATTO, Thaís Montenegro. *O espírito da paraliteratura: um estudo da obra psicográfica de John Wilmot Rochester*. São Paulo: Editora Radhu, 1989.
- DICKENS, Charles. *O mistério de Edwin Drood*. Tradução de Hermínio C. Miranda. Niterói-RJ: Editora Lachâtre, 2001.
- DOSTOIÉVSKY, Fiodor. *Os irmãos Karamazov*. Tradução de Boris Salomov. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Tradução de Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- FREUD, Sigmund. *O futuro de uma ilusão*. Tradução de Renato Zwic. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto*. Tradução de Agostinho D'Ornellas. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX*. Tradução de Tereza Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1989.
- KARDEC, Allan. *O livro dos espíritos*. Tradução de Evandro Noleto Bezerra. Rio de Janeiro: Editora FEB, 2007.
- _____. *Revista espírita: jornal de estudos psicológicos*. Tradução de Evandro Noleto Bezerra. Rio de Janeiro: Editora FEB, 2004.
- RAPOSO, Alexandre. *Memórias de um diabo de garrafa*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- ROCHA, Alexandre Caroli. *A poesia transcendente de Parnaso de além-túmulo*. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- _____. *O caso Humberto de Campos: autoria literária e mediunidade*. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- ROGER, Jérôme. *A crítica literária*. Tradução de Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

STEVENSON, Robert Louis. O demônio da garrafa. In: CALVINO, Ítalo. (Org.). *Contos fantásticos do século XIX escolhidos por Ítalo Calvino*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

TEIXEIRA, Gismair Martins. *Os aspectos da modernidade no intermúndio epistêmico de Memórias de um diabo de garrafa, de Alexandre Raposo*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, 2005.

_____. Densidade no romance ficcional de Alexandre Raposo. *O Popular*, Goiânia, 2 ago. 1999.

_____. O espiritismo sob a ótica acadêmica. *O Popular*, Goiânia, 28 ago. 1998.

_____. O mistério de Charles Dickens. *O Popular*, 5 nov. 2004.

XAVIER, Francisco Cândido. *Parnaso de além-túmulo*. Rio de Janeiro: Editora FEB, 1932.

Anexo

Entrevista concedida via e-mail por Alexandre Raposo, autor de *Memórias de um diabo de garrafa*, no dia 21 de maio de 2013, acerca do problema da intertextualidade apresentada neste artigo. As perguntas estão em tipo *itálico* e as respostas em tipo redondo.

— *Você tinha algum conhecimento sobre este texto mediúnico em que Cellini trata do problema da necromancia no Coliseu de Roma?*

— Infelizmente não. Teria sido um prato cheio. Mas li todas as *Memórias de Benvenuto Cellini*, de modo que conheço bem o episódio.

— *Qual a sua opinião sobre este relato mediúnico constante da Revista Espírita de março de 1859?*

— Parece-me muito verossímil, especialmente pela resposta dada por Cellini ao fim da recapitulação. É uma resposta autenticamente à moda de Cellini e, provavelmente, foi isso mesmo o que aconteceu: o negromante era um farsante, Cellini um romancista e Angélica a sua amante. Veja, sou um agnóstico de carteirinha mas, de todas as religiões e doutrinas que conheci na vida (e não foram poucas) o espiritismo me parece a mais razoável, a mais aceitável. A mais plausível. Assim como a mais justa e mais madura. As demais religiões-doutrinas me sabem a infantilismos místicos de espíritos não evoluídos.

— *Você acredita que esta relação intertextual possa interferir de alguma forma, positiva ou negativa, na recepção por parte do público leitor de Memórias de um diabo de garrafa?*

— Em tempos de obscurantismo e fanatismo como os que vivemos, é provável que a grande massa [...] abomine a relação. Em verdade, acho que abominam o livro inteiro desde o seu lançamento, daí a obra ter vendido menos de 6 mil exemplares em quase 20 anos.

— *Como escritor, qual a sua opinião sobre a denominada literatura mediúnica?*

Li, reli e releio sempre que possível *O Livro dos Espíritos*, *O Livro dos Médiuns*, e muita coisa de Chico Xavier *i.e.*, André Luiz. Também tive em mãos relatos psicografados por outros autores que me impressionaram muito, especialmente quando eu estava escrevendo o romance *Inca*. Como já disse, sou agnóstico. Mas que *las hay, las hay*. Nos textos de Chico Xavier e outros do mesmo nível, percebo uma certa falta de refinamento técnico-literário, ao contrário do que acontece nos livros de Kardec, que são muito refinados e bem escritos. Mas isso, afinal, pode-se atribuir à dificuldade de contato com encarnados como nós — espíritos tão inferiores, tão no início de sua evolução espiritual, atolados no turvo lamaçal da matéria bruta... Não deve ser fácil para eles enviarem as mensagens, quanto mais fazerem elaborados floreios estilísticos. Agora, pergunto eu: não seria *toda* a literatura uma atividade “mediúnica”?

A VARIAÇÃO TERMINOLÓGICA NO DOMÍNIO DOCUMENTOS ESCOLARES INDIVIDUAIS

Glória de Fátima Pinotti de ASSUMPÇÃO
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – *Campus* de São José do
Rio Preto

Lidia Almeida BARROS
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – *Campus* de São José do
Rio Preto

Resumo: Este trabalho tem como objetivo o estudo da variação terminológica no domínio dos Documentos Escolares Individuais com o fim de auxiliar diferentes profissionais em atividades administrativas e tradutórias. O corpus analisado foi extraído semiautomaticamente com o auxílio de ferramenta computacional de documentos escolares entregues por candidatos em processos seletivos. Formamos o domínio Documentos Escolares Individuais por entender tratar-se de subcampo dos documentos escolares. Desta feita, analisamos o conjunto terminológico em ata, atestado, boletim, certidão, certificado, declaração, diploma, ficha de matrícula, histórico escolar, menção honrosa e requerimento. O fenômeno da variação terminológica em línguas de especialidades foi por muito tempo negligenciado na Teoria Geral da Terminologia (TGT) de Wüster por versar somente o caráter monorreferencial dos termos. Ao contrário, com a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), de base linguística-comunicativo-comunicacional, Cabré (1999) assume o termo em sua realidade linguística, de caráter poliédrico com uma face semântica, uma pragmática e uma outra formal. Faulstich (2001), com o suporte da Sociolinguística, classifica as variantes terminológicas de acordo com a sua natureza nos planos vertical, horizontal e temporal da língua, classificando-as em concorrentes, coocorrentes e competitivas. Tais características apontam para o nível da língua e de discurso nos contextos social, situacional, espacial e linguístico. Nosso estudo mostra o domínio Documentos Escolares Individuais contendo variantes com o mesmo significado ou de significado desviante em *Formas condensadas* ou *expandidas* escritas de maneira quase idêntica. *Formas diferentes* em decorrência do uso em contextos discursivos de diferentes níveis. *Formas diferentes* em decorrência do uso em espaços distintos em que se fala a língua de especialidades. *Formas idênticas* ou *diferentes* em decorrência do movimento percorrido pela língua no percurso sincrônico e diacrônico. E, por fim, *formas provenientes de línguas estrangeiras* que estimulam o surgimento de uma outra no vernáculo.

Introdução

O fenômeno da variação terminológica em línguas de especialidades foi por muito tempo negligenciado na Teoria Geral da Terminologia (TGT) de Wüster por perseguir somente o caráter monorreferencial dos termos em um dado domínio. Cada termo deveria significar apenas em uma língua de especialidade. Com a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), de base linguística-comunicativo-comunicacional,

Cabré (1993, 1999) assume o termo em sua realidade linguística, de caráter poliédrico com uma face semântica, uma pragmática e uma outra formal.

Entendemos o domínio Documentos Escolares Individuais¹ um subcampo dos documentos escolares, somente aqueles entregues por candidatos em processos seletivos: ata, atestado, boletim, certidão, certificado, declaração, diploma, ficha de matrícula, histórico escolar, menção honrosa e requerimento. Desta feita, neste artigo analisamos as variações terminológicas no *domínio documentos escolares individuais*, num espaço temporal de 1960 em diante, período no qual ocorreram três reformas no sistema educacional brasileiro por meio das Lei 9394/96, 5692/71 e 4024/61 (LDB).

Procuramos neste artigo responder as seguintes questões: quais características morfosintáticas e léxicossemânticas determinam o conjunto terminológico no domínio documentos escolares individuais, quais características predominam as variações terminológicas nesse domínio. Portanto, nossas análises compreendem as variações nos aspectos sincrônico e diacrônico, ou seja, termos novos criados a partir de discurso, termos em desuso, termos com escrita diferente, termos com o mesmo significado utilizado em instâncias diferentes e termos usados diferentemente pela escolha de comunidades linguísticas distintas no espaço de normalização do termo ou no de geração dos documentos acima citados.

Este trabalho é parte de uma pesquisa maior intitulada A terminologia dos documentos escolares individuais, em desenvolvimento no IBILCE/São José do Rio Preto/SP integrante do projeto CNPq Léxico da Tradução Juramentada, LexTraJu III.

A metodologia

A captura do corpus de análise deu-se por meio da extração dos candidatos a termo com o auxílio da ferramenta computacional *Concordance* 3.3 de R.J. WATT (2009), separadamente por gêneros textuais, formando o conjunto por ocorrências, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 - Síntese de concordâncias em ocorrências

Nº de	Gêneros	Documentos	Candidatos	a

¹ Esta caracterização foi necessária devido ao fato de os Documentos escolares abrangerem não só os dos alunos, como também os administrativos, os que se referem à prática docente, os demais documentos relativos aos alunos, mas que servem à rotina administrativa e com destinação diferente a que entendemos neste trabalho. Em visita aos estabelecimentos de ensino, constatamos que os documentos escolares são tratados amplamente aqueles que circulam na escola, os produzidos pela escola, os relativos à escola, definição que não se aplica aos objetivos do nosso trabalho.

ordem	textuais	recolhidos	termo Recolhidos
1	Ata	3	101
2	Atestado	15	192
3	Boletim	3	94
4	Certidão	5	147
5	Certificado	27	288
6	Declaração	17	221
7	Diploma	25	176
8	Ficha de matrícula	10	234
9	Histórico Escolar	31	482
10	Menção Honrosa	9	83
11	Requerimento	3	149
Totais		148	2.171

Na sequência, cada candidato a termo passou por análise individual, considerando aspectos de sua formação, a pertinência em seu critério de uso, a frequência no corpus, os contextos de empregabilidade. O papel de uma unidade terminológica ou termo é definido quando este delimitar uma noção e, por essa razão, de acordo com Barros (2004, p. 100), essas unidades são observadas em sua estrutura morfosintática e léxico semânticas, considerando-se os contextos.

Do ponto de vista de sua estrutura, são termos simples aqueles constituídos por um único lexema e designam conceitos na língua de especialidades. E termos complexos os constituídos com dois ou mais lexemas, cujas unidades separadas não chegam a constituir conceitos em nenhum dos radicais.

Quanto ao reconhecimento dos contextos, o definitório apresenta uma definição objetiva do termo em questão como em **Ata** da dissertação de mestrado do aluno. O contexto explicativo contém alguns traços e dados sobre a unidade terminológica, como em... confere este **diploma** a(o). E o contexto associativo permite inferir o campo de especialidade ao qual pertence o termo tal como em.... **curso reconhecido** pela Portaria.

Com o reconhecimento do contexto de uso, foi-nos possível separar os termos simples e os complexos, de modo a facilitar o estudo da variação terminológica. Para a análise das variantes, em seus aspectos linguísticos partimos dos seguintes princípios: a) a interpretação semântica do termo nos gêneros textuais em questão; b) o ponto de vista funcional do termo no contexto; c) o uso escrito nos documentos (documentos escolares individuais) e nos textos oficiais (bibliografia de especialidades que serviu de exclusão); e d) o uso corrente nos subsistemas da língua (Português do Brasil).

Com base em Gaudin (1993), Faulstich (1995) orienta que a variação terminológica é um estudo que deve ter o suporte da Sociolinguística operando com o nível da língua e de discurso nos contextos social, situacional, espacial e linguístico. A autora classifica as variantes terminológicas de acordo com a sua natureza nos planos vertical, horizontal e temporal da língua, nomeando-as nas categorias concorrentes, coocorrentes e competitivas.

Para efeitos desse estudo, dois termos (X e Y) mantêm relação de concorrência, como as formas condensadas ou expandidas escritas de maneira quase idêntica com o mesmo significado. Formas diferentes em decorrência do uso em contextos discursivos de diferentes níveis, com o mesmo significado. Também as Formas diferentes, mas com o mesmo significado, em decorrência do uso em espaços geográficos distintos em que se fala a mesma língua. Formas idênticas ou diferentes, com o mesmo significado ou com significado desviante, em decorrência do movimento percorrido pela língua no percurso histórico. E, por último as formas provenientes de línguas estrangeiras que estimulam o surgimento de uma outra no vernáculo, com o mesmo significado.

Assim se apresenta o contruto teórico com base em Faulstich (2001, p. 40)

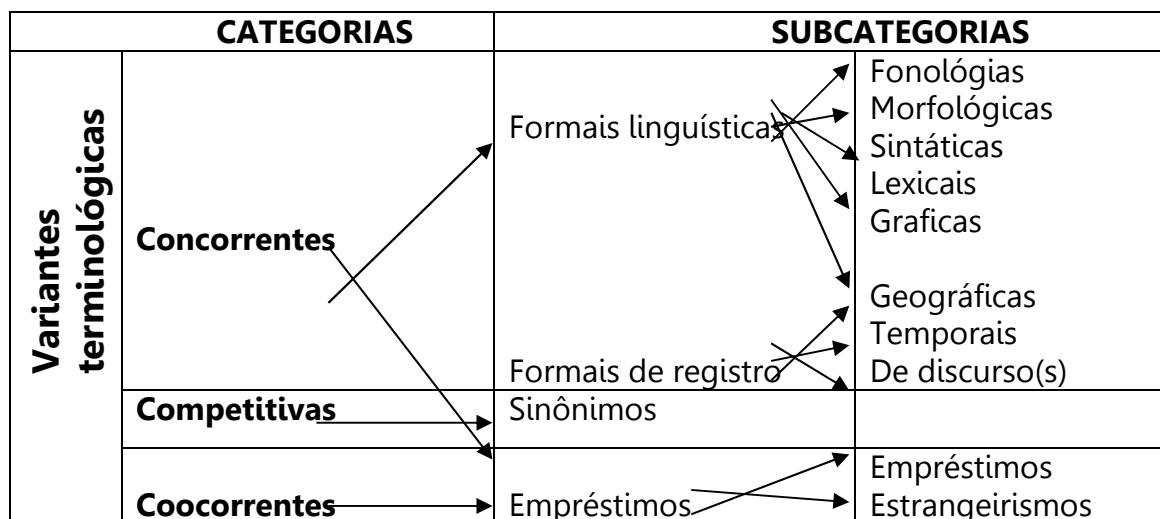


Figura 1 - Construto teórico da variação em Terminologia

As variantes concorrentes, num grupo maior de realizações, compreendem dois grandes grupos: variantes terminológicas formais linguísticas e variantes

terminológicas formais de registro. Essas variantes podem concorrer entre si e permanecer como tais ou concorrer para a mudança da forma.

As variantes linguísticas são determinadas pelo fenômeno linguístico *per se* enquanto que as de registro decorrem do ambiente de concorrência nos planos horizontal, vertical e temporal, em que se realizam os usos linguísticos. As de discurso decorrem da sintonia comunicativa entre elaborador e usuário.

As variantes competitivas são aquelas que podem ocorrer num mesmo contexto sem que haja alteração no plano de conteúdo, o que em outras palavras, são as que têm duas ou mais denominações para um mesmo referente.

Enquanto que as variantes coocorrentes relacionam significados entre itens lexicais de línguas diferentes, geralmente por meio de uma forma híbrida ou por meio do estrangeirismo propriamente dito na língua de chegada, nesse caso, o Português do Brasil.

Características morfo sintáticas e lexicos semânticas

Em análise exaustiva do conjunto terminológico encontrado, deparamo-nos com termos de significação no domínio e os termos migrados de outros domínios sem alteração de significado, que, entendemos, não podem ser desconsiderados, pois são empréstimos que passam a constituir subsistemas do domínio e contribuem para a individuação do gênero textual analisado.

São os termos de documentos pessoais, de endereço ou espaço físico, os que denotam acessibilidade na escala social, termos da organização e gestão de documentos, termos da constituição jurídica, termos da construção civil. Mencioná-los aqui faz-se necessário, pois consideramos sua carga semântica nos gêneros estudados, sem contudo, serem elevados ao estatuto de termo do domínio. Vejamos a figura 2 a seguir.

Termos de outros domínios	
Termo	Domínio
Artigo, inciso, lei, parecer, decreto, resolução, ato	Jurídico
Autenticação	Cartorial
Benefício, bolsa	Área social
Bloco, anfiteatro, câmpus	Construção civil
Certidão, CPF, RG, Título de eleitor, Cédula de identidade	Documentos pessoais
Celular, endereço, logradouro, bairro,	Sociedade
Discagem Direta à Distância – DDD	Telefonia
Federação	Constituição política

Naturalidade, nacionalidade, país, distrito, etnia, cor	Identificação social
Pai, mãe, filiação, feminino, masculino	Constituição familiar
Rasura, verso, via, papel timbrado	Organização de documentos
Unidade gestora	Administração de empresas

Figura 2 – Termos migrantes

Outros termos identificados no conjunto foram os neologismos terminológicos, em virtude de terem assumido novos significados ou terem sido criados para fim específico nesta língua de especialidade. De acordo com Alves (2007, p. 6) são unidades criadas pelos falantes de uma comunidade linguística, formados com mecanismos da própria língua ou por itens lexicais provenientes de outros subsistemas linguísticos. Exemplos: *convalidação, gestão, inclusão social, infrequência, interperíodos, unidade gestora*.

Note-se que os processos de formação dos neologismos *infrequência* e *interperíodos* foram por prefixação e *convalidação* por prefixação e sufixação. Os termos *gestão, inclusão social* e *unidade gestora* por neologismo semântico. Já *inclusão social* e *unidade gestora*, especificamente, tratam-se de neologismos sintagmáticos, processo de denominação que ocorre com frequência nos vocabulários técnicos, pois resultam de uma indecisão em relação à designação de uma nova noção.

Estão, em contrapartida, as unidades terminológicas arcaicas, como por exemplo, *Aritmética, Chamada, Classe, Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB), papel timbrado, repartição, segunda chamada, segunda época*.

Para Dubois et al (2001, p. 64), o arcaísmo é uma forma léxica ou uma construção sintática pertencente, numa dada sincronia, a um sistema desaparecido ou em via de desaparecer. O termo *classe*, por exemplo, deixou de representar apenas um espaço físico e ganhou o significado de espaço do conhecimento, temos, hoje, o termo *classe de aceleração, classe de reforço* com o acréscimo de uma forma prepositiva.

A substituição destes termos está relacionada à mudanças que ocorrem na sociedade, quer sejam, ao discurso técnico científico atualizado, às comunidades linguísticas, à novas tecnologias e outros tipos, por deixaram de ser usadas porque se tornaram desnecessárias ou porque foram substituídas por sinônimos de formação variada. Tanto o arcaísmo como o neologismo terminológico são variantes diacrônicas porque promovem o apagamento de uma forma em relação ao surgimento de outra.

As marcas braquigráficas (DEPECKER, 2005) também constituem o domínio em grande número. As abreviaturas, por exemplo, são recursos convencionais da língua escrita, que consistem em apresentar as palavras de forma reduzida. Observamos, no entanto, que, de acordo com Priberam (1998), nos documentos escolares individuais, elas não obedecem à regra de formação, como escrever a primeira sílaba até o início da segunda ou o encontro de consoantes e acrescentar o ponto². São exemplos: *Of – (matérias) oferecidas; conc – conceito; cel – celular; C – carga horária; Ed – educacional; T – tarde*.

As siglas, outro aspecto muito presente no nosso corpus, compõem os timbres dos documentos, os formulários e os textos. Algumas delas são usadas na identificação do estabelecimento escolar, entre usuários do sistema, sempre em letras maiúsculas, com estatuto de termo, sempre na posição de substantivo e poucas vezes acompanhada da tradução. Exemplos: *APM – Associação de Pais e Mestres; CH – carga horária; MF – média final; RA – Registro Acadêmico; RM – Registro de matrícula; LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

As siglas, segundo Carvalho (1984, p. 13), se comportam como palavras novas, fazendo com que a nomenclatura verdadeira vá se apagando e Alves (2007, p. 56) as considera um termo coringa já que pode desempenhar funções sintáticas sem necessitar de alterações morfológicas, um tipo especial de composição sintagmática resultante da lei de economia discursiva.

Os numerais ordinais e cardinais servem de gancho terminológico, ou seja, são dependentes das unidades *ano, nota, período, semestre, etapa, módulo ou unidade*.

As variantes terminológicas no domínio documentos escolares individuais

Faulstich propõe um modelo de análise em grupos mostrado no construto teórico (figura 1). No grupo das Variantes Concorrentes Formais Linguísticas, estão as:

a) morfológicas – as que apresentam alternância de estrutura de ordem morfológica na constituição do termo, sem que o conceito se altere. Exemplo: *Anexo → anexado; ausência → infrequência → não-frequência; C/H → CH → C.H → Carga horária e D.O.U → DOU → Diário Oficial da União*.

b) gráficas - as que se apresentam sob forma gráfica diversificada de acordo com as convenções da língua. *Aluno com dependência → Aluno de dependência; número → n → num → n^o; primeiro período → período 1*.

² Recomendado pelo dicionário Priberam escrever todas as abreviaturas com ponto e acompanhar os acentos gráficos das formas expandidas.

c) lexicais - quando o conceito do termo não se altera mesmo quando algum item da estrutura lexical do termo complexo sofre apagamento ou movimento de posição como em *LDB* → *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*; *LDBEN* → *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por ano* → *anual*.

d) sintáticas – são termos complexos que se alteram em sua construção sintagmática. Ocorre um apagamento de um elemento do sintagma ou o sintagma preposicionado dá lugar a um adjetival. *Aluno de mestrado* → *Mestrando*; *Legislação educacional* → *Leis que fundamentam* *Secretário de Escola* → *Secretário escolar*

No grupo das Variantes Concorrentes Formais de Registro estão as:

a) de discurso – as que decorrem da sintonia comunicativa que se estabelece entre o elaborador e o usuário dos textos nas línguas de especialidades como em *Nota* → *Média*; *Pontos* → *créditos*; *Aritmética* → *matemática*; *Matéria* → *disciplina*; *Matriz* → *currículo*; *Programa de Pós-graduação* → *curso de pós-graduação*.

b) temporal - aquelas que se configuram como preferida nos processos de variação e mudança em que duas formas concorrem durante um tempo até que uma se fixe em preferência a outra. É o caso de *Aluno promovido* → *Aprovado benefício* → *bolsa*; *Ensino Médio* → *2º. Grau* e *Ensino Fundamental* → *1º. Grau*

Isoladamente, no grupo das Variantes Coocorrentes, estão as sinonímias que relacionam significados idênticos e organizam a coesão textual na mensagem como em *arquivos* → *registros*; *colocação* → *classificação* e *falta* → *ausência*.

E no último grupo, o das Variantes Competitivas estão os

a) empréstimos propriamente dito – variantes que preenchem lacunas entre duas línguas relacionando significados como em disciplina *online* → disciplina à distância e curso *online* → curso à distância.

E os

b) estrangeirismos – que provocam uma forma vernacular equivalente na língua recebedora tal como *Briefing*; *Lato sensu* e *site*.

Algumas conclusões

A variação de um termo se dá no espaço entre a geração e o emprego, o que para nós significa entre a normalização e a produção do documento escolar individual. Por normalização, estamos entendendo o processo de gerar um termo, definir, e

empregá-lo nos textos oficiais, orientadores das atividades práticas e/ou administrativas nos estabelecimentos escolares. Diante disso, não seria por demais ousado afirmarmos que todas as variantes poderiam ser tratadas nos níveis discursivo e temporal, pois assim estariam refletindo o espaço citado anteriormente.

Porém, quando se investiga dois corpora da mesma natureza, mesmo que a investigação não seja em corpora comparáveis, e sim com o sentido de excluir, o estudo das variantes torna-se importante para a confirmação do espaço temporal, da instância em que ocorrem, e das comunidades linguísticas que o empregam. Os termos, na verdade, concorrem e coocorrem uns com os outros.

As variantes gráficas, por exemplo, mudam o estado do dado terminológico referencial; *aluno com dependência*, pode ser um grupo, o emprego pode ser genérico, ao passo que o *aluno de DP*, pode significar um aluno individual. Um termo possui diversas formas: *Escola / Unidade Escolar / Estabelecimento de ensino / Instituição de ensino /* ou simplesmente, *estabelecimento* e o termo *Lei* aparece em mais de uma possibilidade de classificação, ou seja, variante lexical/gráfica/morfológica e sintática *LDB* e *LDBEN*.

Os termos que mais ratificam as variantes temporais e as de registro são mesmos os dos planos discursivo e temporal, pois referem-se à estrutura do ensino cujas reformas no sistema educacional brasileiro normatizaram. [(*Ensino Médio* → 2º. *Grau*); (*Ensino Fundamental* → 1º. *Grau*); (*Ginasial* → 1ª. a 4ª. *Série*) e (*Primário* → 1ª. a 4ª. *Série*)].

Ao contrário de outras pesquisas que mostram grande produtividade sufixal ou prefixal, não registramos número significativo em nosso corpus, mesmo assim citamos *infrequência*, *mestrando*, *ininterrupto*, *anual*. Com as variantes sintáticas ocorre alteração de categoria gramatical movida pelo apagamento de uma preposição e o acréscimo de unidades mórficas [-ar], elemento que contribui para a predicação da unidade terminológica com o determinante adjetival. . *Secretário de escola* → *secretário escolar*.

O apagamento de um item lexical não provoca alteração no conceito, apenas reduz a extensão gráfica. Nos caos citados, houve alteração na categoria gramatical. O acréscimo e a substituição de item referencial como em *Ata de qualificação de* ou *Ata de aproveitamento de estudos*, termos do domínio, muda a predicação e, consequentemente, altera o conceito.

Em relação às variantes competitivas, constatamos termos híbridos e empréstimos propriamente dito, ou seja, os formados com itens lexicais em duas

línguas – Inglês e Português e os assimilados pela língua de chegada. Atribuímos a forma híbrida de maior uso nos documentos escolares individuais pela dificuldade de tradução no Português, seja de natureza tanto fonológica como morfológica, perturbações que afetam a língua de chegada. De fato, as variantes do nosso exemplo, não conquistaram o usuário, até mesmo porque não se encontra uma tradução que satisfaça as características da língua portuguesa. Nos nossos exemplos, o fenômeno é observado pela conveniência e a falta de tradução compatíveis.

A composição de um documento escolar individual, por sua tipologia, força a utilização de termos integrantes de outros domínios, mas que não se alteram neste e só agregam valores ao documento. É o caso de *filho de; pai, mãe; natural de*, dentre outros. Esses termos coocorrem nos contextos desse domínio sem variação e chegam a caracterizar a tipologia, como é o caso do texto dos diplomas³,... *fulano de tal, portador do RG tal, filho de* e dos requerimentos ... *fulano de tal, portador do CIC*. Estes elementos, na verdade, confirmam a delimitação que fizemos em nosso trabalho – individuais, ou seja, os que tornam aqueles documentos serem exclusivamente de indivíduos, em uma situação especial, neste caso, em processos seletivos.

Considerações finais

Nesta pesquisa, analisamos o conjunto terminológico de documentos escolares entregues or candidatos em processos seletivos, daí denominarmos de individuais. Em decorrência disso, é bastante evidente que as variantes estejam relacionadas a alteração do conceito, antes empregado em outras instâncias, a adaptação de uma nova terminologia e/ou a criação de outras no percurso geração/produção. Não registramos em nosso corpus variantes geográficas ou fonológicas, credita-se o fato de serem textos oficiais escritos, altamente específicos e especializados.

Sob o ponto de vista da funcionalidade nos textos examinados, o construto teórico de Faulstich (1995) se aplica perfeitamente e nos deu subsídios suficientes para classificar as variantes no domínio estudado. Contudo, acrescentamos que esse tipo de estudo, precisa se ter, primeiramente, em mente de que são todas variantes concorrentes, coocorrentes e competitivas, simultaneamente, umas formas com as outras, e que para se percebê-las diferencialmente, precisam ser sustentadas em um corpus sempre em comparação. Somente, a partir daí, pode-se assumir o contexto de

³ O Reitor da no uso de suas atribuições confere a fulano, portador RG, nascido em, filho de

formação dos termos e de suas variantes, que por várias vezes, percebe-se um mesmo termo podendo ser classificado em mais de uma categoria.

Referências

ABREVIATURAS. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/abreviaturas.aspx>>. Acesso em: 3 jul. 2012.

ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2007. 93 p.

BARROS, L. A. *Conhecimentos de terminologia geral para a prática tradutória*. Nova Graf. 2007. 56 p.

_____. *Curso Básico de Terminologia*. São Paulo: EDUSP, 2004. 290 p.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*. Lei nº. 9394. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Lei nº 5692. 1971. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. LEI nº 4024. 1961. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 5.jun.2010

CABRÉ, M. Teresa. *La terminología*. Teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries. 1993.529 p

_____. *La Terminología*. representación y comunicación. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1999. 369 p

CARVALHO, N. *O que é neologismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984. 145 p.

DUBOIS, J. et al. (1973.) *Dicionário de Linguística*, Ed 15. São Paulo: Cultrix, 2001. 653 p.

FAULSTICH, E. I. de J. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da Informação*. n. 24, v. 3. 1995. Disponível em: <<http://extralibris.org>> Extralibris (Informação, Cultura e Tecnologia) Acesso em: 03 jun. 2010.

_____. *Entre a sincronia e a diacronia*. Variação no código e na língua. Terminologia, desenvolvimento e identidade nacional. VI Simpósio Ibero-Americano de Terminologia, La Habana 16-19 Nov. 1998, Lisboa: Colibri / ILTEC, 2002.- p. 61-74. Disponível em: <<http://visites.unb.br/il/liv/enilde/documentsos ArtTerminology.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2010.

_____. *Aspectos de Terminologia Geral e Terminologia Variacionista*. tradTerm, 7, 2001 p.-40

_____. *A socioterminologia na comunicação científica e técnica*. Cienc. Cult. vol. 58 no. 2 São Paulo Apr./June 2006. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br>> Terminologia/Artigos. Acesso em: 03 jun. 2010.

_____. Variações terminológicas: princípios linguísticos de análise e método de recolha. *Actes Réflexions méthodologiques sur le travail en terminologie et en terminotique dans les langues latines*. 1996. Realiter. 15-20. Disponível em: <<http://www.realiter.net.article629>> Acesso em: 01 ago. 2010.

GAUDIN, F. *Pour une socioterminologie*: dès problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles. Publications de l'Université de Rouen n. 182. Université de Rouen, 1993. 254 p.

WATT, R. J. *Concordance 3.3*. 2009. Disponível em: <<http://concordancesoftware.co.uk>> Acesso em: 3 jan. 2012

LEWIS CARROLL E SEUS CONTEMPORÂNEOS: ALGUMAS DIVERGÊNCIAS

Guilherme Magri da ROCHA

IC-Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – *Campus* de Assis/FAPESP

Sérgio Augusto ZANOTO

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – *Campus* de Assis

Resumo: A publicação de *Alice's Adventures in Wonderland*, de Lewis Carroll, em 1865, marca o início daquela considerada a Idade de Ouro dos livros para crianças, devido à grande produção de textos para o crescente mercado infantil. A grande diferença é que o cânone carrolliano, ao contrário dos textos que eram publicados na época, não tinha nem a intenção de aperfeiçoar e testar a mente da criança, nem de instruí-la moralmente, de acordo com os dogmas da sociedade. A comunicação tratará de textos contemporâneos aos de Carroll, escritos por Christina Rossetti, John Ruskin e Catherine Sinclair em comparação a eles, de forma a compreender como se diferenciam quanto à compreensão do leitor juvenil.

Introdução

Chama-se de vitorianismo o período inglês simbolizado pelo reinado de mais de sessenta anos de Vitória, que substituiu seu tio, Guilherme IV. Escreve Jorge de Sena (sem data), que se trata de um período lembrado com ufanismo pela população, a "presunção definitiva" (p. 271) que se formava desde o reinado de Henrique VIII. Embora o mito tenha demorado alguns anos para chegar à sua maior glória, sobreviveu até a Segunda Guerra Mundial. Diversas transformações aconteceram nesse período: a formação de uma numerosa e estável classe média, a estrutura industrial é transformada pela metalurgia, explorações minerais e a máquina a vapor, as descobertas científicas multiplicam-se, a geologia evolui, entre muitas outras.

É difícil expor quanto de espaço os autores vitorianos ganharam ou perderam em relação aos autores românticos. Klingopulos (1958) sugere que a dificuldade de separação do romantismo e vitorianismo pede que não dividamos os períodos, mas os consideremos parte de um único. A percepção de criança e infância sofre uma reconfiguração radical: o ponto de vista augustano, que ensinava as crianças a crescerem com responsabilidade social, dá lugar a ideias desenvolvidas, na literatura, pelos românticos, que enxergavam a infância como uma época de inocência, imaginação e prazer (Joseph, 2006). Wordsworth associava a criança com um mundo natural, não corrompido, o que podemos relacionar ao propagado por Rousseau.

As ilustrações de famosos artistas vitorianos como Randolph Caldecott (*Hey Diddle Diddle and Baby Bunting*¹) e Walter Crane (*Baby's own Aesop*²) permitem que notemos a representação da criança vitoriana através de um contexto romântico. As imagens nos assemelham às características que Wordsworth atribui à criança e à infância em seu poema "Ode: Intimations of Immortality"³. Essas ideias serão trabalhadas pelos autores daquela que se convencionou chamar de Era de Ouro da literatura infantil, a segunda metade do século XIX, em que muitos dos clássicos infantis foram publicados.

Peter Hunt (1994) considera como integrantes da "maturidade" dos textos infantis os livros publicados entre 1860 e 1920. De obras religiosas e educacionais, autores como George Macdonald, Lewis Carroll e Rudyard Kipling começaram a redefinir o gênero com livros mais complexos, cujo cunho didático fica em segundo plano (com exceção de Carroll, em que é inexistente). Embora um texto como *Gulliver's travels* já tivesse sido publicado, é importante lembrarmos que a leitura da criança fica, nele, apenas no primeiro plano, não captando a dialogia que o texto propõe.

As crianças do século XIX liam o que lhes era imposto; como leitores, buscavam no texto uma lição exata e de utilização imediata. Os livros eram escolhidos por seus pais, que tinham como objetivo ensinar algo ao filho. Para as meninas, a governanta representava um terceiro polo na relação entre leitor e texto, direcionando a leitura para que aquilo proposto fosse devidamente absorvido. Quando Carroll escreve – o primeiro *Alice* foi lançado em 1865 – nem faz um texto que moralizará seu leitor (como Catherine Sinclair), nem, de certa forma, aprimora habilidades (como George Macdonald); em vez disso, cria uma aventura que é, tanto para o leitor quanto para sua protagonista, emancipatória.

John Ruskin

John Ruskin (1819-1900) foi o maior dos críticos de arte vitorianos, sendo uma das maiores presenças do fim do século. Resume Jorge de Sena que ele será responsável por pregar o culto ao prazer estético, o apuramento do gosto pelas artes plásticas, uma nova sensibilidade, mais interessada pelos fenômenos artísticos que pela contemplação da Natureza e uma reeducação artística da cultura literária. Aponta Otto M. Carpeaux que ele chega a reconhecer o mal, a mentira, na própria consciência

¹ Link para acessar a obra: <http://www.gutenberg.org/files/19177/19177-h/19177-h.htm>

² Link para acessar a obra: <http://www.gutenberg.org/files/25433/25433-h/25433-h.htm>

³ Link para acessar a obra: <http://www.bartleby.com/101/536.html>

artística que visa a fins fora das necessidades vitais do homem. Opõe ao artista o artesão, que serve em vez de dominar.

Em seu texto *Modern Painters*, cujo primeiro volume é de 1843, John Ruskin deixa bem claro que vê a imaginação fantástica como uma das características que definem a humanidade e também é sua maior arte. Para ele, enquanto estudantes de arte e aqueles de menor imaginação se concentram em estudos topográficos e realistas, que armazenam na mente apenas a visão, o grande artista, como Turner, transforma a realidade, que a maioria de seu público entenderá como distorções (SENA, sem data); em seus textos, descreve tão bem que seu leitor acredita esta enxergando as obras (CARPEAUX, 1959). Ao criar essas imagens inusitadas e inesperadas do mundo da matéria e do espírito, o grande artista produz uma obra que nos permite compreender com a imaginação, ele transforma o mundo de acordo com suas forças e limitações.

“The King of the Golden River”

“The king of the Golden river” tem uma estrutura linear, com encadeamento lógico-causal e cronológico dos acontecimentos. São 5 capítulos intitulados que compõem a narrativa. Esses títulos parecem compor um tratado (“How the agricultural system of the Black Brothers was interfered with by South West Wind, Esquire” e “Of the proceedings of the three Black Brothers after the visit of South West wind, Esquire; and how little Gluck had in an interview with the King of the Golden River”, por exemplo), cujo objetivo seria, como o final fechado nos permite concluir, que a criança que tem valores terá uma vida mais próxima que as egoístas (os irmãos mais velhos, adultos, já corrompidos, no caso). A tentativa de tornar o rio em ouro e assim salvar ao vale liga esses capítulos, que perderiam sentido se lidos separadamente. O narrador onisciente, cuja descrição das personagens e ambientes é impecável, toma partido de Gluck, guiando seu leitor ao entendimento da lição de moral que propõe.

Gluck (*good luck*) é o protagonista da história, de doze anos, irmão mais novo de Hans e Schwartz (“preto”), conhecidos como Black Brothers, donos da “Treasure Valley”, lugar muito rico, com plantações belíssimas e que os irmãos se recusam a compartilhar com os necessitados. O desenvolvimento da história se dá quando Gluck recebe um senhor em sua casa, durante uma tempestade e, quando os irmãos chegam, expulsam o visitante, que era o vento do sudoeste, Esquire, personificado.

A luz da manhã revela que o precioso vale, cujas riquezas que nunca foram compartilhadas, foi transformado em um deserto de areia vermelha. Ainda assim, os irmãos não aprendem a lição e vão para a cidade mais próxima, tornam-se ourives. Como não prosperam, derretem todo o ouro que lhes restava até que eles têm apenas caneca de Gluck, presente de um tio.

The mug was a very odd mug to look at. The handle was formed of two wreaths of flowing golden hair, so finely spun that it looked more like silk than metal, and these wreaths descended into, and mixed with, a beard and whiskers of the same exquisite workmanship, which surrounded and decorated a very fierce little face, of the reddest gold imaginable, right in the front of the mug, with a pair of eyes in it which seemed to command its whole circumference⁴ (2001, p.76).

Então os dois saem para beber e deixam Gluck vigiando o pote. Enquanto olha o devastado vale pela janela, o menino é surpreendido por uma cantoria, que vinha do ouro derretido; ao separar o líquido, um pequeno anão salta de lá: era o rei do rio de ouro, que estava preso sob feitiço. Grato, o rei grato diz a Gluck que aquele que subir a montanha e derramar três gotas de água benta no rio, ele se transformará, para essa pessoa, em ouro; caso a água estiver corrompida, ela será transformada em pedra. Previsivelmente, os dois irmãos tentam enganar um ao outro, mostram sua avareza durante a jornada e se transformam em pedras pretas; enquanto Gluck, que reparte a água benta com um velho, uma criança e um cão (os quais acabam sendo o rei anão), é recompensado com três gotas de orvalho que, quando caem na nascente do rio, transformam o vale do deserto mais uma vez em um paraíso terrestre.

A criança e a leitura de *The King of the Golden River*

Ruskin enxergava a arte e a literatura fantástica como parte de um todo que inclui o sublime, o simbólico, o grotesco, e o satírico. Grande parte do prazer das fábulas com animais, por exemplo, está na caricatura da sociedade: eles têm tanto do ser humano, que permite que nos enxerguemos melhor. Segundo George Landow (2000), Ruskin, em *Modern Painters*, escreve que a única função da arte é simplesmente ser bela. Mais do que um ato espiritual, a beleza é, para ele, é um prazer que permite

⁴ A caneca era bastante estranha. Sua alça era formada por duas guirlandas de longos cabelos dourados, que pareciam de seda; misturava-se com barba e bigode lindamente trabalhados, que decorava, do ouro mais vermelho imaginável, um pequeno e feroz rosto; bem na frente da caneca, um par de olhos comandava toda a sua circunferência. Tradução nossa.

deleite. O autor se opõe à vulgarização dos contos de fadas pelo didatismo, discorrendo que a imaginação é seu mais valioso objetivo.

Perceba, então, que *The King of the Golden River* insere-se em um momento de transição da literatura infantil: nem é exclusivamente moral, como os textos costumavam ser, nem permite uma emancipação total do leitor, pois trás uma narrativa que, apesar das ideias de Ruskin, tem caráter moralizante, uma vez que é através do sacrifício do protagonista e de sua generosidade que o vale retorna ao seu esplendor. Manifesta o rei: "the water which has been refused to the cry of the weary and dying is unholy, though it had been blessed by every saint in heaven; and the water which is found in the vessel of mercy is holy, though it had been defiled with corpses"⁵(p. 87)

Ruskin cria um mundo que, seguindo os estudos de Peter Rabkin (1979), é alternativo ao real, não diferente dele. Um mundo fantástico que, como é o d'A *metamorfose*, cotidiano, um *primary world*. É, para o hipotético leitor, portanto, o seu próprio mundo, a Inglaterra vitoriana que reprime sua imaginação com regras.

Christina Rossetti

Em vida, Christina Georgina Rossetti (1830-1894) teve seu brilhantismo apagado por seu irmão, Dante Gabriel, pintor e poeta cuja doutrinação de Ruskin é responsável pelo movimento que criou junto com John Millais e William Hunt, que se chamaram pré-rafalitas: desejavam o retorno da espiritualidade e do realismo, tendo como modelo os pintores italianos pré-renascentistas. Hoje muitos a consideram uma das maiores poetisas inglesas, escrevem Carpeaux e concordam Alastair Fowler (1987) e Jorge de Sena, posto em que divide a coroa com grandes nomes como Emily Bronte e Elizabeth Barret-Browning.

Christina começou a escrever com onze anos de idade. Seus primeiros versos publicados por seu avô paterno, Gaetano Polidorim, em 1847. Escrevia para o *The Germ*, periódico que teve somente quatro edições (1850), editado por William Rossetti, cujo principal objetivo era, como o próprio título propõe, divulgar/germinar as ideias dos pré-rafaelistas. Sua poesia, para Alastair Fowler, "possui uma delicadeza de sentimentos muito mais pura que a de seu irmão" (FOWLER, 1987, p.340). "A voz da poetiza é autêntica, sinceramente natural ao ponto da profunda intimidade

⁵ A água recusada ao clamor dos que necessitam é profana, mesmo que tenha sido abençoada por todos os santos; a água encontrada num vaso de piedade é sagrada, mesmo que contaminada com cadáveres. Tradução nossa.

confessional, quando partilha o monótono *pathos* da depressão" (idem). Os poemas de Christina não são tão artificialmente sofisticados quanto os de Dante Gabriel, embora também sugiram a forma e o *design* do movimento pré-rafaelita, bem como suas cores e vocabulário. A tristeza e a frequente morbidez são recorrentes, não só nos poemas religiosos, como também em seus textos infantis, como é o caso de um de seus textos mais famosos, "Goblin Market" (1862).

"Goblin market"

Christina não gozava do mesmo estilo de vida boêmio de seus irmãos Dante e William, ela vivia reprimida pelas convenções de sua época. Terminou o noivado com o pré-rafaelita James Collinson porque ele se tornou católico. Também por motivos religiosos, recusou a mão do escritor Charles Cayley. "Goblin Market" é um poema que foi lançado no primeiro livro a ser assinado pela autora, seu primeiro livro comercializado, *Goblin Market, and Other Poems*. Trata-se de um episódio na vida das irmãs Lizzie e Laura. Desconsiderando os conselhos da irmã, Laura é seduzida pelos duendes e decide provar de sua fruta, em troca de uma mecha de seu cabelo dourado. A pequena então começa a definhar e sua irmã encara os mercadores para salvá-la. Eles tentam fazer com que Lizzie também prova da fruta, mas ela não abre a boca vai com o suco (dessa fruta), pelo corpo, embora. Após lamber o suco no corpo da irmã, Laura se recupera. O poema termina com as irmãs contando às crianças que devem sempre amar seus irmãos.

Formado por 28 estrofes, o poema longo escrito por Rossetti possui métrica e rima irregulares. Nem sempre a rima ABAB, que podemos ver em alguns versos, é seguida. Uma leitura em voz alta nos permite perceber, com mais clareza, que se trata uma canção para crianças, em que as muitas repetições e rimas, assim como as estrofes mais curtas, dão a ideia de refrão e proporcionam clara sonoridade. Embora a encorajassem a escrever, os irmãos de Christina nunca permitiram, diferente do que muitos livros didáticos colocam, que ela fosse, de fato, membro da irmandade que eles faziam parte. No século XIX, um homem que escreve poesia tem imagem oposta a de uma mulher que escreve poesia. Christina, como autora, era reprimida. Não há homens em todo o poema, só sabemos de sua existência no final, quando o narrador nos conta que as irmãs se casaram.

O narrador em terceira pessoa, onisciente, frequentemente expõe sua opinião quanto às meninas. O poema é uma alegoria sobre a tentação. Se a fruta dos duendes,

por um lado, pode representar o vício, por outro, é também o poder pecaminoso, representado no poema através da violência (sexual) e do pecado em si. Para melhor ilustração dessa violência, segue trecho em que os duendes tentam forçar Lizzie a experimentar do fruto:

Tore her gown and soiled her stocking, / Twitched her hair out by the roots, / Stamped upon ther tender feet, / Held her hands and squeezed their fruits / Against her mouth to make her eat⁶ (2001, p. 274).

Laura tem sua segunda chance, ao contrário de Jeani, personagem citada na história, que morre, é expulsa do paraíso. Essa segunda chance é dada por sua irmã, cujo amor e a coragem reverterem a situação.

A criança e a leitura de “Goblin Market”

Embora carregado de simbologia, o que a criança vitoriana capta durante e após a leitura do texto é alienante, porque não é permitido que ela se emancipasse; em vez disso, o que o texto faz é ilustrar as consequências de não respeitar as normas então propostas pela sociedade. Trata-se de um texto moral que discursa sobre desejo, tentação, amor de irmãos, resistência e redenção. Esses temas são injetados prontos no leitor, impossibilitando que esse formule suas próprias expectativas. O final fechado, com as irmãs já crescidas transmitindo sua história, funciona como um terceiro polo de leitura, garantindo que a criança leitora tenha aprendido o que o poema propôs que fosse internalizado.

Conclusão

Já disse Harold Bloom que os leitores que pretendem ler clássicos escritos por Chekhov, Henry James, Jane Austen ou mesmo Shakespeare estarão melhor preparados se antes tiverem passado pelos textos de autores como Edward Lear e Lewis Carroll, grandes representantes da literatura infantil, cujos escritos datam do século XIX. Bloom, sempre sagaz em suas afirmações, torna sua proposta bastante interessante ao propor obras que emancipam seu leitor.

⁶ Rasgaram seu vestido e sujaram suas meias / Puxaram seu cabelo até arrancar / Pisaram em seus pezinhos macios / Seguraram suas mãos e espremeram suas frutas contra sua boca / Para que engolissem. Tradução nossa.

O que motiva Alice, em suas aventuras, não é a busca de uma lição de moral, tampouco exercícios que a testarão, mas a curiosidade. No país das Maravilhas, as personagens e o leitor vão construir novos saberes e complementarão aqueles que já têm. Todo o conhecimento de Alice, lá, é anulado, seus costumes vitorianos não funcionam, ela mal consegue dialogar com os habitantes de um mundo que é totalmente instável e mutável.

As obras de Lewis Carroll, ao contrário do que vimos em Rossetti e Ruskin, subverterão o princípio didático-moralizante estabelecido pela sociedade às obras infantis, ao propor aos leitores uma leitura unicamente pelo prazer da leitura, sem princípios morais, religiosos, ou o bem contra o mal tão presente nas histórias de fadas; ao propor uma viagem emancipatória, ele dá início a um novo modo de enxergar a criança e de escrever textos que serão direcionados a elas.

Referências

AVERY, G.; HUNT, P.; PAUL, L.; VALLONE, L.; ZIPES, J. *The Norton antology of children's literature: the traditions in English*. New York, London: Norton, 2005.

CARPEAUX, O.M. *História da literatura ocidental*. Rio de Janeiro: Cruzeiro, 1959.

CARROLL, L. *Alice's adventures in Wonderland and through the looking-glass*. Penguin Books: London, 1998.

FOWLER, A. *História da literatura inglesa: formas e gêneros desde a Idade Média à atualidade*. Sem cidade: Publicações Europa-América, 1987.

HUNT, P. *An introduction to children's literature*. New York: Oxford University, 1994.

KLINGOPULOS, G. D. The literary scene. In: FORD, B. *The Pelican guide to English literature: from Dickens to Hardy*. Baltimore: Penguin, 1958.

RABKIN, E. S. *Fantastic worlds: myths, tales, and stories*. New York: Oxford University Press, 1979.

ROSSETTI, C. Goblin market. In: BLOOM, H. *Stories and poems for extremely intelligent children of all ages*. New York: Touchstone Book, 2002.

RUSKIN, J. The king of the golden river. In: BLOOM, H. *Stories and poems for extremely intelligent children of all ages*. New York: Touchstone Book, 2002.

_____. *Selections from the works of John Ruskin*. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/15200/15200-h/15200-h.htm>> Acesso em 8 maio 2013.

SENA, J. *A literatura inglesa: ensaio de interpretação e de história*. São Paulo: Cultrix, sem data.

A LEITURA SOB O VIÉS ENUNCIATIVO

Hélder Sousa SANTOS
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: O presente trabalho busca compreender o tópico leitura por um viés outro, o do viés-leitor. Este, se notado dentro do quadro teórico enunciativo, ocupa ali uma posição-destaque, no caso, a posição de um “eu” locutor que, mediante a uma instância de discurso específica — em nosso caso, o vestibular — relaciona-se, em função de mecanismos de antecipação, com um “tu” interlocutor (o corretor de redação de vestibular), de sorte a (re)produzir (“exatos”) sentidos e, ainda, tornar-se sujeito do (seu) dizer. Para tanto, recorremos às elaborações teóricas do linguista francês Émile Benveniste (1988/89), cujo ponto nodal nelas sempre expresso é “O homem na língua”. Como consequência, enfatizamos ser a atividade leitora resultante de um “ato”, o ato de um leitor-locutor apropriar-se de enunciados de um texto, e de um “processo”, o processo em que esse locutor-leitor, ao passar a sujeito, atualiza formas da língua no discurso que (re)formula.

Palavras introdutórias

Inicialmente, estando sob o olhar de muitos estudiosos de linguagem, uma proposta de estudo como a nossa, ancorada no tópico teórico “leitura”, poderia levá-los a supor que se trata apenas de mais uma resenha de ideias problematizadas em numerosos trabalhos desenvolvidos com escopo em temática semelhante. Mediante a suposição assim, diríamos, sem receio algum, que ela se deve porque, até o momento, para a questão da leitura — a qual se encontra exclusivamente analisada pelo prisma de um dos seguintes aspectos: linguístico, pedagógico ou social — outras propostas teórico-metodológicas ainda não foram pensadas.

Como não é esse o propósito do presente estudo, é mister que ressaltemos o motivo de sua formulação. Em nosso caso, trata-se da possibilidade de, a partir de alguns princípios teórico-metodológicos formulados pelo célebre linguista francês Émile Benveniste (1988/89) — aqui, exatamente pelo princípio da (inter)subjetividade na língua(gem) e, ainda, por fatores/premissas que a ele relacionam-se — (re)analisarmos fatos de linguagem (aspectos subjetivos de uma prática leitura efetivada por um aluno vestibulando durante a produção escrita de uma redação de vestibular) que d(e)nunciam efeitos da relação instituída entre sujeito e sentido(s) em situação língua em uso.

Em sendo assim, adiante, não cabe a nós reproduzir sentidos que linguistas e estudiosos renomados construíram para tentar caracterizar parte daquilo que, efetivamente, julgam ser a atividade leitora. Diferentemente, buscamos, na medida do possível, ao realizar (re)leituras de pressupostos teóricos formulados por Émile Benveniste (idem), quais sejam, os pressupostos relativos ao que compreende por língua[gem] e seu uso, destacar, além de alcances teórico-metodológico ali *parcialmente encerrados*¹, um novo modo de se avaliar o tópico leitura. Agora, mais especificamente, pelo ato individual de um leitor que se apropria de enunciados de um texto para — a partir disso — enunciar-se como sujeito de linguagem.

Em vista do que o parágrafo precedente sumariamente sinaliza, diríamos, por conseguinte, que nosso estudo, ao se voltar para o fato linguístico de uma prática de leitura, cuida em apresentar ao leitor uma profícua discussão de natureza teórico-analítica, frisando, sobremaneira, o estatuto dos inter-locutores ali envolvidos. No tocante o tratamento teórico-metodológico aqui eleito para isso, há que se destacar, inclusive, que a problematização realizada põe em xeque aspectos da própria noção de significação na/da língua; noção que, infelizmente, encontra-se pouco explorada em abordagens sobre leitura, já que nestas são ainda vagas as referências ao diálogo enunciativo que o leitor-locutor estabelece com um virtual interlocutor, em particular, quando assume posição de *scriptor*, ou seja — parafraseando CALIL (2008) —, quando se põe, concomitantemente, na posição de leitor e de escrevente de (seus) textos.

Distantes então de que perspectivas que apenas sublinham um caráter técnico-pragmático para a compreensão de práticas de leitura, apresentamos neste trabalho outro quadro de questões e de interesses. Aqui, interessa-nos analisar, em tese, fatos enunciativos² concernentes ao processo (inter)subjetivo de elaboração de uma redação de vestibular por um aluno vestibulando. Para tanto, tomamos como material de análise fatos do produto de uma enunciação, uma redação elaborada mediante a inter-relação locutor/leitor-interlocutor/texto, em uma estrita instância de discurso, o vestibular.

Portanto, para proceder a este estudo, fixamos nosso entendimento na noção de leitura como “ato”, o ato de um locutor-leitor apropriar-se de enunciados de um dado texto, e como “processo”, o processo desse locutor-leitor, ao passar a sujeito-

¹ Afirmamos ser parcialmente, pois não há ali um método *a priori* empregado como modelo de análise para fatos de linguagem.

² A noção de fato enunciativo traz em si a certeza de que toda matéria simbólica reclama para si sentidos; estes, na condição de fatos, decorrem de uma construção sempre requerida a sujeitos de linguagem face a algum tipo de gesto de interpretação.

leitor, atualizar formas da língua no discurso que (re)formula. Aqui, antes de encerrar este tópico introdutório, não é fortuito reforçar algo do que efetivamente está implicado à possibilidade de conceber a prática da leitura como um ato enunciativo. A esse respeito importa ao leitor notar que: “conceber a leitura como ato enunciativo é concebê-la como um ato do sujeito-leitor, mediante o qual ele institui uma relação com o texto para produzir sentido no momento da leitura” (TEIXEIRA, 2005, p. 200).

Na sequência, deter-nos-emos em re(a)presentar algumas noções e definições benvenistianas que, aqui, encontram-se (re)interpretadas sob o prisma do fenômeno leitura.

Sendo esse o nosso percurso teórico-metodológico, retomamos, abaixo, noções e definições elaboradas por Benveniste (1988/89), particularmente, no tocante ao assunto língua[gem] e seu uso; noções e definições que, aqui, levar-nos-á tecer algumas considerações para nosso objeto de estudo, a leitura enquanto ato e processo enunciativos.

Notas a respeito da teoria da enunciação benvenistiana

Uma (re)leitura de *A Estrutura das relações de pessoa no verbo*, de Émile Benveniste³

Em *A Estrutura* (1988), interessa-nos destacar, mediante os propósitos deste artigo, a análise ali desenvolvida por Benveniste para as expressões da pessoa verbal, já que através dela esse estudioso tornou notável à pesquisa linguística dois tipos de correlações: a “correlação de personalidade”, a qual opõe “eu-tu” (pessoas) a “ele” (não-pessoa) e a “correlação de subjetividade”, a qual é interior à correlação de pessoalidade e opondo “eu” a “tu”.

Sendo assim, Benveniste (idem), antes de nos apresentar questões particulares à primeira correlação, a de “personalidade”, ocupou-se em corroborar o caráter sumário e não linguístico da categoria de “pessoa”, quando observada a partir do que prescrevem as “evidentes” descrições elaboradas pela Gramática Tradicional (abreviadamente, GT). Ali, o que sempre tem sido feito é justamente tomar as “pessoas” “eu”, “tu” e “ele” como uma classe de equivalências, homogênea, sem, com efeito, “(...) procurar saber como cada pessoa se opõe ao conjunto das outras e sobre que

³ Abreviadamente, *A estrutura* (1988).

princípio funda a sua oposição, uma vez que não podemos atingi-las a não ser pelo que as diferencia" (PLG I, p. 248).

Como então discordava dessa suposta "equivalência" e "homogeneidade" conferidas pela GT à categoria de pessoa, Benveniste buscou compreender outra questão implicada a isso. Para tanto, formulou o seguinte questionamento: "(...) poderá existir um verbo sem distinção de pessoa?" (PLG I, *ibid.*); questionamento que, por sinal, conduziu-o à asseveração de que essa categoria linguística é fundamental e necessária ao verbo. Com efeito, antes mesmo de chegar a essa certeza, Benveniste perscrutou sobre a possibilidade de se dispensar a expressão de pessoa em diferentes línguas. Acerca disso, esse estudioso, mesmo tendo encontrado restrições (em línguas do extremo Oriente) para a expressão de pessoa no verbo, registra o seguinte posicionamento:

Todas as línguas (...) possuem pronomes pessoais. (...) não parece que se conheça uma língua dotada de um verbo no qual as distinções de pessoa não se marquem de uma ou de outra maneira nas formas verbais. (...) a categoria da pessoa pertence realmente às noções fundamentais e necessárias do verbo (BENVENISTE, PLG I, p. 249-250).

Foi mediante a essa constatação para a presença (explícita ou não) de pronomes pessoais em todas as línguas que Benveniste ratificou a possibilidade de uma teoria linguística da pessoa verbal, a qual levasse em conta as oposições capazes de ali diferenciar pessoas. Essa teoria, já de início — a partir do que observa Benveniste acerca de algumas definições empregadas por gramáticos árabes para os pronomes pessoais: a primeira, a segunda e a terceira "pessoas" representam, respectivamente, "aquele que fala"; "aquele a quem nos dirigimos" e "aquele que está ausente" (PLG I, p. 250) —, questiona a legitimidade de pessoa que a GT confere à forma "ele", dado que esta não faz referência a uma pessoa específica. No tocante à questão, explica-nos Benveniste (PLG I, p. 250) que:

Nas duas primeiras pessoas, há ao mesmo tempo uma pessoa implicada e um discurso sobre essa pessoa. *Eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o "eu: dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, "tu" é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do "eu"; e, ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como um predicado de "tu". Da terceira pessoa, porém, um predicado é bem enunciado somente fora do "eu-tu"; essa forma é assim exceptuada da redação pela qual "eu" e "tu" se especificam. Daí, ser questionável a legitimidade dessa forma como 'pessoa.

Face o que nessas explicações benvenistianas está (ex)posto, sobremaneira quanto ao tratamento gramatical atribuído à forma “ele” como pessoa e, ainda, quanto às possíveis funções assumidas discursivamente pelas pessoas “eu” e “tu”, há que se concordar com Benveniste (PLG I, p. 250) em também dizer que “a forma dita de terceira pessoa comporta realmente uma indicação de enunciado sobre alguém ou alguma coisa, mas não referida a uma ‘pessoa’ específica”; nesta, de fato, está ausente a característica pessoal conferida a “ele”.

Com efeito, a ausência do traço de pessoalidade conferida à forma pronominal “ele” serviu para Benveniste enfatizar duas características constitutivas das formas “eu” e “tu” (em relação a “ele”). A primeira delas relaciona-se à “unicidade” de “eu” e “tu”: “o ‘eu’ que enuncia, o ‘tu’ ao qual ‘eu’ se dirige são cada vez únicos. ‘Ele’, porém, pode ser uma infinidade de sujeitos – ou nenhum” (PLG I, p. 253). Já a segunda característica consiste no fato de que “(...) ‘eu’ e ‘tu’ são inversíveis: o que ‘eu’ define como ‘tu’ se pensa e pode inverter-se em ‘eu’, e ‘eu’ se tornar um ‘tu’. Nenhuma relação paralela é possível entre uma dessas duas pessoas e ‘ele’, uma vez que ‘ele’ em si não designa especificamente nada nem ninguém” (PLG, *ibid.*).

Podemos, enfim, dizer que são essas as questões elaboradas por Benveniste a fim de explicar o que compreende por “correlação de personalidade”. Em suma, trata-se de uma característica exclusiva das formas “eu” e “tu”, categoria que se faz ausente em “ele”, justamente porque nesta inexiste qualquer referência às categorias de pessoa, tempo e espaço.

Quanto à “correlação de subjetividade”, que é decorrente da “correlação de personalidade”, Benveniste, para demonstrá-la, apoiou-se em uma oposição, a oposição entre a “pessoa-eu” e a “pessoa não-eu”. Para tanto, buscou responder a um (novo) questionamento, qual seja: “Sobre que base se estabelece?” (PLG I, p. 255). A resposta que ele formulou para essa pergunta, em suas próprias palavras (*ibid.*), é a seguinte:

Ao par *eu/tu* pertence particularmente uma correlação especial, a que chamaremos, na falta de expressão melhor, *correlação de subjetividade*. O que diferencia “eu” de “tu” é, em primeiro lugar, o fato de ser, no caso de “eu”, *interior* ao enunciado e *exterior* a “tu”, mas exterior de maneira que não suprime a realidade humana do diálogo; (...) além disso, “eu” é sempre transcendente com relação a ‘tu’.

A “correlação de subjetividade” significa, por sua vez, aquilo que todo o trabalho de Benveniste explora insistentemente: “a presença do homem na língua”. É justamente o fato de o homem poder dizer “eu” para se co-referir a um parceiro “tu” que torna esses participantes do discurso, respectivamente, pessoas “subjetiva” e “não subjetiva” (sempre em oposição à forma de “não-pessoa”, “ele”).

Isso tudo resulta, pois, em um fundamento central para a teoria da enunciação benvenistiana, o “fundamento da subjetividade”. Fundamento que, conforme nossa (re)interpretação para o próximo artigo de Benveniste (*Da subjetividade na linguagem*), é decorrente do diálogo intersubjetivo que se instaura entre as pessoas “eu-tu”.

Aqui, antes de encerrar este subtópico que, abreviadamente, disserta sobre as correlações benvenistianas designadas de “personalidade” e “subjetividade” na língua[gem], cumpre deixar explícita uma primeira observação.

Ora, ao se busca compreender questões de leitura dentro de uma perspectiva enunciativa, é preciso — acima de tudo — examinar um conjunto de elementos pertencentes a esse quadro. Um desses, com certeza, é o leitor. Neste ponto, o entendimento da noção e definição benvenistiana de categoria linguística de pessoa (“eu” e “tu”) — esta deve sempre ser (re)pensada em termos de subjetividade, e não enquanto pessoa física — nos é útil. Isto porque o ato em si de um leitor atribuir sentido àquilo que lê desenvolve-se necessariamente mediante os seguintes parceiros da cena enunciativa: o “eu” leitor/locutor e o “tu”, o interlocutor imajado. Esses parceiros, realmente, são um primeiro ponto de apoio para espreitarmos algo da subjetividade na linguagem, já que, para isso, o *status* linguístico de pessoa coloca-se em relação a elementos da língua.

Uma (re)leitura de *Da subjetividade na linguagem*, de Émile Benveniste⁴

Ao ser (re)lido, o artigo benvenistiano *Da subjetividade* oferece-nos diferentes argumentos para dali (re)pensar a linguagem a partir de uma peculiar propriedade sua, a de fundar a condição do ser, o próprio homem. Neste ponto, Benveniste (1989, p.286) mostra-se bastante categórico ao asseverar que “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’”.

⁴ Abreviadamente, *Da subjetividade* (1989).

No entanto, para que a constituição desse sujeito de linguagem se dê, faz-se necessário não perder de vista o caráter intersubjetivo do diálogo enunciativo *a priori* firmado entre as pessoas linguísticas “eu” e “tu”, conforme explicado na subseção anterior. Isto porque “é numa realidade dialética que englobe os dois termos e os defina pela relação mútua que se descobre o fundamento linguístico da subjetividade”. “Subjetividade” que, nas palavras de Benveniste (PLG II, p. 286) deve ser notada como

(...) a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’. Defini-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo) mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa ‘subjetividade’, (...), não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É ‘ego’ que diz *ego*.

Com efeito, este é o ponto nodal das lucubrações desenvolvidas por Benveniste em *Da subjetividade*: a necessidade de relação requerida pelas pessoas “eu” e “tu” na e pela linguagem durante o estabelecimento do princípio da subjetividade. Ora, um locutor, estando na condição de “eu” não se define enquanto tal, a menos que, para isso, se projete mediante um “tu”, o seu interlocutor. Este, além de ser parte das condições gerais daquilo que caracteriza a enunciação é o parceiro fundamental para que aquele — o qual, a princípio, figura como locutor — venha a constituir-se e, em contrapartida, instituir-se simbolicamente como sujeito do (seu) dizer. De acordo com Benveniste:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será minha alocução um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica reciprocidade — que eu me torne *tu* na alocução daquele que por sua vez se designa por *eu*. (BENVENISTE, 1989, p. 286).

A passagem em tela conduz-nos à seguinte conclusão: a polaridade das pessoas figura como “condição fundamental” do processo de comunicação e, conseqüentemente, como possibilidade da existência da própria linguagem. Aqui, é oportuno destacar que tal polaridade mostra-se bastante singular em si mesma, já que não diz de uma suposta igualdade, nem de uma suposta simetria entre os parceiros do discurso (as formas linguísticas do “eu” e do “tu”). Em relação a isso, Benveniste (*ibid.*) justifica que “*ego* tem sempre uma posição de transcendência quanto a *tu*” — e,

também, em relação a si mesmo, posto que sempre fala mais [de si] do que julga estar falando —, mas isso se dá dentro de uma relação “complementar” e reversível (em que “tu” pode passar à condição de “eu”) entre eles, e nunca fora.

Importa, diante disso, notarmos o encaminhamento dado por Benveniste à análise construída por ele para as marcas de pessoalidade constitutivas das línguas; análise que, em o artigo *A estrutura*, já havia sido aduzida pelo autor. Afinal, o que dali Benveniste produziu? — perguntamo-nos.

Ora, se retrocedermos até a escrita dos parágrafos precedentes do artigo *Da subjetividade*, veremos que esse linguista, a fim de bancar a (sua) tese da “subjetividade na língua[gem]”, procurou, acima de tudo, compreender dois pontos: a questão da natureza da linguagem — a qual, por ser parte da constituição do homem, oferece-lhe alguma possibilidade de subjetivação — e, na sequência, a questão da expressão de pessoalidade inerente às línguas (questão que, inicialmente, pode ser aventada pelo que revelam os pronomes pessoais em situação de língua em uso).

Sendo assim, entendemos que foi o reconhecimento da categoria de pessoa, verificado por Benveniste através do fundamento da intersubjetividade na língua[gem], que validou sua lucubração a respeito da presença da subjetividade na linguagem. Na verdade, argumenta Benveniste (PLG II, p. 290): “a instalação da ‘subjetividade’ na linguagem cria na linguagem (...) a categoria de pessoa”; instalação que implica efeitos variados, a saber, à própria noção de significação.

Em vista do que o parágrafo precedente sumariza, não é gratuito recordar a seguinte passagem do artigo *Da subjetividade*, passagem em que o autor define e caracteriza a linguagem face o fundamento da subjetividade. Nos termos de Benveniste, então:

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão (...). A linguagem de algum modo propõe formas ‘vazias’ das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua ‘pessoa’, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como eu e a um parceiro como tu. (BENVENISTE, 1989, p. 289).

Resta ainda, antes de encerrar nossa (re)leitura de alguns pontos da noção de subjetividade na teoria enunciativa de Benveniste, (re)examinarmos dali outros aspectos teóricos que favorecem nossa discussão para o tópico “leitura”. Sendo assim, aqui, há que se considerar que o ato de um leitor tomar para si enunciados de um texto, procurando, com isso, ressignificá-los perante a (seus) gestos de leitura e a uma

dada instância de discurso favorecedora disso, oferece-lhe a possibilidade de — ao co-referir com um interlocutor, aqui bastante específico: o corretor de redação de vestibular, e lidar com formas e sentidos linguisticamente representados em dada textualidade — tornar-se sujeito do (seu) dizer. Nesse ponto, a noção de subjetividade proposta por Benveniste permite, sim, ser corroborada naquilo que, linguisticamente, um leitor pode fazer (para si) via sua prática de leitura: significar-(se)!

Uma (re)leitura de *O aparelho formal da enunciação*, de Émile Benveniste⁵

A respeito deste outro artigo, no qual Benveniste elucida — sob diferentes formas — aspectos da noção de “enunciação”, temos uma nota inicial a ser feita. Trata-se, neste caso, da complexidade de questões dali (re)tomadas pelo autor. Essas questões, conforme nos informam, por exemplo, os trabalhos de Flores (2011) e de Aresi (2012) não devem ser (re)lidas exclusivamente pelo que está “posto” nesse propalado artigo benvenistiano. Isto porque “há” ali uma espécie de “síntese” de muitas noções e definições já (re)elaboradas por Benveniste em outros de seus artigos os quais, de modo sempre singular, versam, “também”, sobre a relação homem-linguagem-mundo numa perspectiva enunciativa.

Sendo assim, é mister que, ao menos, tenhamos consciência da gama de noções e definições rapidamente elucidadas por Benveniste em *O aparelho*. Como então estamos, aqui, imbuídos da (re)leitura desse artigo, julgamos ser útil avisar o leitor desse fato. Porém, as passagens a seguir destacadas desse artigo dizem respeito, exclusivamente, de posicionamentos ali apresentados pelo autor para a caracterização do tema “enunciação”.

Guiados, portanto, pelo que Benveniste nos expõe em *O aparelho*, notamos que, já de início, esse linguista, ao falar daquilo que faz a maioria das descrições linguísticas — estas descrevem, parcialmente, fatos da língua mediante regras gerais que são relativas às “condições de emprego de suas formas” —, (de)marca exatamente a perspectiva teórica de onde pretende falar: a (sua) linguística da enunciação. Para tanto, esclarece-nos que as descrições linguísticas, a saber, as que se voltam não exatamente para “o emprego das formas”, mas para “o emprego da língua”, lidam com coisas bastante diferentes. Na visão de Benveniste, então:

⁵ Abreviadamente, *O aparelho* (1989).

Coisa bem diferente é o emprego da língua. Trata-se de um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira. A dificuldade é apreender este grande fenômeno, tão banal que parece se confundir com a própria língua, tão necessário que nos passa despercebido. (BENVENISTE, 1989, p. 82).

O que fica ressaltado a partir dessa citação é que há um mecanismo total e constante afetando língua na sua totalidade. Esse mecanismo tem a ver com o que Benveniste designou de “enunciação”. Para o autor, “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um **ato individual** de utilização” (PLG II, p. 82. Destaques nosso). No tocante a esse ato, Benveniste (ibid.) ainda afirma ser

o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado (...). **Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta**. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação. (Destaques nossos).

Na condição de “ato individual”, com efeito — observemos isso pelos grifos acima —, a noção benvenistiana de “enunciação” recebe uma especificidade: a de justamente reclamar um locutor que mobiliza por sua conta a língua como um todo, marcando nesse gesto a sua presença, introduzindo-se, concomitantemente, em sua própria fala, a qual deve sempre se dar mediante a uma alocução. É como diz o próprio Benveniste (ibid.):

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação.

Ainda, em relação a tudo isso, Benveniste acrescenta que:

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir em relação à língua, com um processo de apropriação. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro. (Destaques nossos).

Vemos, então, que a noção benvenistiana de “enunciação” está necessariamente relacionada a duas atitudes linguísticas — ao “ato individual” de produzir um enunciado e ao “processo de apropriação” do aparelho formal da língua — que, nessa ordem, têm como causa um locutor e um sujeito de linguagem. A respeito da primeira atitude, a enunciação como “ato”, Benveniste enfatiza-a enquanto possibilidade primeira de o locutor, ao utilizar da língua para significar algo, relacionar-se com esta (no caso, isso se dá por meio de caracteres linguísticos e da própria instância de discurso). No tocante à segunda atitude, por sua vez — a enunciação como “processo” —, Benveniste considera-a como possibilidade de o locutor torna-se sujeito. Aqui, é oportuno avisar ao leitor, assim como faz Flores (1999, p. 191), que o emprego benvenistiano do termo “apropriar” nada tem a ver com a ideia de “tomar para si a língua”, nem com “ter total poder de/sobre”, mas com “o que o sujeito [por ela e nela] realiza”. Trata-se, pois, de uma possibilidade de esse sujeito (o da enunciação) atualizar (seus) sentidos em uma instância de discurso específica.

São essas duas atitudes — do locutor e do sujeito — com a língua, por conseguinte, que nos levam à compreensão do estatuto do termo “enunciação” em trabalhos benvenistianos. Este termo, então, pelo que Benveniste nos esclarece em *O aparelho*, permite ser notado através do seguinte raciocínio: [{ENUNCIACÃO} = ato + processo]. Em outras palavras, a enunciação, sob perspectiva benvenistiana, é um processo linguístico que, em função de seu quadro formal, autoriza um locutor passar da intersubjetividade na língua à (sua) subjetividade na linguagem; trata-se, pois, de um singular e amiúde processo de conversão da língua — uma virtualidade — em discurso.

Por fim, cabe, aqui, dizer da importância desses construtos teóricos do artigo de Benveniste — *O aparelho* —, sobremaneira, a noção e definição de “enunciação”, para o presente trabalho.

Ora, se observado o tópico leitura dentro do quadro teórico da teoria da enunciação benvenistiana, veremos que o ato individual de produção da leitura que emana de um leitor coloca-o mediante a possibilidade de, ao (re)produzir sentidos para um dado texto, tornar-se sujeito. Consequentemente, eis nisso algo da função da linguagem: significar, permitir que, antes de tudo, o homem viva; função que — por sinal! — estudos sobre leitura pouco têm explorado.

Rascunhando uma possível análise

A fim de facilitar o entendimento de elementos projetados pelo quadro formal da instância vestibular — a relação entre (inter)locutores —, antes, tomemos nota do que a redação (abreviadamente, R1) abaixo enuncia. Esta foi produzida por um aluno vestibulando em contexto de vestibular, ao se respaldar — consoante injunções requeridas — em um conjunto de textos motivadores (TM)⁶ ali apresentados a ele para esse fim. A R1 apresenta-nos, então, os seguintes posicionamentos de seu *scriptor*:

R1: Três maneiras de se conter a fome mundial⁷

No ano passado, o valor dos alimentos subiu, significativamente; nos supermercado, principalmente o de grãos e derivados. Tal fato assustou e ainda assusta os consumidores do mundo inteiro, visto que não há probabilidade de uma queda de preço significativa nos próximos anos. Estimativas feitas pelo Banco Mundial apontam para um intenso aumento da fome mundial, visto que, aproximadamente, 100 milhões de pessoas poderão passar da situação de pobreza para a de miséria absoluta. Desse modo, nos perguntamos: é possível conter a fome no mundo? Como faremos isso?

Em primeiro lugar, devemos ter consciência de que acabar com a fome é possível e, para isso, existem diferentes maneiras e atitudes. A desigualdade social tem sido hoje um dos principais fatores que contribuem para o aumento da fome no mundo. Enquanto uns gastam fortunas em alimentos caros, outros são obrigados a viver regulando o consumo e, muitas vezes, não têm condições de comprar algo para comer. A mais importante das medidas seria promover uma melhor distribuição de renda.

Em segundo lugar, com o crescimento econômico, por exemplo, da China, Índia e Brasil, o consumo de alimentos aumentou intensamente. Aliado a esse fato está o crescimento da população urbana, que sai do campo em direção às cidades e, conseqüentemente, abandonam sua própria produção alimentícia para comprar sua comida nos supermercados. Desse modo, há a necessidade de se produzir mais alimentos, para que estes possam atender à demanda dos consumidores. Bastaria apenas alterar a o padrão de consumo.

Em último lugar, mas não menos importante, devemos evitar o desperdício de alimentos. De acordo com dados fornecidos pela Embrapa, a média de alimentos jogados fora por família é de 182,5 quilos por ano. Essa quantidade seria suficiente para a alimentação de uma criança durante seis meses.

Portanto, é possível, sim, conter a fome no mundo e, para isso, basta que haja uma melhor distribuição de renda para toda a população e que esta se conscientize, adotando maneiras de controlar o consumo exagerado de alimentos e de não desperdiçar comida, pois haverá

⁶ Quanto a esses textos, confira-os em SANTOS (2010, p. 108-111). Disponível em:

<<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/2157/1/Par%C3%A1fraseVestibularPr%C3%A1tica.pdf>>.

⁷ Cumpre destacar que a R1 está reproduzida neste estudo com idênticas ortografias apresentadas por seu produtor, o vestibulando. Os grifos que ali se encontram, porém, foram feitos por um corretor de redação de vestibular, o qual, sob pedido nosso, marcou em R1 três parafraseamentos de enunciados do TM (nossa análise, ao final, registra algumas notas sobre isso).

quantidade suficiente para todos se agirmos com moderação e consciência. Assim, podemos evitar que o contingente de pessoas que passam fome cresça ainda mais.

Após a leitura da R1, é possível reconhecer, tendo em vista o aparato teórico-metodológico benvenistiano aqui elucidado, fatos linguístico-enunciativos funcionando em sua estrutura. Fatos que, sobremaneira, são decorrentes de injunções requeridas a *scriptors* em situação de vestibular. Para tanto, faz-se necessário, imediatamente, tomarmos a R1 como sendo produto da leitura enunciativa que o aluno vestibulando realizou a partir de tais textos motivadores presentes na prova de redação de vestibular.

Com efeito, não temos como deixar de frisar que a escrita da R1 tenha se orientado a partir da obrigatoriedade imposta a seu *scriptor* de realizar uma particular alocação, um diálogo enunciativo entre leitor-locutor e seu interlocutor (virtual), o corretor de redação de vestibular; isso a partir de tarefas (a cumprir) da prova de redação de vestibular. Isto porque o próprio sistema de referências textuais e discursivas constitutivo da proposta de redação de vestibular solicita ao aluno vestibulando co-referir com seu interlocutor (a instância corretora), atento, a princípio, ao que ali está posto. Neste caso, para que a redação do aluno vestibulando seja pontuada por corretores de redação de vestibular com uma boa nota, a mesma deverá responder a todos os comandos abaixo:

1 Faça sua redação em prosa, expositiva ou argumentativa, utilizando 25 linhas; 2 Será atribuída nota zero nos seguintes casos: fuga à situação escolhida; texto sob a forma de diálogos; poesia ou outra que não a indicada; redação contendo 12 linhas ou menos; qualquer marca que identifique o candidato; 3 Use a caneta esferográfica azul e escreva de forma legível; 4 Uma vez escolhida a situação, registre sua escolha no local apropriado, escrevendo A ou B, conforme o caso. Escreva o título da redação no lugar apropriado (...); 5 Utilize apenas o espaço apropriado para a redação definitiva. A folha distribuída para rascunho não será recolhida; 6 Ao receber sua folha de redação, verifique se os dados nela contidos correspondem aos de sua inscrição (...). Não será fornecida outra folha de redação. (Instruções transcritas da Folha de redação de vestibular).

No tocante a esses seis “comandos injuntivos” — abreviadamente, C1, C2, C3, C4, C5 e C6 —, nota-se, em todos eles, algo do desejo da instância vestibular em (de)marcar elementos linguísticos que espera encontrar na redação do aluno vestibulando. Os efeitos disso na escrita que dali vem a emergir podem ser variados,

porém, como forma de, aqui, destacar possibilidades de uma satisfatória leitura enunciativa empreendida por um *scriptor*, elaboramos um quadro comparativo entre os comandos de 1 a 6 e respostas formuladas para eles (por um aluno vestibulando) na R1 em questão.

Abaixo, apresentamos então esse quadro:

Quadro n.1: Análise de fatos enunciativos decorrentes do “ato” e “processo” de produção escrita da R1 por seu *scriptor*

Comandos trazidos junto à prova redação de vestibular	Notas acerca das respostas formuladas para esses comandos
Comando n. 1	A R1 foi redigida pelo locutor-leitor (o vestibulando) na forma de prosa; ela, na versão original, possui mais de 25 linhas escritas.
Comando n. 2	A R1 correfere a elementos do tema que a motivou: a fome no mundo (formas de contê-la); não traz marcas explícitas de diálogo (travessões), nem do nome do locutor-leitor.
Comando n. 3	A R1, na versão original, está escrita a caneta esferográfica azul e sob forma bastante legível.
Comando n. 4	Na prova em análise constam duas propostas de redação, “Situações ‘A’ e ‘B’”. No alto de sua folha, o <i>scriptor</i> da R1 (na versão original) marca a situação “A”. Ali, também, está escrito um título.
Comando n. 5	Das 31 linhas oferecidas à escrita da R1, o <i>scriptor</i> utilizou 28.
Comando n. 6	É certo que o aluno vestibulando, na posição de locutor-leitor, conferiu os dados de sua inscrição pela folha de redação, posto que a R1 corresponde a uma redação corrigida por corretores de redação de vestibular.

Ademais, a prova de redação em análise solicita ao aluno vestibulando, exatamente em sua seção inicial — “Orientação geral”, letras “E” e “F”⁸ (cf., SANTOS, 2010) —, que ele, em sua redação, faça uso de informações de um dos seus textos motivadores, parafraseando-as, sem, portanto, copiar dali trechos. Quanto a esses comandos, gostaríamos de rapidamente de analisá-los. Sendo assim, há que se explicar ao leitor qual o procedimento inicial adotado por nós. Para a análise desses outros dois comandos (“E” e “F”), então, pedimos para um corretor de redação de vestibular que localizasse na escrita da R1 aquilo que considera ser uma (ou mais) paráfrase(s) de enunciados do TM. Neste ponto, novamente, o *scriptor* parece co-referir com

⁸ “E) Utilize trechos dos textos motivadores, parafraseando-os”; “F) Não copie trechos dos textos motivadores, ao fazer sua redação”.

circunstâncias que lhe foram demandadas (estas ele, pelo mecanismo enunciativo de antecipação da figura do interlocutor, as positivou em seu texto); os grifos presentes na R1 apontam para formas e para “alguns sentidos” que o vestibulando imagina presentes no TM, respectivamente, ao 1º§ e ao 3º§ do primeiro excerto da Situação “A” e ao 1º§ do segundo excerto, também, da Situação “A”.

Enfim, há que se reconhecer na R1 marcas linguístico-enunciativas — estas foram (de)marcadas ali pelo locutor-leitor, convertido em sujeito (*o scriptor*) — indicadoras de algumas formas de co-referir do vestibulando com um interlocutor, o corretor de redação de vestibular — exatamente aquele que determinará (ou não) seu ingresso na universidade.

Palavras (in)conclusivas

Mediante a tudo isso que foi formulado para o tópico leitura, torna-se possível registrarmos o seguinte posicionamento: a prática de leitura, como sendo constitutiva da prática de escrever textos, é sempre consequência de um ato, o ato de um locutor-leitor poder, ao colocar a língua em uso, produzir (a partir de um gesto de apropriação de enunciados do outro) sentidos para o que lê. Neste ponto, é oportuno dizer que a posição leitor tende sempre a assumir uma atitude ativa e responsiva — aqui, lembrando Bakhtin (1988) — durante etapas de (re)formulação do dizer. Ora o leitor repete o dizer do outro, ora tenta dali fazer algo que diga de si. Isso, por conseguinte, só é possível porque ele experimenta a possibilidade de, na linguagem, co-referir com aquele que, imaginariamente, encontra-se instaurado à sua frente, um “tu”, o seu parceiro na enunciação, em uma determinada instância de discurso.

Referências

ARESI, Fábio. *Síntese, organização e abertura do pensamento enunciativo de Émile Benveniste: uma exegese de o Aparelho formal da enunciação*. Porto Alegre: 2012. (Dissertação de Mestrado).

BAKHTIN, Michel. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1988.

_____. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Pontes, 1989.

CALIL, E. *Escutar o invisível*: escritura e poesia na sala de aula. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

COPEV. *Arquivo de prova*. Dez 2008. Disponível em: <<http://www.ingresso.ufu.br>>. Acesso em: 10.01.2013.

COPEV. *Manual do candidato*: processo seletivo. dez 2008. Disponível em: <<http://www.ingresso.ufu.br>>. Acesso em: 10.01.2013.

ENDRUWEIT, M. L.. *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*. Porto Alegre: 2006. (Tese de Doutorado).

FLORES, V. do N. *A enunciação e os níveis da análise linguística*. In: Cármen Agustini; Ernesto S. Bertoldo (Org.). *Linguística in Focus 8 Linguagem e Enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011, v.1, p. 27-41.

_____. *A enunciação e os níveis da análise linguística*. In: *Anais do Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso*. Porto Alegre: PUCRS, 2010.

_____. *Princípios para a definição do objeto da linguística da enunciação*: uma introdução (PRIMEIRA PARTE). In *letras de Hoje*. Porto Alegre. V36, n.4, p 7-67, dezembro, 2001.

_____. *Linguística e Psicanálise*: princípios de uma semântica enunciativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

ORLANDI, E. *Interpretação*: autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

SANTOS, Hélder Sousa. *A paráfrase no vestibular*: uma prática de (re)formulação do dizer. Uberlândia: 2010. (Dissertação de Mestrado).

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

TEIXEIRA, M. *É possível a leitura?* Nonada: Letras em Revista, Porto Alegre, n.8, p. 195-204, novembro, 2008.

O DISCURSO DA ORDEM NO ROMANCE *1984*, DE GEORGE ORWELL

Héllen Nívia TIAGO

Universidade Federal de Goiás – *Campus* Catalão

Resumo: Neste artigo, propomo-nos a analisar como se dá a constituição do sujeito, via procedimentos de controle do discurso e instauração do poder, na obra *1984* de George Orwell. Embasaremos nosso trabalho nos escritos de Foucault, proposto em *A Arqueologia do Saber* (1996), no artigo *O Sujeito e o Poder* (1995) e outros pertinentes. *1984* retrata um regime político totalitário e repressivo ambientado no ano homônimo, em que Winston, protagonista do romance, é responsável pela falsificação de documentos públicos mas, com o passar do tempo, fica mais desiludido com sua existência miserável e assim começa uma rebelião (interna e pessoal) contra o sistema. Para tal, nos apoiamos na Análise do Discurso de linha francesa, a partir de conceitos buscados em Michel Foucault, observando os controles (interno e externo) do discurso, as relações de poder e os processos de constituição do sujeito. Desse modo, trataremos da constituição do objeto poder e de sua emergência no *corpus* em discussão, visando evidenciar a emergência das posições-sujeito submetidas aos comandos emanados do poder e os modos de resistência, que podem vir a corromper o sistema ditado em *1984*.

Notas Constitutivas

O estudo que ora propomos está pautado na Análise do Discurso de linha francesa, cujos conceitos são acionados na obra de Michel Foucault para o estudo das relações de poder construídas no romance *1984*, de George Orwell.

Trata-se de um romance publicado em 1949, que retrata uma sociedade totalitária, regida e controlada pelo governo (IngSoc- Partido Socialista Inglês). Winston Smith, personagem principal e objeto desta análise, é um trabalhador do Ministério da Verdade, no Departamento de registros e tem como função alterar as notícias, de modo a favorecer o governo, manipulando a sociedade.

A obra destaca a vigilância constante, pois em todos os ambientes, da sociedade descrita no romance, haviam teletelas, espécies de televisores emitindo notícias e vigiando a população. As informações advindas dessas teletelas eram, como os demais veículos de informação, controladas e manipuladas pelo partido.

Além das teletelas, haviam pessoas disfarçadas e cartazes com ideologia marcante: “O Grande Irmão está olhando por você!” refletindo a vigia constante.

Winston se rebela contra tal regime, pois conhece uma “outra verdade”, a verdade que ele tem como função reescrever, e começa uma guerra interna com seus pensamentos, e na busca frenética pela “liberdade” encontra O’Brien e Júlia. O’Brien

divide as mesmas angústias e inicia uma amizade com Winston para compartilhar os livros e ideias proibidas, enfim, era uma forma de apoio contra o governo. Júlia também dividia os mesmos anseios e, pela afinidade ideológica, torna-se amante secreta de Winston, uma vez que a relação sexual era proibida fora do casamento e sem ter por finalidade a procriação, assim como qualquer ato amoroso naquela sociedade.

Winston perpassado por tais angústias, corrompe o sistema, escreve um diário, tem encontros em um quarto alugado com Júlia, passa informações para O'Brien e é preso, torturado e reconfigurado, tornando-se mais uma vez temente ao Big Brother e ao seu Partido.

Nessa perspectiva, analisaremos as relações de poder que se estabelecem na produção discursiva de alguns recortes da obra de Orwell, destacando os procedimentos internos e externos de controle do discurso como fatores determinantes para o posicionamento de Winston.

Em linhas gerais, buscaremos, com base em Foucault (2004), analisar alguns enunciados, com o intuito de verificar a constituição discursiva do objeto poder e a construção identitária do sujeito rebelde. Para tanto, discutiremos a noção de poder e de sujeito em Foucault com o objetivo de observar as construções identitárias que levam Winston a assumir a posição de resistência e, posteriormente, obediência.

Conceitos Discursivos

Para tratar as relações do poder na perspectiva foucaultiana, como objeto discursivo, consideramos pertinente, em um primeiro momento, compreender o que Foucault (2006) define por discurso, tratado em *A Ordem do Discurso*¹:

[...] O discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante. (FOUCAULT, 2006. p. 49).

Nessa perspectiva, Foucault conceitua o discurso como uma rede de signos que se conecta a outras tantas redes de outros discursos, estabelece significados no interior

¹Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970.

do próprio discurso, e reproduz valores da sociedade onde é produzido. O discurso não é apenas um encadeamento lógico de palavras e frases que visam uma significação própria, ainda que essa “metodologia” seja aplicada, ele será uma importante ordem funcional onde se estrutura um imaginário social.

Concomitantemente com a noção de discurso, é necessário que estabeleçamos, mesmo que superficialmente, um paralelo com o conceito de condições de produção do discurso, visto que, a partir deste conceito, pode-se estabelecer conexões com o poder e com o sujeito. Tal fato, nos leva a acreditar que a força do discurso produzido por um sujeito é determinada pela sua posição social e pela formação discursiva na qual ele se insere.

[...] se uma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque [...] uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva (PÊCHEUX, 1997, p. 161).

Na obra *1984*, a posição de resistência do sujeito, é implicada por sua atuação no departamento de registros, uma vez que ele conhece a farsa que acomete tais publicações, que geralmente são as responsáveis pelo bem-estar da população e segundo Pêcheux (1997), os sujeitos acabam revelando, nos seus discursos, marcas dos lugares que ocupam, e tal noção também trabalhada por Foucault e é de grande relevância para os estudos da Análise do Discurso.

Partindo dessa teorização acerca do discurso e pensando na condição de produção implicada na obra, trabalharemos, no próximo tópico, com os conceitos advindos das obra *Arqueologia do Saber* (2010) e *O Sujeito e o Poder* (2005), ambos de Michel Foucault. Focalizaremos, mais especificamente, nos processos de controle do discurso e de constituição do sujeito, para podermos acentuar o funcionamento do poder e suas relações.

Poder em Foucault: O Discurso da Ordem

Em *A Ordem do Discurso*, Foucault (2010) discorre sobre a regularidade e organização da produção de discursos em todas as sociedades, evidenciando os

procedimentos exteriores de controle e delimitação deste (interdição, separação/rejeição e a vontade da verdade) assim como os procedimentos internos de controle, que delimitam e impõe regras.

Há três implicações de procedimentos externos de controle e delimitação do discurso: interdição, separação/rejeição e a vontade da verdade. Na interdição, não se pode falar tudo o que se pensa em qualquer situação, assim como, não se pode falar de qualquer coisa aleatoriamente. Tal procedimento de controle pode ser verificado no romance que analisaremos, uma vez que *1984* retrata uma sociedade totalitária, em que todos os indivíduos são reprimidos pelo Partido Socialista Inglês (IngSoc), e em caso de descumprimento do estipulado, estariam sujeitos à punições. A população era tão reprimida que não possuía liberdade para questionar as normas, e por conta da manipulação das notícias, julgavam-se com situação econômica satisfatória.

A liberdade de pensamento, ou mesmo de revolta que, por ventura, povoasse o pensamento de algum indivíduo era reprimida, pois quem ousasse pensar, falar ou até mesmo questionar o imposto, poderia “desaparecer do mapa”, uma vez que todos seus registros seriam apagados, de modo que seria como se tal pessoa nunca tivesse existido.

A insatisfação com a situação na qual se encontrava afligia Winston, personagem do romance, que por ser o responsável pela alteração das notícias, no departamento de registros, sabia da manipulação e da verdade ocultada. Tais questionamentos passaram a integrar seu dia-a-dia, e ele sabia que o que pensasse e ousasse escrever, como pretendia em um diário, o colocaria em risco, como em:

Não o fez, contudo, porque sabia ser inútil. Quer escrevesse ABAIXO O GRANDE IRMÃO ou não, não fazia diferença. Quer continuasse o diário, quer parasse, não fazia diferença. A Polícia do Pensamento o apanharia do mesmo modo. Cometera - e teria cometido, nem que não levasse a pena ao papel - o crime essencial, que em si continha todos os outros. Crimidéia, chamava-se. O crimidéia não era coisa que pudesse ocultar. Podia-se escapar com êxito algum tempo, anos até, porém mais cedo ou mais tarde pegavam o criminoso. (ORWELL, 2005, p. 6).

Winston, mesmo sabendo das possíveis punições que poderia sofrer, decide escrever o que o aflige, o que o sufoca, mesmo que não pudesse ter utilidade, para ele era uma forma de desafio, de desafiar o partido, de expressar seu sentimento em relação ao ditado, ou seja, era uma forma de resistência, além de ser uma forma de não “perder a memória”.

Sobre a noção de separação/rejeição, discutido por Foucault, trata-se da forma de segregar o indivíduo de um determinado espaço caso ele transgrida as normas estabelecidas, um exemplo é o louco e sua segregação nos manicômios. Na obra de Orwell, o sujeito é aprisionado por rebelar-se:

Havia um contínuo fluxo e refluxo de presos de todo gênero: vendedores de entorpecentes, ladrões, bandidos, mercado negristas, bêbados, prostitutas. Alguns bêbados eram tão violentos que os companheiros de cela tinham de juntar forças para dominá-los. (ORWELL, 2005, p. 74).

O partido usava da segregação em prisões, como forma de docilizar o sujeito, por meio do uso de violência verbal e física, além de ameaças e violência entre os próprios prisioneiros.

O terceiro procedimento de controle externo do discurso a vontade de verdade, que estabelece um sistema de exclusão, onde prevalece a verdade do maior, ou a verdade mais benéfica para um grupo:

Esse processo de alteração contínua aplicava-se não apenas a jornais, como também a livros, publicações periódicas, panfletos, cartazes, folhetos, filmes, bandas de som, caricaturas, fotografias - a toda espécie de literatura ou documentação que pudesse ter o menor significado político ou ideológico. Dia a dia e quase minuto a minuto o passado era atualizado. Desta forma, era possível demonstrar, com prova documental, a correção de todas as profecias do Partido; jamais continuava no arquivo uma notícia, artigo ou opinião que entrasse em conflito com as necessidades do momento. Toda a história era um *palimpsesto*, raspado e reescrito tantas vezes quantas fosse necessário. (ORWELL, 2005, p. 13. Grifo nosso.).

A verdade imposta pelo partido torna-se a verdade universal e estabelecida, a qual não pode ser indagada, e se for, o sujeito poderá ser punido. No fragmento acima, o gesto da enunciação grifado, retoma a questão da "reinvenção da verdade", uma vez que contribui para o sentido de rasura e de apagamento, reforçando o efeito da tomada de poder. O enunciado destacado configura.

Foucault não utiliza o termo ideologia, para o autor a construção do ideológico é dada pela verdade, está ligada a discussão dos micropoderes, ao fato de trabalhar com aquilo que é enunciado e não na busca do que está por traz do discurso como verdade oculta, está na superficialidade. Conforme Foucault (2007) o discurso em funcionamento é estabelecido como verdade e assim, relacionado ao poder:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade (FOUCAULT, 2007, p. 131).

Assim, se a verdade estabelecida deve ser seguida e tomada como verdade única, corrobora na formação do sujeito e toma o corpo, na mesma perspectiva do ideológico, e uma vez o sujeito ocupando a posição de rebelde, tem uma outra identidade assumida.

Ainda temos as imposições de regras ao sujeito do discurso: o ritual, doutrinas e apropriação social dos discursos. O ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam, ou seja, quem está autorizado a se apropriar do discurso do outro em determinado espaço que ocupa.

O que agora se dispunha a fazer era abrir um diário. Não era um ato ilegal (nada mais era ilegal, pois não havia mais leis), porém, se descoberto, havia razoável certeza de que seria punido por pena de morte, ou no mínimo vinte e cinco anos num campo de trabalhos forçados. (ORWELL, 2005, p.02)

Ou em:

Por trás de 'Winston a voz da teletela ainda tagarelava a respeito do ferro gusa e da superação do Nono Plano Trienal. A teletela recebia e transmitia simultaneamente. Qualquer barulho que Winston fizesse, mais alto que um cochicho, seria captado pelo aparelho; além do mais, enquanto permanecesse no campo de visão da placa metálica, poderia ser visto também. Naturalmente, não havia jeito de determinar se, num dado momento, o cidadão estava sendo vigiado ou não. Impossível saber com que frequência, ou que periodicidade, a Polícia do Pensamento ligava para a casa deste ou daquele indivíduo. Era concebível, mesmo, que observasse todo mundo ao mesmo tempo. A realidade é que podia ligar determinada linha, no momento que desejasse. Tinha-se que viver - e vivia-se por hábito transformado em instinto na suposição de que cada som era ouvido e cada movimento examinado, salvo quando feito no escuro. (ORWELL, 2005, p.26)

Nesse recorte, a vigilância se faz constante em todos os ambientes, por meio do monitoramento e pela ação da polícia do pensamento, que era o grupo responsável pelo controle do pensamento, de modo que aqueles que negligenciavam

o que se podia pensar, era acusado de crimideia, demonstrando assim constante controle e vigilância.

Nesse fragmento, é importante retomar sobre o lugar de que se fala, uma vez que, Winston não podia falar, não estava autorizado falar daquele lugar, mesmo sendo ele quem reelaborava a “verdade”. Nesse sentido, para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas “para que dele se possa dizer alguma coisa e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes”, são numerosas e relevantes, o que significa que “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época” (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 50).

A doutrina, por sua vez, constitui o número de indivíduos que falam, que tende a ser limitado, e só entre eles o discurso podia circular e ser transmitido. A doutrina tende a difundir-se; e é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos definem sua pertença recíproca. Aparentemente, a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra de conformidade com os discursos validados. “A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe consequentemente, todos os outros” (LACERDA, 2008), como acontece com os diversos cartazes espalhados pelo espaço da obra, que continham os dizeres: “o Grande Irmão está olhando por você”, remetendo a disciplinarização, pois os indivíduos tomavam esse discurso como verdadeiro, e não como “O Grande Irmão está vigiando você”.

Sobre a apropriação social dos discursos, podemos defini-lo como sistema educacional, ou espaço onde os indivíduos têm acesso a muitos discursos. E a maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo, ou seja, uma ritualização da palavra, uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam, um exemplo desse procedimento são as instituições escolares. No nosso corpus de análise, podemos evidenciar a formação discursiva em que está inserida a família Parsons (família que residia no Edifício Vitória, assim como Winston):

- Mãos ao ar! - urrou uma voz selvagem. Um menino bonito, de uns nove anos e cara de brigão, surgira por trás da mesa e o ameaçava com uma pistola automática de brinquedo, imitado por sua irmãzinha, de sete, e que empunhava um pedaço de madeira. Ambos vestiam calções azuis, camisas cinzentas e o lenço vermelho que compunham o uniforme dos Espiões. Winston levantou as mãos sobre a cabeça, mas com mal-estar, tão viciosa era a atitude do garoto, que não lhe parecia pilhéria. - És um traidor! - berrou o menino. - És um ideocriminoso! És um espião eurasião. (ORWELL, 2005, p. 102)

Evidencia-se no fragmento acima, como a sociedade era docilizada, pois os indivíduos sentiam-se conformados, devido à manipulação da notícia sempre achavam que estavam progredindo, como por exemplo a distribuição de ração, se seria diminuída, soltava-se uma notícia com um valor inferior ao que se fosse repassar, surtindo assim um efeito falso de situação e economia.

Até mesmo as crianças, que desde cedo já reproduziam a ideologia instaurada. Nessa e em demais passagens da obra de Orwell temos tais considerações do quão as pessoas eram normatizadas e perpassadas pelo discurso do Big Brother. Conforme Foucault (1995), "o poder não está concentrado em um lugar ou posição-sujeito específicos, ele se manifesta de maneira difusa no conjunto da sociedade", se articula de maneiras diversas, como pode-se verificar na família Parsons.

Em *Sujeito e Poder*, Foucault (1995) esclarece que seu objetivo primordial não foi a temática do poder e sim o sujeito, uma vez que em sua concepção não se pode desvincular o sujeito dos modos pelos quais ele deixa de ser humano, ou seja um homem que apenas existe, e passa, através de procedimentos, de ideologias e outros a constituir-se como sujeito.

Na tentativa de direcionar seus estudos acerca das relações de poder, Foucault situa uma implicação: formas de resistência contra as formas de poder, remetendo às estratégias.

Sendo assim, podemos verificar a emergência das relações de poder constitutivas dos sujeitos nos *corpus* de estudo. Mesmo que as imposições emanadas gerem inconformidade, constituem o sujeito como Winston, tido como rebelde, e como afirma Foucault (2004): "Não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem". (p.13).

Pensando em *1984*, como sociedade vigiada e controlada a todo o tempo, e na sala 101 como instituição que tem por finalidade reconfigurar o sujeito, nos propomos a observar e a analisar o prisioneiro ou aprisionado como um corpo disciplinarizado e docilizado, que é inserido em um espaço de segregação, interdição, a partir do qual discursos são instaurados. Para tal, analisaremos e descreveremos recortes do *corpus* que evidenciam tal fato. O fragmento a seguir é uma enunciação de O'Brien:

Nós te batemos, Winston. Nós te vencemos a resistência. Viste que aspecto tem teu corpo. Tua mente está no mesmo estado. Não creio

que possa restar muito orgulho em ti. Foste esboiceado, chibateado e insultado, gritaste de dor, rolaste no chão, melando-te no teu sangue e teu vômito. Choramngaste pedindo misericórdia, traíste todo mundo e tudo. Podes imaginar alguma degradação que não te haja acontecido? (ORWELL, 2005, p.94)

Podemos evidenciar aspectos de submissão do indivíduo, assim como maus tratos e toda a humilhação a qual o sujeito estava submetido por ir contra a ideologia fixada e tomada como verdade absoluta.

O poder, para ser eficaz, deve reestruturar o sujeito social, de modo a adestrar, disciplinar o corpo e a mente, conforme podemos evidenciar no enunciado:

Aceitava tudo. O passado era alterável. O passado nunca fora alterado. A Oceania estava em guerra com a Lestásia. A Oceania sempre estivera em guerra com a Lestásia. Jones, Aaronson e Rutherford eram réus dos crimes imputados. Nunca vira a fotografia que provava sua inocência. Nunca existira: ele a inventara. Lembrou-se de que recordara coisas contraditórias, mas eram apenas falsas lembranças, produtos de alucinação. Como tudo era fácil! Bastava render-se e tudo o mais sobrevinha. Era como nadar contra uma corrente -que o levasse para trás, por mais esforço que fizesse, e resolveu de repente dar meia-volta e nadar a favor, em vez de opor-se ao fluxo da água. Nada mudara, excepto sua atitude; e a coisa predestinada acontecera sempre. Mal sabia porque se havia revoltado. (ORWELL, 2005, p. 95)

Desse modo, quando, por medo Winston altera a sua posição-sujeito, verificamos em Foucault, subsidio para o exercício do poder, que é, também, um exercício de saber. Logo, a prisão (Ministério do Amor), assim como inúmeras outras instituições, são espaços de produção, acúmulo e transmissão do saber/poder. Nessa relação, o sujeito se constitui a partir de práticas de subjetivação a que é submetido. Para Foucault (1995), o sujeito é uma produção da relação poder e saber, pois "o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção"(p. 185).

Foucault também trata do lado positivo do poder, uma vez que este é tratado, geralmente, como negativo, mas para que o sujeito possa expressar sua liberdade com responsabilidade, são necessárias as relações de poder, por isso, o poder tem uma qualificação positiva. Foucault desconstrói a noção de poder, uma vez que o poder era tomado como pirâmide, exercido na verticalidade, de baixo para cima além de ser estático e habitar um só lugar. Para Foucault, o poder está presente em todo lugar, no diálogo, logo na sociedade e não só nas instituições disciplinares.

Considerações Finais e Expectativas Primeiras

Partimos dos pressupostos teóricos da Análise do discurso de vertente francesa com o objetivo de analisar, a partir de pressupostos foucaultianos, a constituição das relações de poder e sua emergência no *corpus* em estudo.

Tomando como base que as posições-sujeito são definidas pelas relações de poder e saber que se estabelecem no meio social, que estas não são fixas e estão sujeitas à transformações e deslocamentos, verificamos no sujeito do *corpus* em análise- Winston Smith- a sua constituição via implicação da ideologia do partido e relações de poder imbricadas.

Nesse ínterim, verificamos que o poder se dá por meio de uma prática, que no caso de *1984* é exercida por uma instância governamental, que tem o direito de dispor sobre os corpos do proletariado, normatizando-os, destituindo-lhes do direito de liberdade.

Nesse sentido, pensamos o personagem Winston (o sujeito analisado) enquanto transgressor das normas, ocupante da posição-sujeito de resistência, sendo esta considerada como uma prática discursiva que se exerce em meio às relações de poder, uma vez que o poder é constituinte do sujeito, logo efeito de poder.

Em nossa breve análise, elencamos, superficialmente, os procedimentos de controle e os dispositivos de poder, e podemos verificar alguns destes por "métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade", proposto por Foucault (2004):

Levantou a vista para o rosto enorme. Levara quarenta anos para aprender que espécie de sorriso se ocultava sob o bigode negro. Oh mal-entendido cruel e desnecessário! Oh teimoso e voluntário exílio do peito amantíssimo! Duas lágrimas cheirando a gin escorreram de cada lado do nariz. Mas agora estava tudo em paz, tudo ótimo, acabada a luta. Finalmente lograda a vitória sobre si mesmo. *Amava o Grande Irmão.* (grifos meus) (ORWELL, 1948, p. 102).

O nosso *corpus* de análise, romance de uma sociedade em que o Partido utilizava como disciplina o instrumento do poder, nos possibilitou evidenciar e analisar as posições ocupadas pelo sujeito, de conformado para sujeito resistente para sujeito re-configurado, ou morto (como os demais estavam e não haviam percebido). Por ora aguardemos a dissertação.

Referências

FOUCAULT. *Vigiar e punir*. O nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

_____. "O sujeito e o poder". In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. Verdade e Poder. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: edições Graal, 1986. p. 01-14.

_____. É inútil revoltar-se. In: *Ditos e Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. 2. ed.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. P. 77-82.

ORWELL, George. *1984*. Tradução de Wilson Vellozo -29ª ed- São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2007.

FLORISMUNDO PERIQUITO: A DESCOBERTA DE UM CONTO GOIANO

Ionice Barbosa de CAMPOS
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Resumo: Partindo da ideia da necessidade de apresentação das obras ficcionais de vários autores ainda desconhecidos na academia, pretendemos mostrar aqui a escrita prosaica de José Godoy Garcia, prosador e poeta goiano, com várias publicações efetivadas entre os anos de 1948 e 1999. Seu tema principal é a busca pela igualdade entre os seres ontológicos e a participação igualitária do homem no espaço social, seja ele urbano ou rural. Em suas duas publicações prosaicas *O Caminho de Trombas* (romance) e *Florismundo Periquito* (contos), José Godoy Garcia explora muito o aspecto social e traz ao conhecimento do leitor alguns fatos, históricos até, do que se passava em Goiás em meados do século XX. No entanto, por se tratar de um autor que está ainda adormecido no espaço acadêmico, nosso intuito aqui é apresentar parte de sua prosa para mostrar a importância e contribuição da mesma para o cenário literário nacional e, quiçá, internacional, uma vez que vislumbramos a aproximação de sua poesia com as obras de Manuel Bandeira e Mario de Andrade, além da forte contribuição que tiveram Langston Hughes e Walt Whitman para sua produção. Vale lembrar que sua escrita aproxima-se muito dos moldes modernista e regionalista, na poesia e na prosa, respectivamente. Portanto, faremos uma breve análise do conto que dá título ao livro *Florismundo Periquito* a fim de mostrar o que, de fato, a prosa godoyana tem para nos oferecer. De um modo geral, as narrativas godoyanas merecem atenção por estarem inscritas na ordem dos contos populares, conforme veremos na teoria de Júlio Cortázar (1993) e Nádya Gotlib (1985). Assim, a prosa contista de José Godoy Garcia revela um caráter documental e social através do posicionamento do autor, que consegue captar a sensibilidade do leitor, com isto, definindo o caráter estético de sua obra.

José Godoy Garcia se insere na literatura produzida em Goiás como um dos precursores do Modernismo nessa região. A partir da década 1940, surgiu no Estado um grupo revolucionário e de vanguarda, por assim dizer, do qual fazia parte Godoy Garcia, que desbravou novos caminhos a serem seguidos na literatura goiana. No entanto, sua produção mais ampla foi em torno da poesia, uma poética engajada e de cunho social, moderna, pronta para ser discutida nas rodas intelectuais.

Em relação à prosa, sua produção foi um pouco mais tardia, mas com o mesmo teor literário e, porque não dizer, ainda mais elaborada, em virtude da experiência já vivenciada quando da publicação de *O Caminho de Trombas* (1966) e *Florismundo Periquito* (1990), os dois livros prosaicos do autor. Em ambos, assim como na poesia, Godoy Garcia, preocupa-se em trazer à baila questionamentos que envolvem o ser humano e sua relação com os demais, isto é, as relações interpessoais, mas mais especificamente, no que tange às diferenças de classes sociais.

Mesmo com características temáticas e estéticas próprias do Modernismo, o autor não gostava de ser tachado como tal, recusando, muitas vezes, essa nomenclatura. Porém, o que de fato observamos, é que suas obras não se encaixam em outra escola literária, sendo guiada ainda pelos moldes de um viés regionalista, visto que escreve de uma parte para o todo, isto é, escreve do regional, do particular, para o universal, ao esboçar conteúdos que revelam os problemas sociais encontrados em Goiás, em meados das décadas de 1960 a 1970.

Nessa perspectiva, ladeia-se na obra godoyana a História e a Literatura, apoiando-se uma à outra, em uma relação de cumplicidade, para dar ao autor uma propriedade na escrita, caracterizando-a como documental. Todavia, é válido lembrar que, nesses casos, os fatos empíricos nunca são revelados tal como ocorreram (isso fica a cargo dos serviços oficiais) e a ficção tem seus recursos para conduzir o leitor, como por exemplo, a verossimilhança. Esta se encarrega de evidenciar a verdade interna ao texto literário e representar a verdade real.

Sendo assim, para atribuir valor as suas narrativas, Godoy Garcia faz uso desse instrumento e narra a história da forma que acha mais conveniente. Os contos desse autor, por se tratarem de historietas simples (teoricamente), podem ser lidos sob a perspectiva de que os contos surgiram a partir de histórias orais, passadas de geração para geração, até porque, a linguagem é simples e fácil de ser entendida.

A respeito desse tipo de texto, o conto é considerado como uma narrativa curta, se comparada ao romance, que traz um recorte de acontecimentos diários, personagens mais definidas e com menos problemas a serem resolvidos, além de apresentar elementos reais ou fantasiosos que não necessitam, tal como a crônica, por exemplo, serem fundamentados em verdades, ou seja, podem se referir ao acontecido, mas não tem essa obrigatoriedade. Nas palavras de Nádía Gotlib (1985, p. 12), à luz de Raúl Castagnino, o conto "não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. Um relato, copia-se; um conto, inventa-se".

Concernente a tais narrativas curtas, José Godoy Garcia não tem uma vasta produção, no entanto, mesmo com pouca publicação nesse viés, o autor goiano escreveu contos de conteúdo plausível aos do gênero, se tomarmos como ponto de apoio a teoria do conto proposta por Nádía Gotlib (1985) e que dialoga também com o que pondera Julio Cortázar (1993, p. 234) sobre o assunto. O autor argentino, ao comparar a escrita do texto poético com o conto, faz algumas considerações que bem nos direciona para verificar a proximidade da escrita godoyana com tal tipo textual, uma vez que menciona que "a gênese do conto e do poema é [...] a mesma, nasce de

um repentino estranhamento, de um deslocar-se que altera o regime 'normal' da consciência".

Tendo em vista a amplitude das definições acerca do *conto*, formularemos nossa hipótese neste trabalho seguindo o caminho de Cortázar (1993), ao elencar as três características basilares para a produção do mesmo. De acordo com o autor, tais narrativas devem trazer em seu bojo significação; tensão e intensidade e capacidade de desprender-se do autor. Tais peculiaridades tomam diferentes dimensões, dependendo do contexto narrativo em que se inserem, isto é, para cada autor, há uma dimensão em que uma ou outra terá maior carga em detrimento das outras. Contudo, equilibrando as três ponderações apontadas por Cortázar, os contos, em geral, alcançam a esperada eficácia e suprem a expectativa do leitor.

Nos contos de José Godoy Garcia, mais especificamente em "Florismundo Periquito", podemos notar a presença dessas características nas seguintes proporções: quanto à *significação*, há, nitidamente, o recorte de "um fragmento da realidade" que, de acordo com a proposta de Cortázar (1993), é bastante "significativo", pois conduz o leitor a um ambiente que está aquém daquele narrado, ou seja, ele pode dar ao conto uma interpretação significativa, em consonância com a realidade ou fora dela. O recorte, no conto, é feito a partir do momento que o autor capta, como na fotografia – para usar o mesmo exemplo do teórico citado – o desenrolar da vida de "Fló" e sua família.

No que diz respeito à *tensão e intensidade*, se tomarmos como exemplo os contos produzidos na França, "Florismundo Periquito" chega um pouco perto da *nouvelle*, considerando que excede vinte páginas, mas, como lembramos anteriormente, o autor cobre em um lugar o que deixa descoberto em outro. Assim, mesmo estendendo um pouco além do limite físico, o autor consegue dar a ele um caráter de "máquina de gerar interesse" e prender a atenção do leitor que, por sua vez, é enredado pelo desenrolar da história, esperando por seu fim.

Já no que tange à *capacidade de desprender-se do autor* é também possível notar essa particularidade no conto de José Godoy Garcia, uma vez que o leitor é de tal modo convidado a inteirar-se dos fatos a partir da voz do narrador que, em determinado momento, pode até esquecer-se que há um autor por trás da história e se ver acolhido pelos próprios personagens. Ainda que Cortázar defenda que a melhor forma de resolver essa problemática seja com a narração em primeira pessoa, Godoy Garcia o faz em terceira e, nem por isso, deixa de causar no leitor a impressão de que "de certo modo está lendo algo que nasceu por si mesmo, em si mesmo e até de si

mesmo, em todo caso com a mediação mas jamais com a presença manifesta do demiurgo”.

Após esse breve percurso para discorrer sobre o conto de José Godoy Garcia, vale lembrar que o livro intitulado *Florismundo Periquito* (obra que traz como título um dos contos publicados em seu interior) cumpre a função de consolidar a carreira do autor como prosador. Uma obra peculiar, representando os sertões de Goiás, que narra histórias de famílias, nos fazendo lembrar os contos de Braz José Coelho por se tratar de narrativas que remetem ao tema rural, da natureza e do humano. Encontramos tais fundamentos históricos nos contos escritos por Coelho e publicados em seu livro *Os cães e a rede*.

Voltando agora à acepção de conto, o mesmo pode ser considerado como um gênero literário, de certa forma de arriscada definição, porque é pautado pela prosa, mas voltado para si mesmo, como em um círculo, nesse aspecto muito se aproximando da poesia. Sua essência está em reunir, nas palavras de Júlio Cortázar, a vida e a expressão da vida, através das imagens. Para esse autor

um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência (CORTÁZAR, 1993, p.150-151).

Desse modo, o bom autor de um conto deve conseguir realizar esse encontro da melhor forma, para que a partir daí também o leitor possa ser envolvido nessa áurea artística, uma vez que o leitor é o elo final do processo criador e importante peça para a recepção da obra. Além disso, é essa peça-chave – o leitor – que tem o poder de fazer transitar o texto pelas mais diversas paragens significativas, é ele quem detém a capacidade de analisar a polivalência de sentidos da qual a narrativa é constituída.

Nesse ponto, envergamos na esteira de Roland Barthes (1998) ao destacar a importância do leitor na obra, levando em consideração suas afinidades e preferências. Em *A morte do autor*, o teórico lembra que o futuro da escrita depende da inversão de um mito, isto significa que é necessária a morte do autor, para que haja o nascimento do leitor.

Ainda nesse compasso em torno da noção do que venha a ser um conto, esse tipo de narrativa não deve ser rodeada de fatores que tirem o foco central, que despercebam o tema. Não é como o romance que se “dá ao luxo” de ter elementos

parciais e acumulativos que contribuem para o desfecho ou clímax da narrativa. Ao contrário, a captura do momento certo deve acontecer, reiteramos amparados por Cortázar (1993), assim como em uma fotografia, em que o fotógrafo seleciona uma imagem significativa que desperte no seu espectador a sensibilidade de interpretação.

Assim são os contos de José Godoy Garcia. O autor parece saber quando o leitor é capaz de seguir com ele no mesmo ritmo da captação da realidade e escolher um tema para começar a desvendá-lo. Fazendo isso, chega um ponto em que o leitor é capaz de caminhar sozinho pelo texto, liberta-se das mãos que outrora o conduzia e coloca sua marca no conto. Os temas, muitas vezes, giram em torno da revelação da essência da condição humana e, por esse motivo, quem lê tem a liberdade de encontrar-se dentro das narrativas.

Igualmente, os contos godoyanos merecem destaque, também, por estarem inscritos na ordem dos contos populares. Antonio Carlos Hohlfeldt (1988, p.14) afirma, nas águas de Câmara Cascudo, que um conto revela “informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, idéias, mentalidades, decisões e julgamentos”. Assim, a prosa contista de José Godoy Garcia revela esse caráter documental e social através de um posicionamento do autor para captar a sensibilidade do leitor, definindo, de tal modo, o caráter estético da obra.

Sendo elaborados de acordo com as características que definem esse gênero, alguns elementos dos contos que encontramos em *Florismundo Periquito* podem também ser vistos na poesia e no romance de José Godoy Garcia. Podemos encontrar um exemplo de tal afirmação no conto que dá título ao livro, pois existe uma relação intertextual com o poema “O menino que não sabia morrer”; o mesmo acontece com outro conto, “Neco e Joza”, que é parte do romance *O Caminho de Trombas*.

Perfazendo um caminho rápido sobre os contos do livro, de maneira geral, vimos que são narrativas retratando fatos do cotidiano em cidades pequenas e interioranas, onde a população vive em decadência social. Nesse ponto, evidencia-se que a escrita de Godoy Garcia não foge muito à realidade, como pode acontecer em outras produções. Ao todo são onze contos que trazem, no dizer do autor, “historietas simples, ou simplórias”, mas que sabemos não ser apenas isso, e carregam um significado ontológico perceptível a cada página lida.

Transgredindo um pouco na arte de fazer contos, “Florismundo Periquito” é uma narrativa que pode também ser caracterizada como uma novela, assim revela o próprio autor, talvez pelo fato de que a história de Fló, como era chamado pelos membros de sua família, ser um pouco extensa. Fló fingia-se de morto, ou talvez, nem

ele mesmo se dava conta disso, “era um menino que não sabia morrer” (GARCIA, 1990, p.75). Saga de uma família grande, constituída por pai, mãe, dez filhos vivos e seis que já haviam morrido.

É interessante ressaltar aqui que esse é um conto que aborda a temática da água e da terra, elementos fundamentais para a existência da vida humana. Valorizando sempre o componente vivo que corre nos rios e fecunda a terra, a água é sempre destaque na narrativa, é ela que flui nos momentos mais intimistas do conto e acompanha o protagonista em seus momentos de desvalia.

Nesse contexto, caracterizamos esses dois elementos na mesma perspectiva proposta por Gilbert Durand (1989) quando o autor confere à terra um valor compatível ao da água, sendo as duas lembradas como conjuntos importantes dentro da mitologia, além de estarem associadas aos arquétipos da maternidade, isto é, nesse caso, são responsáveis pelo zelo e cuidado de Fló, visto que sua família é dizimada, paulatinamente, no conto restando apenas o “menino que não sabia morrer”.

No dizer de Durant, “primitivamente, a terra, tal como a água, é a primordial matéria do mistério, a que é penetrada, que é escavada e que se diferencia simplesmente por uma resistência maior à penetração” (DURANT, 1989, p. 159). Lemos, portanto, que a figura de Fló é representação da terra, difícil de ser penetrada, resistente à morte e, ao mesmo tempo, misteriosa, fluida e flexível como a água, ora transparente e lúcida ora opaca, escura e impenetrável.

Fló vivia em um saco, carregado sempre pelos outros membros da família que, por sua vez, achavam que ele morreria logo e pensavam que assim seria até melhor, mas o menino era dotado de uma resistência que a todos surpreendia. Ademais, em toda história, percebemos certo questionamento levantado acerca do riso de Fló. Seria seu riso o fio da vida que não o deixava morrer? Fló tinha uma deficiência física que o limitava de viver sua vida plenamente, mas ele ouvia, falava e pensava. Sua característica peculiar é o riso contagiante. Um de seus irmãos sempre dizia que talvez ele nunca morresse porque estava sempre rindo.

João Batista, o mano João Batista, ele punha sua atenção na vida de Fló; ele pondera a si que a morte de Fló era retardada por uma razão muito simples: ele está sempre rindo! [...] João considera que o riso é feito para tocar a vida. [...] O pai saiu de há muito pelo rio. Venceram duas semanas e Fló não morria. Abria os olhos, mostrava seu leve riso (GARCIA, 1990. P. 78-84).

Após a morte de alguns membros da família, Zé Periquito, o pai, seguiu caminho com os outros. Trabalhou em outras terras e, de tempo em tempo via partir seus filhos, morrendo de um a um, ou ficando para trás como Manoel e Perubina. Nas desventuras do caminho, Fló quase morreu, mas deram-lhe um banho nas águas do rio e suas forças foram revigoradas pela natureza. Nesse ponto, mais uma vez, percebemos a influência da água na vida de Fló, exercendo aqui a “maternidade” como lembra Durand.

Uma viagem que durou meses, alguns de fartura e outros de miséria, chegou ao fim com a morte do pai, restando apenas Fló e sua irmã Cinira, que logo pereceu e ele ficou sozinho no mundo, resistindo a todo e qualquer contratempo que vinha sobre sua família. Conseguimos denotar, portanto, que o garoto conta com a ajuda de alguma força “divina” ou “sobrenatural” para viver, o que nos leva de volta às considerações iniciais de que um conto não precisa ser marcado por fatos concretos e permite a utilização do recurso da verossimilhança. É a partir daí que o leitor se mantém envolvido pela história e, às vezes, nem se dá conta do elemento ficcional da narrativa.

No que tange à temática, esse é o conto mais significativo dentro do livro e vem abordando um tema bastante peculiar que contextualiza um paradoxo. Enquanto existe no garoto uma aparente deficiência física e mental, são as outras personagens que não sabem se comportar nesse mundo indefinido e cheio de preocupações. A luta pela vida de todos os personagens desse conto pode ter sido vã, porém o espírito de luta que se acende constantemente em Fló foi o que lhe garantiu a sobrevivência.

Não há como negar, portanto, que o autor deixa claro na narrativa sua preferência pelos seres marginalizados, como é peculiar de sua estética enquanto literato. Ao dar predileção pela nobreza dos sentimentos e por manter a vida de Fló, Godoy Garcia assinala que a vida, para muitas pessoas, não está amarrada às coisas materiais, mas sim, voltada para as questões metafísicas ou até mesmo espirituais, no sentido de que o que vale é, por exemplo, o laço afetivo e não o dinheiro que a família Periquito não tinha.

Dentro dessa ótica, voltamo-nos para um ponto chave na narrativa, que consiste na única fala de Fló dentro da história. O fato se dá quando ele sente falta do pai, sente falta do amparo paterno: “‘__ Não riu hoje, Fló’ – fala Cinira. ‘__ Inda vou rir, vou esperar meu pai chegar’” (GARCIA, p. 106). Isso nos mostra que, para Fló, considerado como o “doente” da família, o sentido da vida consistia em ter os seus entes queridos por perto e não em preocupar-se se tinham dinheiro para comer ou

não. Bem ao contrário dos outros membros que, tidos como “normais”, não davam valor ao riso, por exemplo, expressão reveladora da alegria de Fló ao ter todos juntos de si.

Não sem razão e tendo em vista as características peculiares a um conto, “Florismundo Periquito”, em relação aos demais, se sobressai por mesclar em sua tessitura todos os elementos abordados na temática geral da poética godoyana. Nele encontramos a relação do homem com a natureza e o social, o campo e a cidade, sem deixar de lado as evidências do conto enquanto gênero literário. É uma narrativa que, segundo Salomão Sousa (1999) “reafirma a humanidade, salva a dignidade do ser humano”.

Consideramos esse conto importante dentro da obra de Godoy Garcia, a ponto de vê-lo como uma descoberta, pois um poema do mesmo autor, intitulado “O menino que não sabia morrer” se faz destacar por estar contextualizado com a narrativa de Fló. O poema faz parte do livro *Os Morcegos* (1987) e foi publicado antes do livro de contos, assim, podemos notar que ele é uma espécie de prólogo do conto “Florismundo Periquito”. O poema é um resumo da história de Fló, o que nos leva a pensar que mesmo não sendo a intenção do autor, há uma forte intertextualidade entre os mesmos.

O menino que não sabia morrer

Era um menino que não sabia morrer.
Os outros, sim, os outros mal nasciam,
os outros pela estrada nas noites
nas madrugadas, um sempre morrer,
uma vida curta, um olhar, um sentir
as coisas em redor, um não ter energia
ou não ter seguro, não ter direito
à vida, tudo quanto doença, mau olhado
icterícia, malária, uma doida caganeira
que era um varar os meses, um matar lento que era
um sofrer os dias. Mas ele escapava,
sortia, esqueleto na cama, fininho, estrábico
de tanta tentação pai já queria, a mãe nem
comentava, os irmãos pediam: é Deus tirar a sua vida
que não sofria, a morte progredia, viviam
aquela surrada mania do povo de morrer, viviam
aquela surrada mania do povo de sobreviver
ele não fingia, parecia que tinha um demônio,
tinha uma fé no corpo, os ossos, a alma, ele ria
do corpo de viver, do sonho,
cuidar da terra, casar, amigos,
andar em fé ou não a ter,
definitivamente não sabia morrer esse menino!

(GARCIA, 1999, p. 58).

Vimos que, enquanto todas as outras pessoas, aparentemente sadias, estavam preocupadas com a saúde do menino doente, ele assistia à morte de todos. Não se preocupava com nada, apenas sonhava, pensava no futuro e gostava de rir. Esse era o seu remédio, o riso. Tanto no conto, quanto no poema, que pode ser lido como um resumo da narrativa.

Os elementos encontrados no conto e no poema facultam uma gama de possibilidades de análises e leituras comentadas. Entre eles, os que mais se destacam é a presença do riso, fonte de vida do garoto; os sonhos e pensamentos, que o faziam viajar; além da pureza da terra e da água encontradas no conto.

Enfim, a obra em prosa de José Godoy Garcia está bem próxima à poética, pois o grande tema da escrita godoyana é relacionar o *ser humano* às diversas vertentes, como a social e a política. Há, principalmente na prosa, uma guerra declarada entre as classes sociais, na maioria das vezes representada pela dicotomia: governo e povo, mas que nesse conto não é trazida à tona com tanta vivacidade, apesar de que o autor não deixa de comentar que por alguns momentos Zé Periquito passou por conflitos com patrões fazendeiros.

Suas técnicas de narrativa e linguagem simples ao relatar os fatos históricos, conferem à obra um caráter verossímil. Há uma linearidade que conduz o leitor a entrar na narrativa e se sentir parte da história, tal é a forma com que as palavras são colocadas no texto e a maneira como a leitura flui. As personagens são apresentadas com diálogos, ações, pensamentos, conflitos regionais e culturais, permitindo maior flexibilidade e aproximação entre texto e leitor.

Para fechar, lembramos que Cortázar (1993, p. 153) elenca a importância de alguns elementos significativos para a construção do sentido no conto e isso acontece “quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta”. E “Florismundo Periquito” carrega tal característica a ponto de mostrar que a história de Fló não é simplesmente uma narrativa elaborada para distrair ou preencher o tempo do leitor, não é um elemento isolado, mas é uma reflexão sobre o pulsar da vida e sua constante vibração, pondera a relação do homem e sua vivência transitória e efêmera na terra.

Referências Bibliográficas

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: _____ *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2. ed., 1993, p. 147-163.

DURAND, Gilbert. *As estruturas Antropológicas do Imaginário*. Trad. Hélder Godinho. Lisboa. Ed. Presença. 1989.

GARCIA, José Godoy. *Florismundo Periquito*. Brasília: Thesaurus, 1990.

_____ GARCIA, José Godoy. *Poesia*. Brasília: Thesaurus, 1999.

GOTLIB, Nadia Batella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1985.

SOUSA, Salomão. A juventude e a dignidade da poesia de José Godoy Garcia. In: _____ GARCIA, José Godoy. *Poesia*. Brasília: Thesaurus, 1999.

A INTERTEXTUALIDADE EM REPORTAGENS DA *VEJA*: A REPRESENTAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DO HOMOSSEXUAL

Isley Borges da SILVA JUNIOR
Universidade Federal de Uberlândia

Maria Aparecida Resende OTTONI
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: Este trabalho corresponde a um recorte da pesquisa "UMA ANÁLISE DISCURSIVA CRÍTICA DA REPRESENTAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DO HOMOSSEXUAL NA REVISTA *VEJA*", financiada pela FAPEMIG, subsumida ao projeto "Gêneros, discursos e identidades na mídia brasileira", coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, e vinculada ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional do Instituto de Letras e Linguística da UFU. Nosso objetivo é investigar como o homossexual é representado e identificado discursivamente e como ele se representa e se identifica em três edições da revista *Veja*: 1636, 1838 e 2164, dos anos 2000, 2003 e 2010, respectivamente. Para isso, nosso aporte teórico são os construtos da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e alguns estudos sobre identidade de gênero e homossexualidade (LACAN, 1999; FREUD, 1972; FOUCAULT, 1990; BUTLER, 2003; BOURDIEU, 1999; SUPLICY, 1983). A metodologia de pesquisa é baseada nos pressupostos da pesquisa qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002;) e da Análise de Discurso Crítica – enquanto teoria e método - (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Neste recorte, investigamos as vozes dos homossexuais incluídas e atribuídas especificamente e como representam o homossexual e a homoafetividade. A análise da recontextualização das vozes dos homossexuais nas três reportagens contribui para desvelar a defesa, por parte dos produtores das reportagens especiais, de uma evolução geracional direcionada para uma atitude de aceitação da homoafetividade. Nesse sentido, há uma construção de uma representação da homoafetividade como natural e não mais como um problema, nos tempos atuais, o que implica fim de conflitos e de preconceitos experimentados por gerações anteriores. Dessa forma, projeta-se uma representação que não condiz com o real e que camufla problemas graves ainda em evidência em nossa sociedade, pois ainda assistimos a muitos crimes de ódio que fazem como vítimas os homossexuais.

Introdução

A partir de diversas discussões e leituras tecidas no Grupo de Pesquisas e Estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional (ADC e LSF), liderado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, floresceu em nós a vontade de investigar como os homossexuais são representados na mídia brasileira. Começamos a pensar no quanto seria relevante pesquisar as escolhas linguísticas e imagéticas feitas para a construção de representações discursivo-semióticas desses atores sociais.

Optamos trabalhar com a revista *Veja*, a revista de maior circulação do país, distribuída semanalmente, que tem público composto por 43% de homens e 57% de mulheres de 25 a 70 anos (68%), pertencentes à classe B, ou à classe média alta (53%) e moradores da região Sudeste do Brasil (59%). O veículo conta, em média, com: 922.880 assinaturas, 150.382 vendas avulsas, obtendo uma circulação líquida de 1.073.262. *Veja* possui variadas seções, a saber: Amarelas, Artes e Espetáculos, Beth Milan, Brasil, Colunistas, Datas, Diogo Mainard, Ensaio, Gente, Geral, Guia, Holofote, Internacional, Ponto de Vista, Radar, VEJA Recomenda, VEJA Essa.

Observamos, no acervo digital da revista, três edições que trouxeram em sua reportagem especial de capa a temática homossexualidade – edições 1636, 1838 e 2164. Os títulos das capas chamaram a nossa atenção, pois percebemos que se relacionavam a uma possibilidade de enfoque da revista pautado na observação de mudanças na sociedade com relação à homoafetividade. São eles, respectivamente: “Gays: O desafio de assumir a identidade sexual”; “Gays: A vida fora do armário”; “Ser jovem e gay: a vida sem dramas”.

Como militante da causa *gay*, Isley Borges da Silva Junior interessou-se pela análise dessas reportagens. Uma indagação inicial que nos surgiu foi: as pessoas, no decorrer dos anos 2000 a 2010, ficaram mais tolerantes e mudaram o modo de tratar os homossexuais? Pareceu-nos, a partir de uma leitura inicial dos textos, que as dificuldades pelas quais passa um homossexual foram mudando nesse período: em 2000, assumir a identidade era questão colocada como desafio; em 2003, falava-se sobre a vida do homossexual já assumido; em 2010, a questão da homossexualidade apresentou-se desvinculada de qualquer dificuldade.

Acreditando que a Análise de Discurso Crítica constitui uma perspectiva teórico-metodológica para análises linguística e socialmente orientadas, voltadas para possibilidades de mudanças sociais e discursivas, resolvemos analisar as três reportagens especiais de *Veja*, que foram produzidas do ano de 2000 ao ano de 2010. Elas podem ser uma mostra importante de como as mudanças sociais refletem-se em mudanças discursivas e vice-versa, numa relação dialética entre discurso e sociedade.

É importante salientar que o homossexual aqui é considerado como todo aquele pertencente ao grupo LGBTTI (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e intersexuais) e que sempre foi uma minoria discriminada.

Vale lembrar que a Constituição Federal é taxativa em seu Artigo 3º, parágrafo IV, que traz como um dos objetivos fundamentais da república “promover o bem de

todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”

Considerando tudo isso e o potencial da mídia - vista como o quarto poder (MOTTA, 2002) - e como “mídias impressas são ricas fontes de dados de projetos de pesquisa nas ciências sociais” (MAUTNER, 2008, p. 48), propomo-nos, então, a desenvolver nosso estudo com o objetivo de analisar, com base nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), como o homossexual é representado discursivamente e identificado nas três reportagens especiais já mencionadas.

A metodologia de pesquisa é baseada nos pressupostos da pesquisa qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002) e da Análise de Discurso Crítica – enquanto teoria e método - (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003).

Como dissemos, o *corpus* de nossa pesquisa é constituído de três reportagens especiais de capa da revista *Veja*: “Pai, eu sou gay”, “A força do arco-íris”, “A geração tolerância”, de 2000, 2003 e 2010, respectivamente.

Este artigo constitui um recorte da pesquisa intitulada “Uma análise discursiva crítica da representação e identificação do homossexual na revista *Veja*”, financiada pela FAPEMIG, subsumida ao projeto “Gêneros, discursos e identidades na mídia brasileira”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, e vinculada ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional do Instituto de Letras e Linguística da UFU. Nele, concentramo-nos na análise intertextual das três reportagens de *Veja*.

Neste recorte, centramo-nos em uma das categorias analíticas do significado acional (associado ao conceito de gêneros discursivos) proposto por Fairclough (2003): a intertextualidade. Investigamos as vozes dos homossexuais incluídas e atribuídas especificamente e como representam o homossexual e a homoafetividade.

Tendo em vista esse foco, organizamos este artigo em três partes. Na primeira, apresentamos uma visão geral da ADC e discorremos sobre o significado acional. Na segunda, tecemos considerações acerca da homoafetividade. Por último, analisamos o nosso *corpus* de pesquisa.

Análise de discurso crítica: um campo fértil de estudo

Conforme Ottoni (2007), a Análise de Discurso Crítica (ADC) pode ser considerada herdeira de uma perspectiva teórica lançada por Roger Fowler e Gunther

Kress, em 1979, intitulada Linguística Crítica. Esta abordagem foi influenciada por trabalhos no bojo da Teoria Social, sobretudo da Teoria Crítica, ligada aos componentes da Escola de Frankfurt e por produções dos filósofos Michel Foucault e Antônio Gramsci.

Otoni (2007) explica que podemos dizer que a ADC é uma continuação da Linguística Crítica (WODAK, 2001), mas a amplia em escopo, e que o artigo publicado por Norman Fairclough no *Journal of Pragmatics*, intitulado "Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis", constitui o primeiro marco desta nova linha de investigação.

Um dos principais objetivos da ADC é "desmistificar" os discursos, desmascarando as ideologias (WODAK, 2004).

Fairclough propõe que a análise de discurso seja linguística e socialmente orientada. O terreno da ADC seria, então, composto pelo diálogo entre análise do discurso, proposições sociológicas, políticas e antropológicas e uma teoria linguística, especificamente a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Assim, a ADC perpassa outros campos do saber, constituindo uma abordagem científica transdisciplinar, que serve de pilar para estudos críticos da linguagem como exercício social.

Essa transdisciplinaridade da ADC abre possibilidade para pesquisas sociais contemplarem, também, aspectos discursivos, já que a linguagem se mostra um recurso capaz de ser utilizado tanto para constituir e estear relações de dominação quanto, antagonicamente, para contrariar e suplantar tais problemas.

Para a ADC, o discurso é um modo de ação (as pessoas podem agir sobre o mundo social e sobre outros indivíduos); um modo de representação e significação do mundo; contribui para a construção das relações sociais, das identidades sociais e dos conhecimentos de conhecimento e crença e as instituições que lhe são subjacentes (FAIRCLOUGH, 2001).

Tendo em vista o foco de nosso recorte neste artigo, teceremos a seguir considerações sobre o significado acional e sobre uma de suas categorias de análise: a intertextualidade.

Significado acional do discurso: a produção, distribuição e consumo do gênero reportagem e a intertextualidade

Segundo Fairclough (2003, p. 65), o significado acional está associado ao conceito de gêneros como sendo "os aspectos especificamente discursivos de modos

de agir e interagir no curso de eventos sociais". Para o autor, "quando analisamos um texto ou interação em termos de gênero, nós estamos perguntando como ele figura dentro e contribui para a ação social e interação em eventos sociais".

Nessa concepção, a gama de opções de gêneros existe no nível das práticas sociais, nas redes sociodiscursivas de ordens de discurso, que admitem e constroem processos de significação. Ottoni (2007, p. 35) entende, também, "que os gêneros são definidos pelas práticas sociais a que se relacionam e pela forma como elas são articuladas".

O *corpus* de nossa pesquisa é composto por textos do gênero reportagem. Marques de Melo (2003, p. 66) define esse gênero como sendo "o relato ampliado de um acontecimento que já repercutiu no organismo social e produziu alterações que já são percebidas pela instituição jornalística".

O gênero reportagem está vinculado à prática social jornalística. Os textos desse gênero, como elemento dessa prática social, têm sua produção iniciada já no processo de elaboração de pautas para cada edição e, após a redação pelo/s jornalista/s, passam por uma revisão e edição. Dessa forma, são produzidos coletivamente. Eles têm uma distribuição complexa, pois são distribuídos em vários domínios institucionais e são consumidos especialmente pelos assinantes da revista Veja, os quais são em sua maioria integrantes da classe média. Tais textos podem ser consumidos por meio da mídia impressa e do site da revista.

É importante destacar que esses textos, como parte da prática social jornalística, são restringidos pelas relações de poder e pelas estruturas sociais relacionadas a tal prática social. As publicações presentes na Veja retratam o que a empresa defende e são consideradas como de interesse do público leitor. Esse público, muitas vezes, tem na revista uma fonte de informação e de orientação sobre como compreender e lidar com diferentes questões sociais.

Dessa forma, a reportagem, por ser uma descrição ampliada de um acontecimento que já tem repercussão na sociedade, constitui uma amostra de como a temática homossexualidade era representada por uma parcela da sociedade e pela revista na época de suas publicações: 2000, 2003 e 2010.

Tão importante quanto os processos de produção, distribuição e consumo, é a forma como são articuladas as vozes das fontes das reportagens, pois, como disse Foucault (1972, p. 98), "não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra não reatualize outros".

Fairclough (2001, p. 134) destaca o diálogo entre os textos e afirma que

cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação. Todos os enunciados são povoados e, na verdade, constituídos por pedaços de enunciados de outros, mais ou menos explícitos ou completos (...) Isto é, enunciados – textos – em meus termos – são inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros textos.

Estabelecendo uma relação entre intertextualidade e hegemonia, Fairclough (2001, p. 135) observa que “o conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros e discursos) para gerar novos textos”. Todavia, o autor atenta para o fato de que tal “produtividade na prática (...) é socialmente limitada e restringida e condicional conforme as relações de poder” (p. 135).

Como a categoria da intertextualidade não dá conta sozinha de explicar essas limitações e restrições sociais, é necessário combiná-la com a teoria da hegemonia, ou seja, de relações de poder e de como elas moldam (e são moldadas por) estruturas e práticas sociais.

Na prática social jornalística, os jornalistas recorrem a diversas fontes para a produção de reportagens e fazem uma seleção dessas fontes e do conteúdo apresentado por elas, em conformidade com as relações de poder, crenças e valores estabelecidos na instituição para qual trabalham. Essa seleção, sem dúvida, contribui para a construção de determinada faceta da realidade. Conforme Fairclough (2001, p. 140), “a representação do discurso é obviamente uma parte importante das notícias: representações do que as pessoas disseram e que merece ser notícia”. Para ele, “a representação do discurso é uma forma de intertextualidade na qual parte de outros textos são incorporadas a um texto e explicitamente marcadas como tal, com recursos como aspas e orações relatadas (por exemplo, ‘ela disse’ ou ‘Maria afirmou’)” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 138-140).

Algumas considerações sobre a homossexualidade

A homossexualidade foi vista de diversas maneiras ao longo dos tempos. Até o ano 1985, no Brasil, a homossexualidade era considerada uma doença. Apenas em 1985, o Conselho Federal de Medicina passou a não considerar a homossexualidade como doença. Já o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e outras entidades da área

não se manifestaram a este respeito até muito recentemente. No ano de 1999, apenas, foi promulgada a resolução 001, que situou os psicólogos sobre as normas de atuação no que se refere às orientações sexuais. Tal prática afetivo-sexual é definida como uma predisposição sexual por indivíduos do mesmo sexo (homens que sentem atração afetiva e sexual por homens e mulheres que sentem atração afetiva e sexual por mulheres). De acordo com Foucault (1990), a extensa história da colonização sobre o preconceito, colocada em prática no imaginário de diferentes sociedades, representou, desde os primórdios, a homossexualidade como uma exceção, como um desvio ou inversão de comportamentos relacionados à sexualidade.

As normas especificam que a homossexualidade não pode ser considerada doença, nem distúrbio e, dessa forma, os psicólogos não poderiam propor cura ou tratamento para a homossexualidade (LACERDA, PEREIRA & CAMINO, 2002).

Partindo de pressupostos antropológicos e psíquicos, Freud (1972; 1974) e Roudinesco (2002) afirmam que ninguém está isento da possibilidade de práticas homoafetivas. Freud indicou a existência de uma “bissexualidade psíquica imaginária” no ser humano. Isto nos leva a pensar que fomos “domesticados” ou “moldados” à disposição psíquica considerada normal e harmônica. A heterossexualidade nos foi imposta, substancialmente, com o objetivo da reprodução – imposição esta que, como o matrimônio, corrobora com os ideais de uma família heteronormativa (homem, mulher e filhos gerados por eles).

No nosso país essa visão heteronormativa ainda é defendida até hoje, sobretudo por religiosos, que temem a extinção do modelo patriarcal e os efeitos dessa extinção na economia. Alguns representantes da igreja, inclusive, deixam explícita a sua intolerância à homossexualidade e constroem uma representação muito negativa dos sujeitos homossexuais. Exemplo disso foi a declaração - em época de Natal - dada pelo Santo Padre da Igreja Católica, em que diz que “os gays infligem uma ferida no mundo” e que “o casamento gay é uma ameaça para a paz mundial”¹. Esse discurso preconceituoso proferido por uma autoridade religiosa é preocupante posto que pode influenciar muitas pessoas e fazê-las crer que os homossexuais devem ser rejeitados.

¹ Veja um vídeo noticiando o fato: <http://www.youtube.com/watch?v=YJ7QdHjKC0Q>.

Articulação colorida: as vozes dos homossexuais

Na prática social jornalística, os jornalistas recorrem a diversas fontes para a produção de reportagens e fazem uma seleção dessas fontes e do conteúdo apresentado por elas, em conformidade com as relações de poder, crenças e valores estabelecidos na instituição para qual trabalham. Essa seleção, sem dúvida, contribui para a construção de determinada faceta da realidade. Conforme Fairclough (2001, p. 140), “a representação do discurso é obviamente uma parte importante das notícias: representações do que as pessoas disseram e que merece ser notícia”. Para ele, “a representação do discurso é uma forma de intertextualidade na qual parte de outros textos são incorporadas a um texto e explicitamente marcadas como tal, com recursos como aspas e orações relatadas (por exemplo, ‘ela disse’ ou ‘Maria afirmou’)” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 138-140).

Observamos que os produtores das três reportagens incorporaram a elas vários textos e recorreram a várias fontes e, como resultado disso, identificamos quatro “eixos” de articulação de vozes, a saber: os homossexuais, a família dos homossexuais, os profissionais da área clínica e profissionais de áreas das ciências humanas e sociais. Os produtores das reportagens constroem, então, a representação dos homossexuais por meio da articulação de vozes atreladas à esfera pública à esfera privada. Da primeira esfera, foram trazidas para o texto vozes de psicólogos, psiquiatras, sociólogos, filósofos, entre outros. Da segunda, foram apresentadas as vozes de homossexuais, pais, mães e irmãs.

Neste artigo, como já dissemos, focalizamos a articulação das vozes dos homossexuais nas reportagens.

No decorrer das três reportagens pudemos contabilizar 33 trechos de entrevistas com homossexuais, sendo 19 de entrevistas com indivíduos do sexo masculino e 14 com indivíduos do sexo feminino. As vozes desses atores sociais representam a relação do/a próprio/a homossexual com sua orientação, com a família e com a sociedade e revelam também uma perspectiva de como a família e a sociedade representam esse sujeito e a homoafetividade.

Com relação à reportagem 1, as vozes dos homossexuais articuladas nela rebatem e questionam a lógica heteronormativa a que foram submetidos desde a infância e afirmam o direito de assumir sua orientação sexual, de amar uma pessoa do mesmo sexo (ver excerto 1) e retratam os conflitos enfrentados em função de

preconceitos da família e da sociedade (ver excertos 2, 3, 4 e 5). Vejamos alguns trechos que ilustram isso:

Excerto 01: “‘Não vejo a minha vida de outro jeito. Eu amo uma mulher e só porque eu sou mulher não posso? Quero saber que regra é essa.’, diz Fabiana Flávia Ferreira de 23 anos, estudante de engenharia de São Vicente, litoral paulista e assumida desde os 17.” (p. 105, rep. 01, ano 2000);

Excerto 02: “‘Eu já tinha os meus casos, os meus rolos e minha cabeça era homossexual. Mas via meu pai falando que preferia um filho aleijado a um gay’, lembra o empresário carioca Luiz Paulo Marinho, 32 anos, homossexual assumido há cinco.” (p. 105, rep. 01, ano 2000);

Excerto 03: “Desde pequeno, os primeiros palavrões que se aprendem para xingar são *bicha* e *veado*. É muito desconfortável conviver com essas expressões martelando a cabeça’, diz o universitário brasileiro Caio Varella, de 26 anos.” (p. 108, rep. 01, ano 2000);

Excerto 04: “‘Reuni minhas irmãs mais velhas e disse que estava namorando.’ ‘Qual o nome dela?’, elas perguntaram. Eu disse: ‘Não é ela. É ele.’. A feição de cada uma delas naquele momento ficou gravada em minha memória’, recorda Pedro, que abriu o jogo há dois anos.” (p. 108, rep. 01, ano 2000);

Excerto 05: “‘Minha mãe sabia que eu andava com gays e vivia me perguntando se eu ainda estava com eles. Um dia ela me perguntou: ‘Porque você não melhora isso?’. Eu respondi: ‘Como melhorar? Eu sou um deles, mamãe’.” (p. 109, rep. 01, ano 2000);

No primeiro excerto, a homossexual questiona, claramente, a heteronormatividade. A regra com a qual Fabiana discorda tem as suas bases principalmente na família e na escola, segundo Louro (1999). Enquanto a família reitera o seu papel de criar machos e fêmeas – com todos os desdobramentos que se espera do que é masculino e do que é feminino – a escola “nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, dessa forma, oferece muito poucas oportunidades para que os adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos” (LOURO, 1999, p. 30).

Nos excertos 2 e 5, chama-nos a atenção o discurso de mães, relatado pelos homossexuais, pois demonstra uma visão preconceituosa da homoafetividade e uma representação atrelada a um mal, materializada por meio do relato da preferência do pai de ter “um filho aleijado a um gay” e da pergunta da mãe ao filho “Por que não melhora isso?”. No discurso das mães temos, assim, uma representação atrelada ao

mal, a uma doença, a algo indesejado (“aleijado”) e a algo ruim, que precisa ser mudado para melhor (“melhora”).

No excerto 3, Caio Varella traz à tona o desconforto de ser chamado de bicha e veado, expressões que ficaram martelando a sua cabeça. Sem dúvida, viver cercado/a de expressões depreciativas como as citadas pelos homossexuais acaba causando algum dano para qualquer ser humano. Sullivan (1996) esclarece que essas pessoas enxergam-se desde muito cedo convivendo com a “pedagogia do insulto”, estabelecida por piadas, brincadeiras, apelidos, insinuações, jogos, expressões preconceituosas, que são poderosos mecanismos de silenciamento e dominação simbólica.

Essas vozes demonstram o sofrimento e a dificuldade por que passam homossexuais para se (re)afirmarem para a família. Na primeira reportagem ainda, as vozes de homossexuais do sexo feminino contribuem para a construção de uma representação de uma relação harmoniosa com a família, como nos trechos:

Excerto 06: “Namoradas há três anos, Cristiane Lorca e Fabiana Ferreira (à esquerda) participam de festas de parentes como um casal convencional. ‘Nossas famílias já estão tão acostumadas a nos ver juntas que, quando uma não aparece, já querem saber se houve alguma coisa’, contam” (p. 106, rep. 01, ano 2000);

Excerto 07: “‘Temos um relacionamento maravilhoso com os nossos pais. Quando eles não nos vêem juntas ficam até preocupados’, diz Fabiana” (p. 110, rep. 01, ano 2000);

Contudo, é importante destacar que a fala de um/a homossexual revela que a questão ainda não é bem resolvida na relação pais e filhos, uma vez que, para estarem bem, precisam cumprir um combinado de não falarem sobre o assunto:

Excerto 08: “Hoje a convivência dos dois tornou-se harmoniosa porque está combinado que eles evitam discutir o assunto. ‘Eu não comento sobre a minha sexualidade com o meu pai, como ele não comenta a dele comigo’, afirma Alex” (p. 109, rep. 01, ano 2000);

É consabido que as pessoas, em geral, tendem a não falar sobre aquilo que as incomoda, aquilo de que não gostam. Assim sendo, a voz do/a homossexual representada no excerto 8 mostra que a homoafetividade ainda é um tabu social e que, por isso, muitos optam por não falar sobre. Com isso, cria-se uma ilusão de normalidade e de harmonia.

Com relação às vozes articuladas e recontextualizadas na reportagem 2, elas apontam que há cada vez mais homossexuais se assumindo, exigindo respeito (ver excertos 9 e 10); retratam conflitos internos e preconceitos vivenciados por esses sujeitos (ver excertos 11, 12, 13, 14, 15 e 16) e um desejo de terem direitos iguais aos dos heterossexuais (ver excerto 17):

Excerto 09: “‘Há cada vez mais gente assumindo sua homossexualidade para o público’, escreveu sobre o assunto a cantora Vange Leonel, militante lésbica. ‘Embora alguns achem tratar-se apenas de sem-vergonhice e exibicionismo, não é. Dizemos em alto e bom som que somos gays porque não queremos viver à sombra’, conclui.” (p. 74, rep. 02, ano 2003);

Excerto 10: “‘Nós não estamos nos multiplicando’, comenta em tom de brincadeira o tradutor paulista Luiz Ramires, que preside um grupo de apoio a homossexuais. ‘Mas era importante sairmos do mundinho para impor respeito’, afirma Ramires.” (p. 74, rep. 02, ano 2003);

Excerto 11: Desde adolescente eu me encantava por minhas amigas, mas não assumia que era paixão. Reprimia o desejo. Hoje noto que sempre senti atração pelo corpo feminino. Trabalhava isso em minha cabeça explicando o interesse como uma curiosidade própria das bailarinas pelo corpo para mim. Agora sei o que significava’, conclui” (p. 76, rep. 02, ano 2003);

Excerto 12: “‘Fui casado durante mais de quinze anos com uma mulher e tive um filho, hoje com 5 anos (...) Imagine a dificuldade envolvida na decisão de abandonar tudo isso por causa de um amor gay.” (p. 77, rep. 02, ano 2003);

Excerto 13: “‘Daniela Hristov, de joelhos, e Miriam Bastos não têm vergonha de namorar em público. ‘O pior foi o processo de aceitação interno’, diz Daniela” (p. 78, rep. 02, ano 2003);

Excerto 14: “Maria Cecília Pinheiro, de 41, e Elza Mioko, de 45, passaram pela experiência desagradável de ser expulsas de um bar no interior de São Paulo. ‘Nós estávamos falando alto e levantando muitos brindes. Alguém chamou o garçom e ele trouxe a conta sem que tivéssemos pedido’, relata Maria Cecília. ‘Hoje, isso seria impensável. Todo mundo sabe que essa atitude é ilegal’. O casal, unido há 22 anos, aprendeu a enfrentar os dissabores da vida a dois gay. ‘Olha como éramos bobas, tínhamos muita culpa por ser lésbicas’, comenta Cecília. As duas tiveram um início de vida conjugal bem conturbado. ‘Saí de casa, sem dinheiro, porque me sentia incompreendida’, diz Cecília. ‘A Elza era meu único apoio’, completa” (p. 80, rep. 02, ano 2003);

Excerto 15: “A psicóloga paulista Maria Lima, 56 anos, se recorda até hoje do dia em que compareceu à festa de 50 anos de seu irmão junto com a sua companheira e foi barrada pela segurança. ‘Acabamos sendo colocadas para dentro depois de muita discussão’, lembra-se Maria” (p. 80, rep. 02, ano 2003);

Excerto 16: “Acho indecente que, se um dia eu enfrentar a dor do falecimento do meu companheiro, eu ainda tenha de brigar por direitos que são inquestionáveis para qualquer casal heterossexual”, afirma o estilista Carlos Tufverson, do Riode Janeiro, casado há oito anos com o arquiteto André Piva, de 36 anos” (p. 81, rep. 02, ano 2003);

No excerto 09, a cantora Vange Leonel afirma que os homossexuais – no ano de publicação da reportagem, 2003 – estavam se assumindo com mais facilidade. Como explica Ramires, no excerto 10, os homossexuais estavam, nessa época, expondo com maior facilidade a sua orientação afetivo-sexual, o que leva o leitor a imaginar que a sociedade estava mais propensa a aceitar os indivíduos independentemente de suas orientações sexuais.

Se antes o desejo por pessoas do mesmo sexo era reprimido, como conta Fabiana Ferreira, no excerto 11, as vozes dos homossexuais presentes na reportagem 2assinalam para uma maior liberdade para exposição desse desejo, para o fim do medo e da vergonha e para a resolução de conflitos internos. Daniela Hristov, namorada de Fabiana Ferreira, conta, inclusive, no excerto 13, que ela e sua namorada não têm qualquer vergonha de namorar em público e que “O pior foi o processo de aceitação interno”.

O excerto 12 ilustra um caso de um/a homossexual que tentou se acomodar ao padrão da maioria, casando-se com uma pessoa do sexo oposto, tendo filhos. Porém, com o passar dos anos decidiu assumir sua verdadeira orientação afetivo-sexual, o que, para ele, não foi fácil. Já os excertos 14 e 15, exemplificam situações de discriminação vividas por casais de lésbicas. No primeiro, elas foram expulsas do restaurante por levantarem brindes e falarem em voz alta, algo que possivelmente não aconteceria se estivesse na mesa um grupo de rapazes, de rapazes e moças ou um casal heterossexual. No segundo, Maria Lima e a sua companheira só conseguiram entrar em uma festa da família de Lima após muita discussão, ou seja, elas não foram tratadas como um casal heterossexual. Nos dois casos, temos uma visão preconceituosa acerca da homoafetividade.

Podemos notar no excerto 16 que os casais homossexuais ainda não tinham todos os direitos dos casais heterossexuais. O/A homossexual Carlos Tufverson avalia como “indecente” o fato de os *gays* precisarem, quando perdem seus/suas companheiros/as, lutar por direitos que já são dados aos heterossexuais.

É importante observar ainda que a revista representa a homoafetividade como um estilo de vida, a vida *gay*. O trecho 17 sinaliza que esse estilo estaria relacionado

diretamente a um custo elevado de vida, para que o/a homossexual se vista bem, cuide de sua alimentação e saia com os amigos:

Excerto 17: 'Cid gosta de se vestir bem, de comer bem (com cuidado para não engordar), de sair para dançar e de estar sempre reunido com os amigos. 'Isso tudo custa dinheiro, mas o prazer é que importa. Adoro a vida gay. Tem tudo a ver comigo', diz" (p. 80, rep. 02, ano 2003);

No tocante à terceira reportagem, ela procura delinear um perfil do jovem homossexual brasileiro, apresentando uma nova realidade obtida por meio de lutas políticas de grupos ativistas voltados para a causa LGBTTI. Em sua análise da mesma reportagem, Santos (2012, p. 156) diz que a reportagem abre "espaço para um conjunto de representações que dão conta de temas relacionados a preconceito e afirmação". Esse conjunto é construído também por meio da articulação das vozes de homossexuais dos sexos feminino e masculino.

Observamos que essas vozes representam a homoafetividade como construída desde a infância e não como uma opção que se faz quando se chega à vida adulta ou como um distúrbio. Elas ainda ilustram os conflitos pelos quais os homossexuais passam quando descobrem que sentem atração por pessoas do mesmo sexo: sentem vergonha, angústia, solidão e se sentem diferentes. Vejamos alguns excertos que exemplificam isso:

Excerto 18: "Sempre tive atração por meninas, só que morria de vergonha de me aproximar delas e revelar o que sentia. Precisei de alguns anos para aceitar, eu mesma, a ideia. Foi na internet que consegui arranjar a primeira namorada (...) Harumi Nakasone, 20 anos, estudante de artes visuais em Campinas" (p. 107, rep. 03, ano 2010);

Excerto 19: "Não era uma fase. No início da adolescência, já me sentia atraída por meninas. Aluna de um colégio de freiras, havia crescido ouvindo que o amor entre pessoas do mesmo sexo era algo imperdoável, mas nunca vi a coisa assim. A mim, parecia natural. Aos 14, até tentei namorar um menino. Não funcionou. Um ano depois, quando me apaixonei de verdade por uma garota, resolvi contar a meus pais.'(...) Amanda Rodrigues, 18 anos, estudante de artes visuais no Rio de Janeiro" (p. 109, rep. 03, ano 2010);

Excerto 20: "'Aos quinze anos, depois de alguns flertes com meninos e nenhuma relação com meninas, conheci meu atual namorado. Apaixonado e angustiado por viver escondido achei que não havia outro caminho senão abrir a questão para os meus pais.', Victor Guedes, 19 anos, produtor de moda" (p. 110, rep. 03, ano 2010);

Excerto 21: “Solitário, aos 14 anos resolvi dividir com a minha irmã aquilo que já era muito claro para mim: gostava de meninos, e sabia que isso decepcionaria minha família.’ Lucas El-Osta, 17 anos, estudante do 2º ano do ensino médio no Rio de Janeiro” (p. 114, rep. 03, ano 2010);

As vozes dos homossexuais também retratam a dificuldade de aceitação pelos pais, irmãos e amigos. Quando souberam da orientação afetiva do filho, irmão/ã ou amigo, a reação deles foi de sofrimento, raiva, estranhamento, decepção pelo fim dos sonhos, de preconceito e, ainda, de esperança de que tudo mudasse, pois entendiam que “era uma fase”, como podemos ver nos trechos a seguir:

Excerto 22: “Quando a coisa ficou séria e eu quis levá-la a minha casa, contei a meus pais que, como era esperado, sofreram. Meus amigos também já sabem que sou homossexual. No começo, estranharam.’ Harumi Nakasone, 20 anos, estudante de artes visuais em Campinas” (p. 107, rep. 03, ano 2010);

Excerto 23: “Aos 16 anos, quando contei à minha mãe que preferia os homens às mulheres, ela ficou possuída de raiva. (...) A relação ficou muito tensa.’ Gabriel Taverna, 19 anos, estudante de São Paulo” (p. 108, rep. 03, ano 2010);

Excerto 24: “Minha mãe repetia: ‘Calma que passa, é uma fase’. A aceitação da idéia é um processo lento, que envolve agressões de todos os lados e decepção. Sei que contrariei o sonho da minha família, de me ver de grinalda e com filhos (...)’ Amanda Rodrigues, 18 anos, estudante de artes visuais no Rio de Janeiro” (p. 109, rep. 03, ano 2010);

Excerto 25: “Era tão claro para mim que resolvi contar a meus amigos mais próximos da escola que eu era gay. A princípio, eles estranharam. Cheguei a ser alvo de olhares tortos e gritos de ‘bicha’, mas logo passou.’ Hector Gutierrez, 17 anos, estudante do 3º ano do ensino médio numa escola particular de Minas Gerais” (p. 111, rep. 03, ano 2010);

Excerto 26: “Resolvi dividir com a minha irmã aquilo que já era muito claro para mim: gostava de meninos, e sabia que isso decepcionaria minha família. Ela chorou, disse que logo essa fase passaria, e o pior: contou pra todo mundo. Minha família chegou a me encaminhar ao psicólogo. Depois, à igreja. Não foi fácil (...)’ Lucas El-Osta, 17 anos, estudante do 2º ano do ensino médio no Rio de Janeiro” (p. 114, rep. 03, ano 2010);

Apesar da reação negativa de familiares e amigos, os homossexuais afirmam o quanto se sentiram melhor, mais felizes e mostram como a vida deles mudou, depois que revelaram sua orientação sexual, especialmente a familiares e amigos. Essa revelação constituiu, para eles, um marco divisor entre um tempo de sofrimento,

tristeza, angústia e um tempo de liberdade e felicidade, conforme asseveram os estudantes Harumi Nakasone, Gabriel Taverna, Amanda Rodrigues e Hector Gutierrez:

Excerto 27: “O melhor: depois de um processo difícil, isso acabou se tornando natural para mim e para todos à minha volta’, Harumi Nakasone, 20 anos, estudante de artes visuais em Campinas” (p. 107, rep. 03, ano 2010);

Excerto 28: “O dia em que contei tudo, no entanto, foi um divisor de águas para nós dois. (...) É interessante como a coisa, depois, vai sendo assimilada. Ela [a mãe] abandonou o sonho de me ver chefe de uma família tradicional e, no lugar disso, passou a sonhar com um bom companheiro para mim. Isso ainda não aconteceu. Hoje, no entanto, minha vida é ótima. Não escondo das pessoas de que mais gosto o que realmente sou’, Gabriel Taverna, 19 anos, estudante de São Paulo” (p. 108, rep. 03, ano 2010);

Excerto 29: “Sei que contrariei o sonho da minha família, de me ver de grinalda e com filhos, mas a melhor coisa que fiz pra mim mesma foi ser verdadeira. Por que me sentir uma criminoso por algo que, afinal, diz respeito ao amor?’ Amanda Rodrigues, 18 anos, estudante de artes visuais no Rio de Janeiro” (p. 109, rep. 03, ano 2010);

Excerto 30: “Não foi fácil, mas o alívio de compartilhar a situação me transformou em outra pessoa.’, Lucas El-Osta, 17 anos, estudante do 2º ano do ensino médio no Rio de Janeiro” (p. 114, rep. 03, ano 2010);

Excerto 31: “Resume o estudante mineiro Hector Gutierrez, 17 anos – típico da geração tolerância: ‘O dia em que eu contei a verdade a todos foi o primeiro em que me senti realmente livre e feliz’” (p. 114, rep. 03, ano 2010).

Contudo, a voz desses sujeitos também aponta para uma situação ainda conflituosa e desconfortável, uma vez que demonstra que não falam muito sobre o assunto com os outros, inclusive com os pais que, supostamente, teriam “aceitado” a orientação sexual do filho, optam por se expressar sobre a questão apenas virtualmente e, às vezes, não agem como um casal heterossexual comumente age em público. Vejam alguns trechos:

Excerto 32: “Até hoje, não falamos [pais e homossexual] muito sobre o assunto, mas eles já aceitam a situação, e até levo o Leandro para dormir lá em casa. Às vezes, andamos de mãos dadas, mas não trocamos beijos em público. Não preciso ficar expondo minha sexualidade.’, Victor Guedes, 19 anos, produtor de moda” (p. 110, rep. 03, ano 2010);

Excerto 33: “Pouco falo sobre meus namoros, e agiria da mesma forma se eles fossem com meninas. Fico, no entanto, bem à vontade para falar da minha vida amorosa no

Twitter, no qual tenho mais de 1700 seguidores.’, Lucas El-Osta, 17 anos, estudante do 2º ano do ensino médio no Rio de Janeiro” (p. 114, rep. 03, ano 2010);

Os produtores da terceira reportagem também articulam no texto a voz de um/a homossexual famoso, o cantor Rick Martin. O dizer desse ator social marca uma mudança na forma de o/a próprio/a homossexual lidar com sua orientação sexual, no passado e no presente, pois deixa pressuposto que, no passado, não aceitava a sua orientação sexual como algo positivo e que, no presente, a aceita e a considera “um presente que a vida” lhe deu:

Excerto 34: “‘Hoje aceito minha homossexualidade como um presente que a vida me deu’” (p. 114, rep. 03, ano 2010);

Vale dizer, também, que as vozes dos homossexuais das três reportagens foram articuladas, em todos os excertos apresentados nesta subseção, por meio do discurso direto. Segundo Fairclough (2001, p. 140),

no caso do discurso direto, as palavras representadas estão com aspas, e o tempo e os dêiticos – espaço, palavras relacionadas com o tempo e o lugar do enunciado, tal como ‘nesse exemplo [‘Eu não vou ser responsável por nenhuma deserção agora’] – são os do ‘original’. Há um limite explícito entre a ‘voz’ da pessoa que é relatada e a ‘voz’ de quem relata e diz-se frequentemente que o discurso direto usa as palavras exatas da pessoa quando as relata.

Conforme essas considerações do autor, as reportagens marcam explicitamente a voz de quem fala; nesse caso, os homossexuais. Esse recurso confere confiabilidade ao texto. A inclusão das vozes desses atores sociais é um fator importante na construção de representações nos textos, pois eles estão diretamente envolvidos na temática abordada – a homoafetividade - nas três reportagens especiais analisadas.

Essa análise da recontextualização das vozes dos homossexuais nas três reportagens contribui para desvelar a defesa, por parte dos produtores das reportagens especiais, de uma evolução geracional direcionada para uma atitude de aceitação da homoafetividade. Nesse sentido, há uma construção de uma representação da homoafetividade como natural e não mais como um problema, nos tempos atuais, o que implica fim de conflitos e de preconceitos experimentados por gerações anteriores.

Dessa forma, projeta-se uma representação que não condiz com o real e que camufla problemas graves ainda em evidência em nossa sociedade, pois ainda

assistimos a muitos crimes de ódio que fazem como vítimas os homossexuais. Segundo o relatório anual do Grupo Gay da Bahia (GGB), em 2012 foram 308 indivíduos da população LGBTTI assassinados; 1341 homicídios de 2007 até o ano passado. Vemos o horror cada vez mais perto de nós: o jornalista e ativista da causa Lucas Fortuna foi assassinado cruelmente em Pernambuco, novembro passado.

Acreditamos que esses dados não nos permitem dizer que temos uma geração tolerância e que a homoafetividade deixou de ser um problema e alvo de preconceito e discriminação.

Conclusão

Propusemo-nos, nesse artigo, a investigar as vozes dos homossexuais incluídas e atribuídas especificamente e como representam o homossexual e a homoafetividade em três reportagens especiais da revista *Veja*. Para isso, apoiamo-nos em pressupostos da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e realizamos um estudo com a categoria intertextualidade.

A análise da recontextualização das vozes dos homossexuais nas três reportagens contribui para desvelar a defesa, por parte dos produtores das reportagens especiais, de uma evolução geracional direcionada para uma atitude de aceitação da homoafetividade.

Em 2000, a homoafetividade foi apresentada como se fosse um problema que o jovem homossexual devesse colocar em pauta em sua família; Em 2003, como uma possível solução caso os indivíduos LGBTTI se unissem; e, em 2010, como se a juventude fosse totalmente sem preconceitos. Dessa maneira, *Veja* constrói uma representação utópica dos homossexuais e da sua relação com a sociedade.

Nesse sentido, há uma construção de uma representação da homoafetividade como natural e não mais como um problema, nos tempos atuais, o que implica fim de conflitos e de preconceitos experimentados por gerações anteriores. Dessa forma, projeta-se uma representação que não condiz com o real e que camufla problemas graves ainda em evidência em nossa sociedade, pois ainda assistimos a muitos crimes de ódio que fazem como vítimas os homossexuais.

Temos clareza de que a análise apresentada não disse tudo que existe nos textos e que não esgotamos tudo que há para ser dito sobre a temática de nossa pesquisa. Como afirma Ottoni (2007), muitas lacunas estão aí para serem preenchidas

por investigações que possam ser desenvolvidas a partir desta, mas esperamos que nosso estudo possa contribuir positivamente para que eleitoras/es e pesquisadoras/es percebam como os homossexuais são representadas em textos veiculados na mídia brasileira e possam questionar as representações neles construídas.

Referências

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad.: P. A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. e pref. à ed. bras. I. Magalhães. Trad. Magalhães et al. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Analysing discourse: Textual Analysis for Social Research*. Londres e Nova York: Routledge, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Petrópolis Lisboa. Vozes Centro do Livro Brasileiro, 1972.

_____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: GRAAL, 1990.

FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago: 1972 (Obras Completas, v. XVI (Ed. or.: 1916).

LACAN, Jacques. *O seminário 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LACERDA, M., PEREIRA, C., & CAMINO, L. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 165-178, 2002.

LOURO, G. L (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARQUES DE MELO, J. ***História do Pensamento Comunicacional***. São Paulo: Paulus, 2003.

MOTTA, L. Gonzaga (org). *Imprensa e poder*. Brasília: editora Universidade de Brasília – Coleção Comunicação, 2002.

MAUTNER, G. Analyzing newspapers, magazines and others print media. In: *Qualitative discourse analysis in the social sciences*. Londres: Palgrave Macmillan, 2008.

OTTONI, M. A. R.. *Os gêneros do humor no ensino da Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SULLIVAN, Andrew. *Praticamente normal: uma discussão sobre o homossexualismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996 (Ed. Or.: 1995).

SUPLICY, Marta. *Conversando sobre sexo*. Petrópolis: Vozes, 2003.

WODAK, R. & MEYER, M. *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage, 2001.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 4, número especial, 2004.

INTERFACE ENTRE TERMINOLOGIA E DOCUMENTAÇÃO: LEVANTAMENTO DE TERMOS DE RELATÓRIOS DE COMPANHIAS FERROVIÁRIAS PAULISTAS

Ivanir Azevedo DELVIZIO
Universidade Estadual Paulista

Eduardo Romero de OLIVEIRA
Universidade Estadual Paulista

Resumo: Esta pesquisa faz parte de um projeto maior, intitulado *Memória ferroviária (1869-1971): inventário de patrimônio industrial ferroviário paulista*, desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, composta por historiadores, arquivistas, linguistas e outros. O projeto dispõe de um grande acervo de documentos de companhias de estradas de ferro paulistas, que estão sendo restaurados, digitalizados e indexados. A contribuição dessa pesquisa consiste no levantamento dos termos contidos nesse material, frequências e contextos, e sua organização em um sistema de conceitos. Nesta primeira etapa, trabalhamos com um *corpus* composto por dez relatórios da *Companhia Paulista de Estrada de Ferro*, datados entre 1885 e 1897, com o objetivo de desenvolver uma metodologia de trabalho para a equipe. O programa de análise lexical utilizado foi o *WordSmith Tools*. Em relação aos pressupostos teóricos, o estudo alinha-se à Teoria Comunicativa da Terminologia de Cabré (1993; 1999) e aos procedimentos metodológicos propostos por Krieger e Finatto (2004) e Barros (2004). Foram selecionadas 277 unidades terminológicas. Os dados foram organizados em uma tabela que contém o número de ocorrência geral de cada unidade, número de textos em que ocorre e número de ocorrência em cada texto. Os contextos foram registrados em fichas terminológicas. Esses dados serão utilizados para a organização dos termos em um sistema de conceitos.

Introdução

A Lexicologia, a Lexicografia, a Terminologia e a Terminografia são ciências que compartilham o mesmo objeto de estudo, a palavra. Possuem, contudo, identidades científicas próprias, com recortes, modelos teóricos e métodos de análise específicos.

Dividindo-as em dimensão teórica e aplicada, Cabré (1993, p. 264) explica que:

A correspondência entre a lexicologia, entendida como o ramo teórico da linguística que se ocupa da descrição do léxico, e a lexicografia, concebida como o ramo aplicado da lexicologia centrado na elaboração de dicionários, é paralela à que mantém a terminologia, como matéria teórica e metodológica, e a terminografia, vertente aplicada da terminologia encarregada da elaboração de dicionários especializados.

Em relação à Lexicologia e à Terminologia, Barros (2004, p. 61) destaca que a primeira “estuda a palavra no nível do sistema linguístico (nível global)” e a segunda “a estuda em nível da(s) normas(s) de universos de discursos especializados (língua de especialidade)”. Sendo assim, na perspectiva lexicológica, “são levadas em consideração todas as possibilidades de realização e de significação da unidade léxica em uma dada língua” (BARROS, 2004, p. 61). Já na perspectiva terminológica, “leva-se em consideração apenas o sentido que a unidade terminológica (...) possui no domínio específico (...) no qual está sendo analisado” (BARROS, 2004, p. 61).

Dentro da proposta de se examinar os estudos do léxico em suas interfaces com outras áreas do saber (Semântica, Morfologia, Metalexicografia, Filologia, Estudos Literários, Linguística Aplicada ao ensino de língua materna e de língua estrangeira, Sociolinguística, entre outras), incluímos na discussão a área da Documentação, que mantém uma relação de cooperação com a Terminologia.

Segundo Barros (2004, p. 71-96), os conhecimentos terminológicos possuem várias áreas de aplicação, tais como: tradução especializada, ensino de línguas, ensino de disciplinas técnicas e científicas, ciências sociais, planejamento linguístico, normalização terminológica, indústria e mundo empresarial, jornalismo científico e técnico e a documentação.

A Documentação se ocupa da compilação, análise, representação, organização e armazenamento de documentos com o objetivo de facilitar seu acesso e recuperação aos especialistas e usuários (CABRÉ, 1993, p. 111). Os documentalistas também operam no universo das palavras, por meio da indexação, escolhendo os descritores (palavras-chave) que servem para identificar o conteúdo de documentos e também para recuperá-los.

Nessa interface entre Terminologia/Terminografia e Documentação, desenvolvemos uma pesquisa, vinculada ao projeto *Memória ferroviária (1869-1971): inventário de patrimônio industrial ferroviário paulista*, que dispõe de um acervo de documentos de companhias de estradas de ferro paulistas, que estão sendo recuperados, digitalizados e indexados. A contribuição de nossa pesquisa a esse projeto consiste no levantamento dos termos contidos nesse material e sua organização em um sistema de conceitos com o objetivo de contribuir para a elaboração de uma ferramenta documental, o tesauro, que permita analisar, caracterizar e controlar os objetos e documentos que fazem parte do patrimônio histórico ferroviário paulista.

Neste artigo, discorreremos sobre a relação entre a Terminologia/Terminografia e a Documentação, o termo e o descritor, o sistema de conceitos e o tesauro, além de apresentarmos dados referentes à pesquisa terminológica realizada com base em um conjunto de relatórios da Companhia Paulista de Estradas de Ferro.

Terminologia e Documentação

A Terminologia se insere no campo das Ciências da Linguagem e pode ser definida como o “estudo científico dos conceitos e dos termos em uso nas línguas de especialidade” (ISO 1087, 1990, p. 12). A documentação, por sua vez, insere-se no campo das Ciências da Informação, tendo como objetivo “organizar a informação bibliográfica de forma a permitir sua recuperação (...) pelos usuários dos catálogos das bibliotecas” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 58).

Em relação à terminologia e documentação, Krieger e Finatto (2004, p. 58) dizem que Wüster, um dos fundadores da Terminologia, já incluía “as Ciências da Informação no quadro da constituição interdisciplinar da Terminologia, percebendo a existência de pontos de confluência”. Para Cabré (1999, p. 233), “a terminologia é uma peça necessária ao trabalho de documentação e os documentos são imprescindíveis para o trabalho terminológico”.

Segundo Krieger e Finatto (2004, p. 59), a correlação entre Terminologia e Documentação pode ser estabelecida por meio da compreensão da natureza e da funcionalidade de suas unidades básicas, o termo e o descritor.

O termo, unidade básica da Terminologia, pode ser concebido como uma “designação, por meio de uma unidade linguística, de um conceito definido em uma língua de especialidade” (ISO 1087, 1990, p. 5). Nas palavras de Barros (2004, p. 40), é “uma unidade lexical com um conteúdo específico dentro de um domínio específico”.

O descritor, por sua vez, é concebido por Krieger e Finatto (2004, p. 59) como a “unidade representativa de nódulos conceituais dos campos de conhecimento” ou “unidade descritiva básica que sustenta o processo de indexação das fontes documentais”.

Segundo Barros (2004, p. 89), “os descritores podem ser controlados por *tesauros documentais*”. Por tesauro, compreendemos:

um vocabulário controlado e dinâmico que se ocupa de um campo do conhecimento e cujos termos são normalizados tanto em sua forma como nas relações semânticas que têm entre si. Do ponto de vista

funcional é um instrumento que nos permite tornar a linguagem utilizada nos documentos em uma linguagem mais restrita para representar os temas dos documentos. Também é uma ferramenta de classificação já que atua como suporte organizador de uma matéria, ao sistematizar em classes o conhecimento que a constitui e mostrar suas relações. (CABANES; CUÉLLAR, 2012).

Segundo Lérat (1995, p. 107), "este vocabulário controlado se assemelha muito a uma terminologia porque os descritores do documentalista são denominações que servem de chaves autorizadas de acesso para a pesquisa, do mesmo modo que os termos são denominações recomendáveis para otimizar a comunicação especializada" (LÉRAT, 1995, p. 107).

Sendo assim, como observam Krieger e Finatto (2004, p. 59), "a Documentação pode valer-se de princípios organizacionais da Terminografia moderna na elaboração da linguagem documentária que dá suporte aos sistemas de registro e de recuperação da informação especializada". Nesse sentido, buscamos contribuir com o projeto Memória Ferroviária por meio do levantamento dos termos contido nos relatórios das companhias ferroviárias e sua organização em um sistema de conceitos.

Sistemas de conceitos e tesouros

No trabalho terminológico, os termos são organizados em um sistema estruturado chamado sistema de conceitos (também denominado árvore de domínio, mapa conceitual, sistema conceitual ou sistema de noções). O sistema de conceitos pode ser definido como um "conjunto estruturado de conceitos construído com base nas relações estabelecidas entre esses conceitos e no qual cada conceito é determinado por sua posição nesse conjunto" (ISO 1087, 1990, p.4).

Esse conjunto de conceitos pode ser organizado em subconjuntos, com base em campos conceituais, ou seja, "conceitos ligados entre si e que podem ser agrupados em torno de um conceito-chave".

Já os tesouros podem ser definidos como "listas de termos normalizados (e portanto controlados) relacionados entre si semanticamente" (CABRÉ, 1993, p. 248). Na definição proposta por Arano (2005), o tesouro é apresentado como "um tipo de linguagem documental que representa a estruturação conceitual de um determinado campo do conhecimento." Em relação à sua estrutura, Arano (2005) diz que "o tesouro proporciona uma organização semântica principalmente através da explicitação das

relações estabelecidas entre tais conceitos". Essas relações semânticas, segundo Cabré (1993, p. 248), são de três tipos: equivalência, subordinação e associação.

A equivalência se refere ao que Cabré (1993, p. 248) chama de sinônimos e quase sinônimos. A esse respeito, Arano (2005) destaca que, em razão de sua função de controle, nos tesouros busca-se "neutralizar a sinonímia e a polissemia, ambas características naturais da língua, que dificultam a precisão da indexação e recuperação da informação." Assim, procurar-se-á estabelecer a relação entre dois termos considerados (quase) sinônimos indicando-se o de uso preferencial. Essa relação costuma ser explicitada por meio das seguintes expressões: *entrada principal* (EP), *utilizar por* (UP) e *utilizar* (USE). Vejamos:

EP Ferrovia	EP Linha férrea
UP Linha férrea	USE Ferrovia

No caso exposto, recomenda-se que o termo *ferrovia* seja utilizado preferencialmente em lugar de linha férrea.

Para Cabanes e Cuéllar (2012), "as linguagens documentais são linguagens ao mesmo tempo normalizadoras e normalizadas." Segundos os autores, seu uso permite lidar com normalização de singulares e plurais, sinonímia, homonímia, ambiguidade e falta de especificidade.

A relação de subordinação, por sua vez, refere-se à hiperonímia e hiponímia, ou seja, à relação estabelecida entre um termo genérico e outro específico e vice-versa, respectivamente. Para identificar essa relação utilizam-se as expressões: *termo genérico* (TG) e *termo específico* (TE), como no exemplo a seguir:

TG vagão
TE vagão aberto
TE vagão coberto
TE vagão fechado

No caso, *vagão* é um termo genérico e *vagão gaiola*, *vagão coberto* e *vagão fechado*, termos específicos, estabelecendo-se uma relação de gênero-espécie.

Barros (2004, p. 115) também fala das relações de subordinação partitivas (todo e parte), como ocorre, por exemplo, entre os termos *trilho*, *alma*, *boleto* e *patim*. Vejamos a sua representação no sistema de conceitos:

1. trilho
 - 1.1 alma
 - 1.2 boleto
 - 1.3 patim

No exemplo dado, *trilho* é a noção superordenada ou integrante e *alma*, *boleto* e *patim* são as noções partitivas. Segundo definição de Silva (2002), *trilho* é o “elemento da via permanente que constitui a superfície de rolamento das rodas dos veículos ferroviários. Sua geometria atual, predominante em quase todo o mundo, é o tipo Vignole (nome do Engenheiro inglês que o idealizou), composto por patim, alma e boleto”. A *alma*, o *boleto* e a *agulha*, portanto, são partes integrantes do *trilho*. A organização dos termos em um sistema de conceitos permite, assim, a visualização desse tipo de relação, no caso, parte e todo.

As relações de associação referem-se à relação dos termos de maneira geral, por meio do uso da expressão *termo relacionado* (TR), por exemplo:

EP Trilho	EP Trem
TR Trem	TR Trilho

Cabré (1993, p. 249) também explica que pode haver dois tipos de tesouros, em forma de dicionário e em forma de representação gráfica. Os primeiros são listas de termos que contém um conjunto de descritores vinculados por relações semânticas, podendo seguir uma ordem alfabética ou temática.

Cabanes e Cuéllar (2012) explicam que:

a utilidade de um tesouro (...) em arquivos, bibliotecas ou museus dá-se porque fornecerá aos seus profissionais e usuários uma ferramenta essencial para o conhecimento e uso dos termos mais adequados para a análise e a categorização dos objetos e documentos que fazem parte do trabalho diário. Desse modo, se melhorará a capacidade para a recuperação e a difusão do Patrimônio Histórico que temos a nosso encargo.

Sendo assim, o arcabouço teórico-metodológico da Terminologia, especialmente no que diz respeito ao sistema de conceitos, pode contribuir para a área da documentação.

Terminologia ferroviária

O desenvolvimento de uma nova tecnologia, como a do transporte ferroviário, vem sempre acompanhado do desenvolvimento de um léxico especializado, ou seja, de um conjunto de termos para designar os novos conceitos e tecnologias. Resgatar a terminologia do âmbito da atividade ferroviária em documentos antigos é uma forma de compreender o seu desenvolvimento tecnológico e sua forma de funcionamento.

Conforme Cabanes e Cuéllar (2012):

A técnica ferroviária assenta seus pilares sobre os pressupostos científicos e técnicos de múltiplos campos do conhecimento, a engenharia, a arquitetura, a informática ou a economia; de todas essas ciências foram adotados princípios teóricos, bases práticas e, além disso, em muitos casos, foram utilizados termos e palavras com essa origem.

Em vista disso, as unidades lexicais que compõem a terminologia ferroviária fazem parte de diversos domínios de especialidade, tendo um caráter multidisciplinar. Em nosso levantamento, por exemplo, encontramos termos da engenharia ferroviária (*aparelho registrador de velocidade, bitola, bitola estreita, bitola larga, chave, desvio, dormente, dormente de madeira, lastro, cancela*), da arquitetura (*aterro, boeiro, boeiro de arco, boeiro duplo, canal, corte, dique, dóca, poço, valeta*) e da economia (*acção, accionista, apólice, balancete, bond, titulo de obrigação preferencial, cambio, cessionário, custeio, fusão, zona privilegiada*).

Cabanes e Cuéllar (2012) também apontam que "é um vocabulário que inclui termos derivados de distintos idiomas, especialmente do inglês e do francês, já que nesses idiomas foi gerada uma parte importante do conhecimento teórico da tecnologia ferroviária". De fato, em nosso conjunto terminológico, encontramos alguns termos em inglês: *trolly (carretão); carro de bogie, systema de boggy* ou *sistema americano de bogie; grid-iron (desvio em forma de grade)*; e um do francês: *touer (rebocador especial)*.

Dessa forma, com termos de diferentes domínios e até de outras línguas, foi sendo consolidado um léxico especializado utilizado desde o início da atividade ferroviária até os dias de hoje e que, gradualmente, foi sendo acrescido de novos termos, conforme o avanço da tecnologia. Neste trabalho, interessa-nos os termos contidos nos antigos relatórios das companhias de ferro.

Levantamento dos termos

As empresas ferroviárias paulistas estudadas no âmbito do projeto foram construídas entre 1872 e 1930, originariamente em cidades do interior (Sorocaba, Campinas, Bauru): Estrade de Ferro Sorocabana, Companhia Paulista Estradas de Ferro, Companhia Mogiana de Eestrada de Ferro e Estrada de Ferro Noroeste do Brasil.

O corpus atual do projeto Memória Ferroviária conta com um conjunto de 87 relatórios da Companhia Paulista de Estradas de Ferro (sendo cinco relatórios da associação de empregados). Com vistas a desenvolver uma metodologia para o levantamento de termos, desse corpus, selecionamos apenas dez relatórios, datados entre 1885 e 1897, aos quais tivemos acesso primeiramente. Esses documentos foram convertidos do formato pdf. para o formato txt. (somente texto) e armazenados no programa de análise lexical *WordSmith Tools*. A seguir, podem ser visualizadas páginas de um dos relatórios:

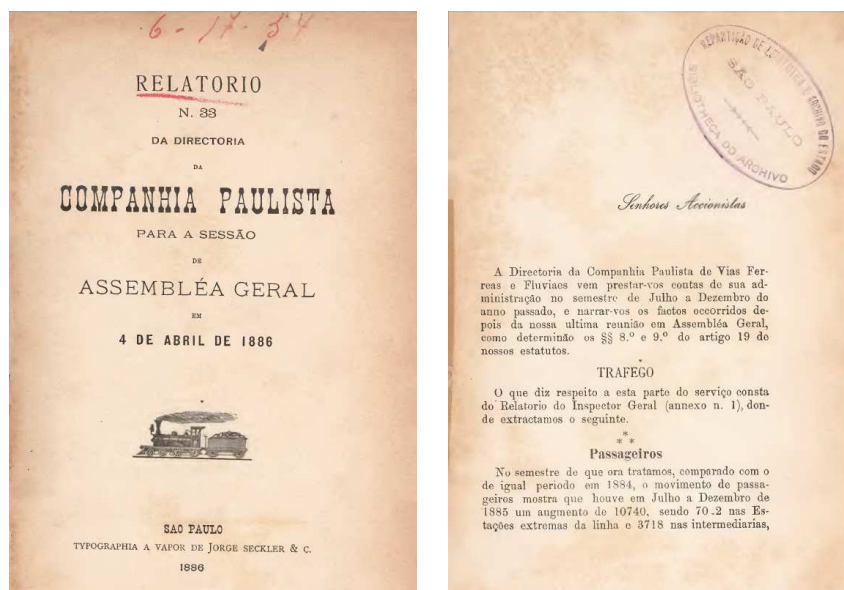


Figura 1 e 2 – Páginas de Relatório da Companhia Paulista de Estradas de Ferro

Com o auxílio do programa *WordSmith Tools*, geramos listas das palavras contidas no corpus, em ordem alfabética e de frequência (*wordlist*), listas de agrupamentos de palavras (*clusters*) para levantamento de termos complexos, linhas de concordância (*concord*), para levantamento de termos complexos, e também

fizemos a seleção de contextos. Os termos selecionados e respectivos contextos foram registrados em fichas terminológicas, que contêm as seguintes informações: termo, outras designações, campo, termo genérico (T.G.), termo específico (T.E.), termo relacionado (T.R.), contexto, definição, nota, responsável pelo preenchimento da ficha (inserido por), data da inclusão e da revisão. A seguir, a título de ilustração, seguem as fichas do termo genérico *bitola* e dos termos específicos *bitola larga* e *bitola estreita*.

Entrada principal	bitola		
Outras designações	-		
Campo	engenharia ferroviária		
	T.G.: -	T.E.: bitola larga, bitola estreita	T.R.: trilho
Contexto	"Em poucos dias ficará, pois, a nossa rede geral de viação composta de 990 kilometros de linhas em trafego, dos quaes 790 kilometros de vias ferreas de diferentes bitolas e 200 de via fluvial, todas as quaes se desenvolvem, como é notorio, pelas mais ricas regiões do Estado." (Relatório 1893)		
Definição	" BITOLA: - É a distância entre as faces internas dos boletos dos trilhos, tomada na linha normal a essas faces, 16 mm abaixo do plano constituído pela superfície superior do boleto." (BRASIL)		
Nota	-		
Inserido por	Ivanir Azevedo Delvizio	Inclusão: 09/03/13	Revisão:

Fig. 2 – Ficha terminológica de do termo genérico *bitola*

Entrada principal	bitola estreita		
Outras designações	-		
Campo	engenharia ferroviária		
	T.G.: bitola	T.E.: -	T.R.: bitola larga
Contexto 1	"A pequena relação das despesas para com a receita, embora seja a nossa estrada de bitola larga, nossos trens tem a velocidade de 30 % mais do que os das estradas de bitola estreita; isto prova suficientemente que não sendo ella privada dos seus direitos, sempre poderá concorrer vantajosamente com qualquer estrada de bitola estreita e pelas mesmas tabellas prestar melhores serviços ao publico, encurtando as distancias pela sua rapidez e pouca desviação da linha recta." (Relatório 1886/1)		
Definição	" BITOLA ESTREITA: - Aquela inferior a 1,435m." (BRASIL)		
Nota	-		

Inserido por	Ivanir Azevedo Delvizio	Inclusão: 09/03/13	Revisão:

Figura 3 – Ficha terminológica de do termo específico *bitola estreita*

Entrada principal	bitola larga		
Outras designações	-		
Campo	engenharia ferroviária		
	T.G.: bitola	T.E.: -	T.R.: bitola estreita
Contexto 1	"A via permanente em seus principais trechos teve a sua superestrutura completamente reformada de modo a produzir o máximo trabalho possível em linha singela, tendo sido aplicado o trilho de aço do 45 kgs. sobre dormentes também de aço, para a bitola larga , e o de 32 kgs. para a bitola estreita." (Relatório 1897/0)		
Definição	" BITOLA LARGA: - Aquela superior a 1,435 m. - No Brasil, é a bitola de 1,600 m." (BRASIL)		
Nota	-		
Inserido por	Ivanir Azevedo Delvizio	Inclusão: 09/03/13	Revisão:

Figura 4 – Ficha terminológica de do termo específico *bitola larga*

Além disso, com o uso de recursos do programa, também pudemos observar e registrar a ocorrência de determinado termo em cada texto, dado relevante visto que os textos estão organizados cronologicamente, como podemos visualizar na tabela a seguir, que mostra o termo, a frequência do termo no corpus de dez relatórios, o número total de textos em que ocorreu e as frequências em cada texto.

Tab. 1 – Frequência dos termos no corpus

Termo	freq	textos	1885/2	1886/1	1887/2	1888/1	1888/2	1889/1	1893/0	1894/0	1896/0	1897/0
bitola	13	05	02	-	-	04	03	-	01	-	03	-
bitola estreita	17	07	-	04	-	05	-	02	01	01	02	02
bitola larga	21	07	-	01	-	02	02	01	03	-	06	06

Os termos coletados foram divididos em quatro campos: engenharia ferroviária, arquitetura, estrutura administrativa e economia.

Com base nas informações coletadas, esses termos serão organizados em um sistema de conceitos nas próximas etapas da pesquisa.

Conclusão

O desenvolvimento da técnica ferroviária, como todo advento tecnológico, foi acompanhado da criação de termos para designar as novas técnicas e conceitos. O estudo do conjunto terminológico contido em documentos da companhia ferroviária paulista contribui para a compreensão do seu funcionamento e do seu desenvolvimento tecnológico. Além disso, a sistematização dos termos pode auxiliar na ordenação e classificação desses documentos, sendo uma ferramenta para organizar o conhecimento de um domínio de especialidade. Nesta primeira proposta metodológica, foram levantados 277 termos, divididos em quatro categorias principais: engenharia ferroviária, arquitetura, estrutura administrativa e economia. Essa metodologia será aplicada para a análise de outros conjuntos de relatórios de modo a contribuir com o projeto Memórica Ferroviária.

Referências

ARANO, Silvia. *Los tesauros y las ontologías en la Biblioteconomía y la Documentación* [en línea]. Hipertext.net, nº 3, 2005. Disponível em: <<http://www.upf.edu/hipertextnet/numero-3/tesauros.html#2.2>> Acesso em: 13 jun. 2013.

BARROS, Lidia Almeida. *Curso Básico de Terminologia*. São Paulo: Edusp, 2004.

CABANES MARTÍN, Ana; CUÉLLAR, Domingo. *La conceptualización del Patrimonio Histórico Ferroviario: un proyecto de tesouro*. 2012. Disponível em: <Acesso em: 13 jun. 2013.

CABRÉ, Maria Tereza. *La terminología: teoria, metodologia, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries, 1993.

_____. *Terminología: Representación y comunicación. Elementos para uma teoria de base comunicativa y otros artículos*. Série Monografies, 3. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 1999.

BRASIL. Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes. Glossário de termos ferroviários. Disponível em: <<http://www.antf.org.br/pdfs/glossario.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004

LÉRAT, Pierre. *Les langues spécialisées*. Paris: PUF, 1995, p. 106-113.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE NORMALISATION. Terminologie – Vocabulaire. Genebra, ISO, 1990 (Norme Internationale ISO 1087, 1990).

EMPRÉSTIMOS, ESTRANGEIRISMOS, CAMPOS LEXICAIS E CULTURA

Jaciara Mesquita ROSA
Universidade Federal de Goiás – *Campus* Catalão/PPGEL/CAPES

Maria Helena de PAULA
Universidade Federal de Goiás – *Campus* Catalão

Resumo: O presente trabalho apresenta parcialmente a coleta de dados da pesquisa sobre os galicismos no português do Brasil no dicionário *Houaiss* (2009). Todas as lexias da referida obra lexicográfica foram observadas, individual e manualmente, na falta de uma ferramenta de linguística de *corpus* que pudesse auxiliar a coleta. Porém, apenas aquelas apresentadas na referida obra lexicográfica com a etimologia francesa foram coletadas e analisadas. Foram utilizadas as teorias da Lexicologia, especialmente sobre estrangeirismos e empréstimos linguísticos e campos lexicais, e da Lexicografia. Os galicismos no referido dicionário foram arrolados e verificou-se, ainda, se os mesmos apresentam acepções e etimologia correspondentes às dadas pelo dicionário *Le Grand Robert de la langue française* (2001). Para tal, foi feita a comparação desses verbetes, atentando-se para as informações citadas e verificando, no *Le Grand Robert* (2001), se as informações se equiparam. Ambas as obras foram analisadas em suas versões eletrônicas para facilitar o manuseio, a coleta de dados, cópia e colagem dos verbetes e, dessa maneira, tentar diminuir a margem de erros. Feita essa etapa, agrupamos as lexias em campos lexicais, sob a perspectiva teórica de Geckeler (1976), Coseriu (1977) e Abbade (2006). De acordo com as rubricas temáticas apresentadas pelo Houaiss (2009), cada campo foi quantificado tendo como parâmetro o total de empréstimos e estrangeirismos encontrados; os dados quantificados permitiram realizar a análise da relação entre a língua, especialmente o léxico e a cultura, pois se supõe que o maior número de verbetes em um campo encaminha a entender a predominância da influência francesa no português do Brasil. Acredita-se que o dicionário é uma ferramenta de referências, determinada e produzida para sanar as dúvidas específicas dos consulentes devendo ser autossuficiente (DAPENA, 2002).

Introdução

O léxico se faz em dois grandes sistemas: gramática e unidades lexicais, o primeiro trata-se de um conjunto fechado e o segundo, um sistema aberto. Para Borba (2003), o sistema aberto é superior ao fechado visto que as unidades lexicais que, segundo o autor, são nomeadas por palavras, ocorrem com menos frequência, em relação às palavras gramaticais, pois o fenômeno depende da temática, do assunto do discurso. Assim, a frequência das palavras gramaticais é maior do que a das palavras lexicais e sua circulação também é marcada por esse movimento, além da polissemia que atinge o léxico como um todo e em graus diferentes em cada um dos universos lexicais. É também essa frequência que favorece a migração e o intercâmbio entre gramática e léxico.

A polissemia é um fenômeno comum nas línguas naturais e, na coleta e comparação de dados dessa pesquisa, percebemos esse movimento constante. Quando da adoção de unidades lexicais estrangeiras notamos que, além da manutenção do significado original dos vocábulos importados, quase sempre ocorre adoção de novos valores semânticos, o que caracteriza a adaptação desses itens lexicais à cultura em que estamos inseridos.

Essas unidades lexicais que ora podem ser denominadas vocábulos e/ou palavras são melhores denominadas, pelos linguistas, de lexemas conforme diz Biderman (2001, p. 169). Para a autora, os termos citados (palavras e vocábulos) causam dúvidas em um texto científico e, para ela, por esse motivo, os linguistas resolveram designar de lexema as unidades lexicais abstratas da língua. Todas as línguas têm um léxico suficientemente rico e as unidades lexicais, vários significados como ocorrem com os itens lexicais homófonos e homógrafos, que possuem o mesmo som e a mesma grafia, mas com acepções diferentes: a palavra **manga** é um exemplo, a unidade lexical relacionada ao vestuário e a **manga**, fruto.

O vasto número de significados é importante diante do fato de que a aquisição lexical por parte dos falantes é limitada, pois cada um desses indivíduos assimila apenas uma parte do léxico disponível em determinada comunidade linguística. Ante os vários significados de uma unidade lexical, os falantes vão aprendendo uma parcela do léxico que lhes interessam, que possa ser utilizada entre seus pares mantendo uma interação, uma identificação com o outro devido ao uso de signos comuns.

Consideramos, também, que em nosso cérebro existe outro léxico que não seja, exatamente, aquele que utilizamos todos os dias. Em determinado contexto de interação comunicativa, também somos expostos a outras unidades lexicais que nos permitem entender o discurso do outro, naquele instante. Segundo Biderman (1987), esse léxico é o passivo, permanece em nosso cérebro por um tempo indeterminado e quando necessário o utilizamos para a construção de certos enunciados. Ainda de acordo com a Biderman (1987, p. 83):

[...] o cérebro organiza uma estruturação dos lexemas de grande funcionalidade para que, em milésimos de segundo, possa recuperar não só o significado de uma palavra, mas também todas as suas características gramaticais e os usos que lhe são adequados conforme o contexto do discurso, o tipo de discurso, a situação momentânea e o registro linguístico requerido pela situação, pelo interlocutor e pelo assunto.

A competência lexical do indivíduo se dá a partir dos léxicos ativo e passivo em que o primeiro nos possibilita a interação entre os falantes de uma mesma comunidade e o segundo, mesmo que não utilizado cotidianamente, é armazenado em nosso cérebro e é acionado quando ouvimos um vocabulário diferente, permitindo-nos entendê-lo.

Portanto, entendemos que qualquer sistema léxico seja a junção das experiências acumuladas e vividas por uma sociedade e do acervo de sua cultura. Os participantes dessa sociedade são os sujeitos-agentes no processo de manutenção e recriação constante do léxico de sua língua. Nesse processo em frequente expansão e dinamicidade, o léxico aumenta, se altera e, às vezes, se contrai, reformulando-se (BIDERMAN, 2001, p. 179). As transformações sociais e culturais têm importância fundamental nesse processo, embora, não sejam percebidas pelos falantes de uma determinada língua, pois ocorrem de forma inconsciente e lenta.

Esta pesquisa apresenta resultados parciais da pesquisa “Galicismos no Brasil: uma abordagem lexicográfica” que se faz da coleta das unidades lexicais de origem francesa que estão arroladas na versão eletrônica do dicionário Houaiss (2009). Seleccionamos aquelas que apresentam apenas um étimo francês, segundo informações da equipe de lexicógrafos do referido dicionário. A fim de equipararmos esses dados, temos como referência uma renomada obra lexicográfica francesa *Le Grand Robert de la Langue Française* (2001), também em sua versão eletrônica, que nos possibilita checar a origem de determinadas unidades lexicais bem como suas acepções, demonstrando as principais diferenças e/ou semelhanças entre os lemas analisados. Em tempo, as versões eletrônicas de ambos os dicionários foram escolhidas para facilitar o manuseio da coleta de dados durante a pesquisa e também diminuir a margem de erros.

***Belle Époque* Tropical e os galicismos**

Entre as transformações sociais e culturais, como dissemos anteriormente, temos o exemplo da *Belle Époque* Tropical. Nessa época, acontecia na Europa, segundo Silva (2008), esse movimento riquíssimo de cultura e arte, originário da grande prosperidade resultante da exploração colonialista e da industrialização rápida. A França, em fins do século XIX, especialmente Paris, viveu um período mais fértil no que se relaciona às artes. Não demorou para que esse movimento chegasse ao Brasil no início do século XX, especialmente no Rio de Janeiro, então capital federal.

Pertencer a esse mundo francês indicava *status*, nobreza e superioridade e, conseqüentemente, significava pertencer a uma elite abastada.

A interação dinâmica de cada indivíduo com o coletivo, com o meio no qual ele está inserido, instaura um processo de percepção inventiva. As necessidades de 'pertencer', de 'fazer parte' de um determinado grupo em um determinado momento duelam com as necessidades de 'surpreender', 'de ter destaque, de ser notado' pelos outros que cada indivíduo projeta (FERRON *apud* CIDREIRA, 2006, p.43).

Com o objetivo de retratar e acompanhar a evolução das sociedades através dos estrangeirismos franceses, os galicismos, por aqui circulavam na *langue* dos falantes da elite carioca e de quem tinha acesso à leitura e aos estudos. De acordo com Franco (2008, p. 13), em contraparte, os que moravam em regiões afastadas do centro carioca continuavam marginalizados.

A criatividade lexical que nesse momento instaurou-se no português usado no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, demonstra que o sistema linguístico não passa incólume às evoluções e transformações da dinâmica social. A riqueza e a vitalidade do léxico se mostraram nos estrangeirismos, aquelas unidades lexicais que mantiveram a mesma grafia da língua-fonte, na tentativa de nomear os vários segmentos ou práticas culturais influenciados pela *Belle Époque* tropical ou carioca, tais como a culinária, os transportes, local de trabalho, habitação, hábitos e costumes da época.

Na tentativa de nomear os novos hábitos e costumes franceses que chegaram ao Brasil, foram utilizados os estrangeirismos, as unidades lexicais com mesma grafia francesa, que talvez por uma questão de *finesse*, mantiveram-nas como escritas na língua-fonte. E se hoje tais unidades lexicais soam comuns, à época em que foram adotadas eram, no mínimo, estranhas ao idioma português, o que causou revolta a alguns puristas da língua portuguesa, como Almeida Garret (1799-1854).

Os neologismos, criações de novas unidades lexicais, estão sempre ligados às inovações nos diversos ramos de atividade humana: arte, técnica ciência, política ou economia. Estas novidades lexicais contribuem não só para as áreas técnicas e científicas como também para a linguagem em geral do cotidiano que acabam por mudar nossos hábitos, modificando os padrões comportamentais. Tendências na moda, música, economia, política estão sempre se renovando e necessitam ser nomeadas, provocando novas entradas no vocabulário e futuros verbetes para o dicionário.

Definiremos estrangeirismos de acordo com Biderman (2001), a partir do conceito de neologismos, divididos em dois tipos: formais e conceptuais. O neologismo conceptual é estabelecido quando unidades vernaculares já existentes em um idioma ganham um novo significado; por exemplo, no português do Brasil, temos o exemplo de **bateria**. Ora utilizada como instrumento musical também aceita a acepção que indica uma grande quantidade, por exemplo, "Roberto fez uma bateria de exercícios de matemática".

O neologismo formal, ainda segundo Biderman (2001), acontece quando uma nova unidade lexical, vernacular ou estrangeira, é introduzida no idioma importador, no caso desse trabalho, na língua portuguesa do Brasil. Essa autora reconhece ainda três tipos de estrangeirismos, diante da perspectiva do neologismo formal: por **decalque**, quando acontece uma tradução literal da unidade lexical em relação à língua de origem; **adaptação da forma estrangeira à fonética e à ortografia brasileira**, isso quando a lexia já foi dicionarizada e, por último, **incorporação do vocábulo com a sua grafia e fonética originais**. Consideraremos neste estudo, portanto, estrangeirismos, como este último conceito apresentado. Vejamos um exemplo comparado, respectivamente, entre as obras lexicográficas Houaiss (2009) e *Grand Robert* (2001), em suas edições eletrônicas, "**devenir** v. e s.m. (1874-1891) m.q. **devir** □ ETIM fr. *devenir* 'tornar-se, começar a ser o que não era antes'", enquanto no *Le Grand Robert* (2001) encontramos uma acepção similar, vejamos: "1. **devenir** [devniʁ; d(ə)veniʁ] v. intr. [CONJUG. venir.] A **Verbe d'état s'employant avec un attribut**. Passer d'un état à (un autre), commencer à être (ce que le sujet n'était pas). → Changer, évoluer, se transformer."

Os itens lexicais que são adotados por outro idioma costumam seguir a mesma definição lexicográfica, como é o exemplo que apresentamos acima; no entanto, alguns lexemas são adotados com novos significados diferentes do que são, originalmente, na língua A (língua-fonte). Essa é a inter-relação entre língua e cultura da comunidade dos falantes, quando se refere a um vocabulário específico no qual a comunicação se facilita entre os usuários de um determinado grupo, ou seja, para que os falantes consigam entender uns aos outros de acordo com as necessidades de nomear os objetos ao seu redor, embora isso seja feito inconscientemente. Sobre a questão, nos diz Xatara (2001, p. 149) que:

Em qualquer situação de comunicação, um indivíduo faz a sua escolha de palavras. Essa escolha, aparentemente livre, está condicionada,

mesmo que não se tenha consciência disso, a uma série de fatores, dentre os quais destaca-se o objetivo de ser eficaz, de atingir o 'interlocutor' adequadamente, em conformidade com a modalidade (oral ou escrita), com o registro (formal ou informal) e com o nível de linguagem em questão (padrão ou coloquial, para simplificar).

De acordo com Manzollilo (2001), é nessa perspectiva que qualquer falante percebe nos atos de fala daqueles que o cercam a presença de unidades lexicais, por assim dizer, estranhas, identificadas como outras unidades linguísticas. Ainda segundo este autor, o vocabulário se expande, mas esse processo tem dois lados: pode significar uma deficiência da comunidade que acolhe o material léxico importado e, do outro, evidencia a inserção dessa mesma comunidade num grupo de consumidores de novas tecnologias e de bens culturais compartilhados em um total globalizante (MANZOLLILLO, 2001).

Os empréstimos linguísticos são um fenômeno natural das línguas porque segue o processo dinâmico de transformação do léxico que compõem esses idiomas. Esses empréstimos, segundo Carvalho (1989, p. 42), "têm sua origem no momento em que objetos, conceitos e situações nomeados em língua estrangeira transferem-se para outra cultura". A chegada e adoção desses vocábulos na língua importadora são definidas como estrangeirismos, ainda de acordo com Carvalho (1989) já que, inicialmente, não sofrem nenhum tipo de transformação, ou seja, mantêm suas fonéticas e grafias originais. Mas se, pelo contrário, os estrangeirismos sofrerem adaptações de várias formas e forem adotados no acervo lexical da língua importadora, serão então considerados empréstimos.

Esses empréstimos linguísticos também podem cair em desuso e serem excluídos da língua, mas para entender melhor esse processo, precisamos utilizar a Lexicografia, ciência dos dicionários. Segundo Biderman (2002, p. 75), "o dicionário [...] tem um papel de registrar a linguagem aceita e valorizada na comunidade dos falantes e também por ser o depositário do acervo lexical da cultura, ele é uma referência básica para uma comunidade". Por isso, como já apontamos na introdução, utilizamos nesse estudo o dicionário eletrônico Houaiss (2009) e o dicionário francês-francês *Le Grand Robert de la Langue Française* (2001) na tentativa de demonstrar qual ou quais são as unidades lexicais de origem francesa que ainda fazem parte do léxico do Português do Brasil e em qual segmento cultural brasileiro mais se predomina a cultura francesa.

Sabemos, porém, que é impossível um dicionário ser depositário de todo o léxico de uma determinada língua, visto que essa tem um movimento dinâmico e está em constante ampliação de novos vocábulos de acordo com a necessidade dos falantes. Assim que uma obra lexicográfica é finalizada e publicada, novas unidades lexicais, empréstimos ou não, já estão em uso. Dar conta dessa dinâmica lexicográfica e nela buscar evidências se existe ou não uniformidade na definição dos verbetes, na grafia, fonética e outras normas gramaticais com relação à língua original é tarefa de um estudo lexicográfico.

Apesar de os empréstimos linguísticos se apresentarem em uma língua receptora como um fenômeno natural, existe ainda a luta de puristas linguistas contra essa aquisição, porque para eles, esse processo torna a língua importadora “impura”. O deputado federal Aldo Rebelo do PC do B, de São Paulo, propôs um projeto de lei nº1676/1999 que prevê a promoção, proteção e defesa da língua portuguesa com a comunidade colaborando para que essa disposição seja cumprida. Além disso, prevê também a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa por brasileiros natos e naturalizados e pelos estrangeiros residentes no país há mais de um ano. E ainda, toda e qualquer palavra ou expressão em língua estrangeira em uso no território nacional ou repartição brasileira no exterior deve ser substituída por palavra ou expressão equivalente em língua portuguesa no prazo de noventa dias a contar da data de registro da ocorrência.

Tal projeto está baseado em interesses políticos, com o intuito de se colocar a língua portuguesa do Brasil acima de outras, mantê-la intacta, fora do alcance de novidades e tecnologias de outras culturas, sem a necessidade de adquirir novos vocábulos. Esquece-se, assim, da função principal da língua que é comunicar, pois, segundo Martinet (1985, p. 24) “[...] uma língua é um instrumento de comunicação segundo o qual, de modo variável de comunidade para comunidade, se analisa a experiência humana [...]”. Desse modo, na falta de uma palavra na língua portuguesa para nomear certo fenômeno, objeto ou tecnologia importados devemos nos abster de tê-los ou falar sobre os mesmos porque não podemos adotar seus verbetes estrangeiros? A seguir, mostraremos algumas unidades lexicais comuns em nosso cotidiano e que foram adotadas pelo idioma francês.

Galicismos, campos lexicais e suas influências culturais

Ratificamos que este estudo é resultado parcial da pesquisa “Galicismos no Português do Brasil: uma abordagem lexicográfica” cujo objetivo é encontrar elementos franceses que mais influencia e influenciou a cultura brasileira, partindo do pressuposto de que o dicionário é o tesouro lexical de uma nação. Assim, apresentamos algumas unidades lexicais, de origem francesa, coletadas na versão eletrônica do Houaiss (2009), segundo a etimologia de determinados lemas da referida obra.

A fim de comprovarmos se determinado lexema é francês ou não, equiparamos os itens lexicais, entre eles, empréstimos e estrangeirismos com o dicionário monolíngue francês-francês *Le Grand Robert de la Langue Française* (2001). Desta feita, reunimos as rubricas temáticas de maior recorrência entre esses dados coletados a fim de relatarmos qual e/ou quais segmentos culturais estão mais presentes no léxico do Português do Brasil, baseando-nos nas teorias dos campos lexicais de Coseriu (1977), Geckeler (1976), Abbade (2006). Quanto à lexicografia, apresentamos alguns pressupostos teóricos de Dapena (2002). Isso para citar apenas alguns dos principais teóricos no assunto, que seguiram as ideias dos dois pesquisadores alemães, Trier-Weisgerber e como estes aproveitaram as ideias fundamentais de Humboldt, que trata a língua como nossa percepção do mundo, o mundo mediato linguístico que intervém entre os sons e o mundo dos objetos, enquanto formador da nação, segundo Schaff (1964, p. 30). Relacionando os diferentes itens lexicais de uma língua, ora isolados uns dos outros e considerados sem relação de dependência, ora relacionados a certos conjuntos: os blocos linguísticos que levam o nome de campos conceituais e/ou campos semânticos. Ainda de acordo com Geckeler (1976, p. 118), o linguista alemão Trier, em seus estudos, recorreu a Saussure em relação à ideia de que a língua é um sistema e que esse pressuposto teórico o conduziu à investigação do vocabulário e das ideias de totalidade, articulação e estrutura entre os itens lexicais, pontos principais de sua pesquisa.

Reafirmando que Trier seria o fundador autêntico da teoria de campo semântico e lexical, apresentada por volta de 1930, Geckeler (1976, p. 118) cita ainda que o autor alemão “[...] trata o vocabulário sincrônico como uma totalidade semanticamente articulada, estruturada em campos léxicos, que podem estar relacionados coordenadamente e/ou hierarquicamente.”¹ Assim, o campo léxico é um

¹ Tradução livre nossa, de acordo com o original: “Trier concibe el vocabulario [...] sincrônico como una totalidad semánticamente articulada, estructurada precisamente en ‘campos léxicos’, que pueden estar entre si en una relación de coordinación o jerárquica.”

tudo articulado e está subordinado a um campo conceitual no qual a distribuição das unidades lexicais que estão, mais ou menos fechadas, em um grupo lexical coerente com características comuns.

Com base nesses apontamentos teóricos, começamos a definir os campos lexicais que encontramos nessa pesquisa, a partir das marcas de uso apresentadas pelo dicionário Houaiss (2009). Ressaltamos que nem todos verbetes apresentam rubricas temáticas, portanto, para facilitar o trabalho, diante da teoria de que o campo léxico é uma cadeia de unidades lexicais que se relacionam de maneiras similares e/ou contrárias, estabelecemos algumas rubricas temáticas partindo das definições que o próprio dicionário apresenta quando cita suas marcas de uso.

Dessarte, os campos lexicais mais recorrentes são, em ordem decrescente, **Psicologia**, **Militar** e **Culinária**. Ou seja, diferentemente da hipótese inicial, da suspeita de que a maior influência francesa fosse a moda, encontramos uma área da ciência que trata dos processos e estados mentais, a **Psicologia**. Moda não é sequer citada como rubrica temática na lista geral de reduções do dicionário Houaiss (2009), o que encontramos mais próximo do tema é a marca de uso vestuário. Vejamos a seguir alguns exemplos dos campos lexicais e suas relações interculturais:

A letra “D” é a que concentra mais itens lexicais do campo lexical **Psicologia** e que apresenta a teoria do campo lexical bem definida quando tratamos de unidades léxicas que se relacionam tanto de maneira similar quanto de maneira contrária. Vejamos os estrangeirismos a seguir, “**démodé** \demo'de\ [fr.] *adj.* que saiu de moda; que já não está mais na moda” e o seu oposto “**dernier cri** \dɛR'nje kri\ [fr.] *loc.subst.* a moda mais recente, aquilo que é o último lançamento”. Ambos estão relacionados ao conjunto de gostos, opiniões e modos de viver e não só com a moda das passarelas. Destarte, enquadrámos essas duas unidades lexicais no campo **Psicologia**, visto que o dicionário Houaiss (2009) não traz, sequer, a marca de uso moda. Vejamos, agora, as acepções originais francesas retiradas do *Le Grand Robert* (2001), a acepção *dernier cri* aparece dentro da palavra-entrada *dernier* e como um exemplo:

dernier, ière [dɛRnje, jɛR] *adj.* et n. **ÉTYM.** V. 1215, *derrenier*; de l'anc. franç. *derrain* refait sur *premier*; du lat. pop. *deretranus*, du lat. class. *deretro*. → 1. Derrière. [...] (XV^e). **Qui est le plus proche du moment présent (dans le temps).** | *Ces derniers temps.* | *L'an dernier, l'année dernière, mercredi dernier.* à **Passé.** | *Nouvelles de la dernière heure.* | *Aux dernières nouvelles on apprenait que...* à **Récent.** | *Le dernier cours de la bourse.* | *La dernière guerre.* a *S'habiller selon la dernière mode; c'est le dernier cri** (1892). - *C'est son dernier enfant.* -

(Nominal) | *Jean est son dernier; son petit dernier. - Oui, répondit ce dernier, celui dont on vient de parler* (grifo nosso).

O *Le Grand Robert* (2001) também apresenta a acepção démodé de maneira similar à adotada pelo português, vejamos, "**démodé, ée** [demode] **p. p. adj. ÉTYM.** 1827; de *démoder*. Qui n'est plus à la mode. | *Vêtement, objet démodé. è Ancien, antédiluvien, antique, désuet, passé, suranné, vieillot, vieux* (→ Passé de mode*). | *Une musique complètement démodée.*"

A seguir, as unidades lexicais do campo lexical **Militar** tratam-se de dois empréstimos: **ambulância** e **acolada**. Começamos pela unidade lexical **acolada** em Houaiss (2009):

acolada *s.f.* (sXV) **1** ato de abraçar ou passar os braços pelo pescoço daquele que era armado cavaleiro, após este ter recebido nos ombros um leve golpe com a prancha da espada [...] □ ETIM fr. *accolade* 'ato de estreitar ao colo, ação de passar os braços em torno do pescoço, abraço'.

Na acepção original, encontramos *accolade* com a definição do ato de passar os braços em torno do pescoço, mas o militarismo não é mencionado e o significado francês está ligado a condecorações, diferente da violência que sugere a acepção do dicionário português. Vejamos o significado de acordo com *Le Grand Robert* (2001), "**accolade** [akolad] **n. f. ÉTYM.** Déb. xvi^e; de *accoler*. Le fait de mettre les bras autour du cou". O que comprova também mais um caso de polissemia na adoção do item lexical *accolade* para o idioma Português, além de um novo valor semântico, adaptação na ortografia e pronúncia. No entanto, como nosso ponto de partida da pesquisa é o dicionário Houaiss (2009) tal definição acima apresentada resulta em machucados, ferimentos, assim como todos os outros perigos da guerra, assim fechamos a letra "A", no campo **Militar** com o empréstimo **ambulância**, substantivo feminino necessário para cuidar dos feridos dos campos de batalha. Vejamos a acepção do Houaiss (2009):

ambulância *s.f.* (1836) **1** MIL hospital militar móvel ou serviço de saúde que segue a tropa em campanha e se estabelece próximo ao campo de batalha **2** *p.ext.* qualquer estabelecimento de saúde ambulante **3** *p.met.* conjunto de medicamentos (e materiais afins) destinado a prestar os primeiros socorros a enfermos e feridos **4** viatura equipada esp. para atender e transportar enfermos e feridos □ ETIM adp. do fr. *ambulance* 'hospital ambulante que segue as tropas' □ SIN/VAR assistência, mãe-caridosa, mãe-carinhosa; ver tb. sinonímia de *hospital*.

Vejamos as acepções similares no *Le Grand Robert* (2001), sendo o principal veículo para transportar feridos, seja em que situação houver, de guerra ou não:

ambulance [ãbylãs] n. f. **ÉTYM.** 1752; du rad. de *ambulant*, et suff. -*ance*. [...] Établissement hospitalier civil, temporaire, où sont donnés les premiers soins aux blessés et aux malades, dans les situations d'urgence (catastrophe naturelle, épidémie...). 3 ...*d'ambulance*: appartenant à une ambulance (militaire ou civile).

Para finalizar parte da análise dos dados desse estudo, vamos ao campo lexical **Culinária**, pois a letra "C" é a que apresenta o maior número de unidades lexicais nesse campo: 10 ao todo, sendo 08 empréstimos e 02 estrangeirismos. Vejamos um exemplo de estrangeirismos e outro de empréstimo, referente a uma peça fundamental, em grandes banquetes de alta qualidade - a figura do *chef* – essencial para que toda essa culinária seja produzida. A saber, a definição desse estrangeirismo, de acordo com Houaiss (2009), "**chef** \Sef\ [fr.] s.m. CUL grande cozinheiro encarregado da direção da cozinha de um restaurante, um hotel, uma residência, notáveis pela qualidade da alimentação □ GRAM pl.: *chefs* (fr.)". A acepção, em comparação com o *Le Grand Robert* (2001) é similar ao que nos apresenta o dicionário francês, como se percebe:

chef [Sef] n. m. **ÉTYM.** Fin IX^e, *chieef*; du lat. *caput* "tête". [...] Personne qui dirige un groupe de personnes, dans un système réglé par les institutions sociales, et notamment dans un système hiérarchisé. [...] e **Dans la vie professionnelle.** | **CHEF DE...**, le compl. désignant une entité (chef d'entreprise), un groupe humain (chef d'équipe), un matériel ou un lieu de travail (chef de chantier, de train...). Personne qui dirige, commande... " (1740). | *Chef de cuisine* : cuisinier qui dirige l'ensemble du personnel d'une cuisine. [...] **CHEF** : cuisinier professionnel.

Vejamos, agora, as diferentes iguarias que podem ser preparadas pelo *chef*, primeiro, respectivamente, o empréstimo e o estrangeirismo, ¹chantili e *chantilly*, que apresentam uma relação curiosa dentro do dicionário Houaiss (2009). Por ordem alfabética, na macroestrutura do dicionário, o empréstimo aparece primeiro e talvez, por essa razão, esse apresente a acepção completa para tal unidade lexical, o que não se justifica visto que a leitura de um dicionário não é feita em ordem alfabética ou em etapas como início, meio e fim; pelo contrário, é feita de forma aleatória, de acordo com a necessidade da busca. No *estrangeirismo* a definição lexicográfica aponta para a

remissividade e a consequente busca do consulente no item lexical adaptado, ou seja, no empréstimo **¹chantili** para compreender o que venha a ser *chantilly*. Vimos, acima, que essa não é uma prática aceitável para que a pesquisa do leitor seja satisfatória e facilitada, apesar da edição ser eletrônica que acelera o processo de busca, porém, a remissividade coloca o leitor em círculos entre os lemas. Vejamos as acepções para melhor esclarecimento, apresentaremos a definição de **¹chantilli**, segundo Houaiss (2009): “**¹chantili** *s.m.* CUL red. de **creme chantili** □ GRAM/USO empr. tb. apositivamente □ ETIM fr. (*crème de*) *chantilly* 'id.', do nome do Castelo de *Chantilly*, fortaleza da Idade Média, situada na cidade do mesmo nome, em Oise”.

Na comparação com o *Le Grand Robert* (2001) encontramos duas acepções, mas apresentaremos aqui apenas a relacionada com a culinária, visto que é esse tema que nos interessa, vejamos:

chantilly [Sãtiji] **n. m.** et **f. ÉTYM.** 1872; de *Chantilly*, commune de l'Oise; à *la chantilly* (1832) désigne une recette de potage. [...] II (Du château de *Chantilly*). **N. f.** ou appos. | *Crème chantilly, de la chantilly* : crème fouettée, mousseuse et sucrée. | *Servir un baba avec de la chantilly, un baba chantilly*. | *Gâteaux à la chantilly*: chou, savarin...

Na definição lexicográfica do estrangeirismo *chantilly* apresentada no dicionário Houaiss (2009,) como já dissemos anteriormente, aponta para a remissividade, “**chantilly** \Sjĩtĩji\ [fr.] *s.m.* **1** CUL ver **creme chantili** [...]”. Além disso, a acepção francesa é mais esclarecedora do que as encontradas no dicionário da Língua Portuguesa.

Considerações finais

Ressaltamos que dos mais de dois mil lexemas e uma filtragem necessária para a composição desse estudo, encontramos os principais campos lexicais acima apresentados. Foram apresentados, como dissemos anteriormente, apenas uma parte dessa pesquisa, pois não poderíamos exauri-la nesse artigo, mesmo assim, pudemos perceber as diferentes aquisições lexicais, entre empréstimos e estrangeirismos, e suas relações interculturais entre os idiomas francês e português e, muitas vezes, as diferenças entre as acepções das unidades lexicais, além das diferenças obviamente adotadas na grafia.

Percebemos, ainda, o encadeamento dos itens lexicais, ora similares, ora divergentes, e suas relações com a cultura. Comprovamos o que diz Almeida (1991, p. 229), visto que alguns empréstimos elencados comprovam que a linguagem exerce uma ação, tanto na produção científica, como encontramos no campo da **Psicologia**, e no campo **Militar**, como também no lazer, passatempo, vistos no campo da **Culinária**.

A relação da língua e cultura, para Schaff (1964), é considerada enquanto relação de causa e efeito, como bilateral. Trata-se tanto de uma influência mútua ente a cultura e a língua, ou seja, a ação da língua enquanto sistema fechado com sua possibilidade de combinatórias e suas significações sobre o desenvolvimento da cultura. O mesmo autor cita ainda que (1964, p. 252) as línguas se diferem também enquanto representação de um povo/grupo em que está inserida; no caso do nosso estudo, os galicismos representam a influência francesa nos diversos setores de uma sociedade, música, arte, literatura assim como os campos lexicais acima citados. As línguas não se diferem apenas pela sintaxe, fonética, morfologia ou pelo vocabulário, mas também pela qualidade desse vocabulário. Schaff (1964) diz, ainda, que todas as línguas são traduzíveis umas nas outras, porém, uma tradução bem feita só pode ser concretizada quando se conhece muito bem a cultura dessa outra comunidade de fala.

Referências

ABBADE, Celina Márcia de Souza. O estudo do léxico. In: QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro; SANTOS, Rosa Borges dos. *et al.* (Org.). *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, 2006.

ALMEIDA, Laura de. Influência de empréstimos ingleses na cultura brasileira. XX Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. *Anais ...* São Paulo, 1991. p. 224-231.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: PUCRS, vol. 22, n. 4, 1987. p. 81-96.

_____. *Teoria Lingüística*. lingüística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

_____. A formação e a consolidação da norma lexical e lexicográfica no português do Brasil. In: NUNES, José Horta; PETTER, Margarida (Org.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Pontes, 2002. p. 65-82.

BORBA, Francisco da Silva. *Organização de dicionários*: uma introdução à lexicografia. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

- CARVALHO, Nelly. *Empréstimos lingüísticos*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- COSERIU, Eugênio. *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos, 1977.
- DAPENA, José-Álvaro Porto. *Manual de Técnica Lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros 2002.
- FRANCO, Paulo César Borgi. A *Belle Époque* Carioca. In: ____ *O léxico da Belle Époque na obra de João do Rio*. Araraquara, 2008. 199 f. Tese (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. p. 13-29.
- GECKELER, Horst. *Semántica Estructural y teoría del campo léxico*. Madrid: Editorial Gredos, 1976.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.
- MANZOLILLO, Vito César de Oliveira. Algumas palavras sobre o empréstimo lingüístico. *Revista Philologus*. Rio de Janeiro: UFRJ. Ano 7, n. 20, 2001. Disponível em: <[www.filologia.org.br/revista/artigo/7\(20\)03.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(20)03.htm)>. Acesso em: 21 set. 2011.
- MARTINET, André. *Elementos de Lingüística Geral*. 10. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1985.
- REBELO, Aldo. *Projeto de Lei 1676/1999*. Diário Popular, 7/11/1999.
- ROBERT, Paul. *Grand Robert de La Langue Française*. Paris: Le Robert, 2001.
- SCHAFF, Adam. *Linguagem e conhecimento*. Coimbra: Livraria Almedina, 1964.
- SILVA, Alexander Meireles da. O admirável mundo novo da República Velha. In: ____ *O admirável mundo novo da República Velha: O nascimento da ficção científica brasileira no começo do século XX*. 2008. 193f. Tese (Doutorado em Ciência da Literatura - Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. p. 80-83.
- XATARA, Cláudia Maria. Estrangeirismo sem fronteiras. *Alfa*, São Paulo. v. 45, 2001. Disponível em: <<http://seer.flcar.unesp.br/alfa/article/viewfile/4191/3789>>. Acesso em: 21 set. 2011.

O MEDO REFLETIDO NOS OLHOS DE BOTÕES E O GÓTICO ATRAVÉS DA PORTA EM *CORALINE*

Jéssica Cristine Fernandes MENDES
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Alexander MEIRELES SILVA
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Resumo: A casa é “lugar” substancial nas narrativas góticas, e é no seio familiar que se cria os primeiros contatos com este “lugar”, conhecemos o mundo através da percepção corporal da localidade em que estamos inseridos para então partirmos para o “espaço” geral. O lugar liga o corpo ao espaço e está repleto de informações culturais e características psicológicas do personagem. O mundo alternativo em “Coraline” (2002), do escritor inglês Neil Gaiman é confinado em uma versão sublime de sua verdadeira casa e transcende seus limites através de uma pequena porta, que, quando destrancada pela personagem se torna a fronteira entre sua verdadeira casa a uma versão estranha de sua realidade. Dentro deste cenário, este artigo vinculado ao projeto de iniciação científica PIBIC de título “Além da toca do coelho: a subversão da literatura infantil finissecular em Alice no país das maravilhas e Coraline”, pretende analisar, como a estética gótica subverte as fronteiras com a fantasia a partir do uso de elementos abjetos e grotescos na construção de um espaço que, se em um primeiro momento aparenta ser utópico, gradualmente desperta o medo na protagonista, levando-a a buscar a fuga do mesmo.

Falar de *Alice no país das maravilhas* é falar sobre uma obra que soube capturar as angustias e ansiedades da segunda metade do século dezenove e apresentá-las sob a forma de uma jornada de uma criança por um mundo marcado pela falta de certezas. Neste sentido, a viagem da pequena menina Alice se equipara a situação do próprio homem finissecular, “isolado, exilado ou alienado, colocado contra o pano de fundo da multidão ou da metrópole anônima e impessoal”, como bem define Stuart Hall (1999, p. 32). De fato, esta *Belle Époque* europeia, como ficou conhecido o período de fins do século dezenove e início do século vinte, foi caracterizada de um lado pela prosperidade econômica resultante da industrialização rápida e da exploração colonialista, advindas ambas da hegemonia do racionalismo científico, e de outro pela estabilidade política, derivada de uma teia complexa de alianças diplomáticas. Essa atmosfera de segurança e prosperidade permitiu que os benefícios materiais e culturais dessa sociedade fossem partilhados por um número elevadíssimo de pessoas levando as classes média e alta a gozarem de uma vida de extravagância e despreocupação sem precedentes. Os elegantes fidalgos trocavam amabilidades e exibiam a última

moda no *Hyde Park* de Londres, ou no *Unter den Linden* de Berlim; o *café society* fervilhava nas calçadas de Viena; foliões iam a bailes de máscara na Ópera de Paris.

No entanto, a prosperidade econômica e cultural contrastava com a situação das classes populares não apenas na Inglaterra, mas na Europa como um todo. Com o aumento das fábricas e os demais avanços do progresso, aumentou também a insegurança do povo em relação ao futuro. As fábricas se tornaram cada vez maiores, as profissões cada vez mais especializadas, as máquinas cada vez mais ininteligíveis. A partir de 1850 começaram a aparecer os estudos de gerenciamento científico que atingiriam seu auge com as pesquisas de tempo e de movimento, de Taylor, em 1906. Devido a esses fatores, a realidade dos trabalhadores nas fábricas de fins do século dezenove em muito se assemelhou à condição de pessoas em situações de servidão observadas ao longo da história da humanidade, ou seja, sob completa disciplina e consequente falta de liberdade. Em sintonia com seu *zeitgeist*, o dândi flanava pelo cenário das cidades enegrecidas pela fuligem das fábricas lotadas por mulheres e crianças em busca de sensações que pudessem, por momentos, aplacar seu desencanto, seu tédio profundo, seu desencanto com a decadência de fim do século que, por volta de 1880, gerou o movimento do Decadentismo (LOPES, 2008, p. 38). Alicerçado nas mesmas bases culturais o fim de século também fomentou a revitalização do romance gótico e a ascensão da literatura fantástica enquanto gênero literário nos termos todorovianos: "...a literatura fantástica nada mais é do que a má consciência deste século XIX positivista" (TODOROV, 1992, p. 176).

É dentro deste cenário que se insere a história de Alice iniciada quando a mesma estava na companhia de sua irmã no jardim quando ela vê passar um Coelho Branco com pressa portando um relógio de bolso. Curiosa com a imagem, ela segue o coelho e entra nas entranhas de uma árvore onde acaba caindo lentamente chegando a um corredor repleto de portas. Lá ela acha uma chave sobre uma mesa, que abre uma porta minúscula. Alice quer passar pela portal, mas esta é muito pequena. No entanto ela encontra uma garrafa cheia de líquido com um rótulo no qual está escrito "Beba-me", e um bolo com uma etiqueta onde se lê "Coma-me". Alice prova os dois e descobre que um deles faz com que ela cresça de tamanho e o outro a faz encolher. Ela tem dificuldades ao usar ambos, pois ou ela fica grande demais para passar pela porta ou fica pequena demais para alcançar a chave. Essa inconstância de seu ser se liga a discussão proposta por Deleuze em *A lógica dos sentidos* (1974) onde o crítico aponta o romance de Carroll como um exemplo do paradoxo (DELEUZE, 1974, p. 82), o que neste caso também nos permite vincular o paradoxo vivenciado por Alice com a

própria realidade social experimentada pelo homem finissecular, perdido entre a teoria da evolução de Darwin, as transformações tecnológicas e as ideias de Freud, dentre outros fatos. Cabe destacar que este elemento de constantes mudanças de tamanho da personagem e do comportamento da personagem diante dessa realidade são recorrentes ao longo do romance.

Passando pela porta e depois de atravessar um lago formado pelas lágrimas que ela derramara enquanto ela era uma gigante, Alice chega a uma floresta e encontra o Coelho Branco. Ele a confunde com sua criada e ordena que ela vá pegar várias coisas na casa dele. Alice obedece e vai até a casa do Coelho. Ao chegar lá, ela bebe outro líquido e fica grande demais para sair pela porta. Ela acaba descobrindo um pequeno bolo que, quando comido, faz com que ela volte ao seu tamanho normal.

De volta à floresta e ao longo de todo o romance, Alice encontra uma série de seres e situações marcados pela presença do *non-sense*, tais como uma lagarta gigante que oferece conselhos preciosos a menina, um gato cuja existência é marcada pela fluidez de sua presença e que avisa a Alice que todos aqueles que ela irá encontrar são loucos, e uma festa de chá com a presença de uma lebre, um rato de campo e um chapeleiro louco e uma rainha louca que gosta de decapitar seus desafetos. Em todos estes encontros nota-se que o livro de Carrol confronta o leitor com personagens que exploram ao máximo a produção do sentido (KHÉDE, 1990, p. 45). Ao fim da narrativa, Alice se recusa a ser intimidada pela lógica distorcida do tribunal e que foi colocada pelos Rei e Rainha de Copas. Subitamente, todas as cartas se levantam e a atacam. Neste momento, ela acorda. Suas aventuras no País das Maravilhas tinham sido apenas um sonho fantástico. Assim como *Alice no país das maravilhas*, *Coraline* também convida o leitor a mergulhar em um mundo marcado por uma lógica interna, o que neste segundo caso se estrutura a partir do cruzamento das fronteiras dos gêneros característico do Pós-Modernismo.

Tendo iniciado sua carreira nas histórias em quadrinhos voltadas para o público adulto, na Inglaterra de meados da década de oitenta, o inglês Neil Gaiman logo marcou seu nome ao lado de outros quadrinistas do período, como o também inglês Alan Moore, o escocês Grant Morrison e o norte-americano Frank Miller. Como ponto em comum a estes três autores, chama à atenção a transgressão com outros gêneros e expressões artísticas até então pertencentes a outras esferas, tais como as Artes Plásticas, o Cinema, a Fotografia e a incorporação de estratégias literárias associadas ao Pós-Modernismo. No entanto, diferente de seus pares, Gaiman enveredou na década de noventa por outros caminhos na carreira, levando-o rapidamente a se tornar

um dos expoentes da nova geração de escritores ingleses através de coletâneas de contos (*Fumaça e espelhos* / 1998; *Coisas Frágeis* / 2006), romances adultos (*Deuses americanos* / 2001; *Os filhos de Anansi* / 2005) e romances voltados para o público infanto-juvenil (*O dia em que troquei meus pais por dois peixinhos dourados* / 1997; *O livro do cemitério* / 2008). Neste último campo, destaque para *Coraline* (2002), romance ganhador de prêmios concedidos por associações tanto de literatura de Fantasia quanto de Terror, como os concedidos respectivamente pelo *Nebula Awards* e o *Bram Stoker Awards*. Tal fato demonstra o cruzamento de gêneros perpetrado pela obra de Gaiman e a utilização de elementos comuns as vertentes fantásticas da Fantasia e do Gótico como a casa. Neste sentido este trabalho tem como objetivo analisar a presença do gótico em *Coraline* (2002) focando nas representações da casa enquanto espaço do medo.

Falar da casa e do medo é falar de literatura gótica, mas o que seria este gótico e como ele dialoga com uma obra que, a primeira vista pertenceria ao universo infantil?

A palavra “gótico” tem origem etimológica “godos”, uma tribo germânica provavelmente da Escandinávia e da Europa oriental. No século V os godos se dividiram entre visigodos e ostrogodos travaram batalhas e obtiveram sucesso na invasão e grande influência no declínio do império Romano, saqueando povoados e se estabelecendo em algumas regiões ocidentais da Europa. Logo sua associação com o paganismo e barbarismo, derivadas do fato de terem ajudado na derrocada do (civilizado) Império Romano, se difundiu aera medieval, fantasmas, gato preto, bruxas e demônios crenças do europeu medieval; crenças estas que penetrariam na cultura popular Séculos depois da inserção dos godos ao povo europeu, durante o Renascimento, o termo gótico foi usado de forma crítica para designar a arquitetura não clássica que encontraria sua expressão maior nas catedrais góticas, porém os artistas se voltaram para artifícios carregados de ruínas e transgressões, pondo em duvidas os pensamentos racionalistas, trazendo a tona um clima decadentista carregado de sentimentalismo e emoções o que parecia zombar a arte iluminista que vigorava, na segunda metade do século XVIII o termo finalmente chegou a esfera literária na Inglaterra por meio do membro do Parlamento Horace Walpole e seu *Castelo de Otranto* (1764). Já o século XIX esta expressão romanesca passou a abarcar com mais predileção a ruína humana, explorando efeitos estéticos assombrosos que intentavam refletir o inconsciente, a realidade da mente finissecular que oscilava entre a razão e o imaginário e o temor do nascimento do novo mundo.

No século XX, assim como nos séculos anteriores, o ressurgimento vital do gótico aconteceu nas décadas finais de cada século, fato relevante para o estudo da literatura, visto que nos apresenta uma dinâmica estética que da voz aos medos e expectativas inerentes a passagem de um século para o outro. (SANTOS, 2010, p. 42).

Chama a atenção neste percurso a transformação na presença de certos elementos que foram muito recorrentes nas narrativas góticas no século XVIII, como os castelos, monstros e vampiros que eram bem mais fáceis de serem identificados como gótico, pois com o passar do tempo os subsídios deste gênero se adaptaram a formas menos claras de serem enxergadas, adquirindo nuances em diversas formas literárias, inclusive na literatura infantil com a família e a casa. Esta segunda, a casa, sobretudo, foi lugar ideal e de grande importância para a construção deste ambiente gótico, pois é reflexo de seus donos, o lugar onde o indivíduo tece suas primeiras interações de convívio com o outro, desbrava espaços e cria conceitos, mas acima de tudo a casa é o primeiro lugar de ruínas, corpórea e familiar.

Contos como "A queda da casa de Usher" (1839), de Edgar Allan Poe, substitui os efeitos claustrofóbicos do ambiente gótico europeu pela mente degradada do ser humano moderno, assim como os castelos antigos passam a ser representados pela casa que se molda em profundidade e respira de acordo com o interior dos personagens, sendo este o tipo de ambiente que melhor proporciona narrativas recorrentes e representativas a degradação da família a partir do século XIX e XX.

A casa é nosso canto do mundo, nosso primeiro universo, como afirma Bachelard em *A poética do espaço* (1978), tomaremos este canto como "lugar", pois todo ser humano precede de um lugar antes de pertencer ao "espaço". A vida começa internalizada e acolhida no útero, e esta é nossa primeira experiência de lugar, pois só conhecemos o ambiente por que estamos inseridos nele, vivemos através da percepção física que mantemos e interagimos com ele, pois o lugar recebe nosso corpo e o influencia, mas também é influenciado, havendo assim uma integração mútua entre o corpo e o lugar. Este é o papel que a casa recebe, ela nos acolhe e nos abriga se tornando um universo variante, pois dentro dela adquirimos as primeiras experiências sociais de forma a podermos partir para o geral, ou seja, é inserido no ambiente familiar que criamos vínculos e aprendemos a lidar com os sentimentos e as pessoas, por isto a lembrança da casa no qual passamos a infância é recorrente e ate mesmo a estrutura física da casa em que vivemos tem valores oníricos, neste sentido a

casa perde o valor de uma mera construção física e se torna algo bem mais ativo e profundo para o inconsciente e o corpo.

Nessas condições, se nos perguntassem qual o benefício mais precioso da casa, diríamos: a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa nos permite sonhar em paz. Somente os pensamentos e as experiências sancionam os valores humanos. Ao devaneio pertencem os valores que marcam o homem em sua profundidade. O devaneio tem mesmo um privilégio de auto-valorização, ele desfruta diretamente seu ser. (BACHELARD, 1978, p. 201).

Isto repercute de forma mais profunda se pensarmos no psicológico infantil, pois os adultos perdem os primeiros vínculos com o universo da casa e para as crianças o espaço da casa imaginada ou inconsciente, que acontece nos devaneios e na imaginação, tomam valores responsáveis por uma mente ora idealizadora ora aconchegada a um calor primeiro, e o espaço palpável ou o conforto, dão a elas materialidade e proteção, cantos para que possam devanear. Ambos os fatores se revelam estritamente emblemáticos na imaginação de uma criança. Os valores oníricos se tornam as engrenagens de uma mente capacitada a aprender através das experiências que serão realizadas ou apenas imaginadas, e este é um mundo vivenciado somente pela criança. A família reflete de forma direta e ativa na disposição dos objetos físicos e na áurea imaterial da casa e esta ligada de forma própria a este casual conforto. Desta forma a exposição do ser ao espaço, o mundo fora das quatro paredes e, por conseguinte a uma nova casa, reflete imódica ansiedade e por vezes o medo. Assim as experiências carregadas em seu inconsciente serão responsáveis por sancionar prudências para lidar com o novo, pois no interior do ser estão seus valores distintos e a proteção da casa - o calor primeiro, citado por Bachelard - um paraíso material que esta impregnado no ser.

Engrenando esta perspectiva para o fluxo da literatura fantástica do século XXI, podemos confabular inúmeras interpretações a cerca destes valores e de como a família insere as crianças em seus lares. O ambiente gótico é concebido de forma mais devastadora no imo dos personagens e da casa, sendo a família é o primeiro e mais significativo formador cultural de um ser, e é no seio familiar que a literatura gótica encontra palco para experiências transgressoras mais profundas.

Muitas vezes, como no romance *Coraline*, a união estética do estranho e do grotesco se torna inevitável e praticamente intrínseca se tratando de uma narrativa em um gênero mais recluso ao interior da personagem e da casa. O estranho nos traz a

imagem hedionda daquilo que é familiar, ou seja, nos deparamos com algo conhecido que se tornou estranho e assustador, e isto estabelece uma ponte nebulosa em relação às fronteiras da realidade material e psíquica, o que resulta em uma perda da capacidade de criar conceitos sobre o objeto estranho. Tanto na literatura quanto nos devaneios de uma criança, o sentimento de estranhamento pode ser desfrutado de forma mais franca e significativa, isto não ocorreria de modo tão satisfatório na realidade racional fora da ficção, pois “[...] qualquer um que se tenha livrado, finalmente, e de modo completo, de crenças animistas será insensível a esse tipo de sentimento estranho.” (FREUD, 1919, p.20). Ainda segundo o pensador alemão:

Quando o estranho se origina de complexos infantis, a questão da realidade material não surge; o seu lugar é tomado pela realidade psíquica. Implica numa repressão real de algum conteúdo de pensamento e num retorno desse conteúdo reprimido, não num cessar da *crença na realidade* de tal conteúdo. Poderíamos dizer que, num caso, o que fora reprimido é um determinado conteúdo ideativo, e, no outro, a sua realidade (material). (FREUD, 1919, p.21)

Desta forma a fonte que liga a imagem da casa imaginada e a casa física se difunde no objeto estranho; poderíamos dizer que a realidade psíquica teria mais valor em nossa investigação, pois esta será voltada ao âmbito literário e infantil, no qual a amplitude do imaginário e do estranhamento é transformado em um fator estético bem mais profundo e desperta com mais clareza sua função, porém não podemos ignorar a realidade material, pois ela fornece o contraste necessário a realização deste sentimento, e acontece de forma muito distinta neste romance, pois a realidade é apresentada sob dois parâmetros, o real e o familiar, o que provoca um grau máximo de estranheza, pois é a partir das impressões da realidade palpável e principalmente visuais que a personagem cria e perde conceitos para o estranhamento da realidade paralela. Este segundo item, o visual, também tem caráter importante a ser salientado, pois os olhos têm papel imprescindível nesta narrativa, “[...] Eles exprimem a vida puramente individual, e de alguma forma interna, que tem a própria existência, a qual não conta para nada o grotesco” (BAKHTIN, 1999, p. 285).

Dentro da estrutura do romance, o grotesco por sua vez aparece na projeção da outra mãe, que por ocasião não tem olhos e sim botões negros, como veremos mais adiante. Assim como o estranho, as imagens do grotesco também resultam em estranhamento daquilo que é conhecido, pois estas se tornam figuras ambivalentes e disformes produzindo os sentimentos de terror e asco, principalmente pela sua

característica que revela figuras bicorporais pendentes a um corpo inacabado e distorcido, a mistura de seres humanos à animais asquerosos também são características próprias do grotesco, como no caso da outra mãe, a aranha.

No romance de Gaiman, Coraline Jones a personagem principal da narrativa de mesmo nome, é uma criança excêntrica e criativa que vive uma aventura proporcionada somente a ela, por isto a classificamos como gênero do grotesco estranho, a qual esta ligada ao espaço individualizado da personagem e ao interior da casa. Coraline se muda para um apartamento em uma casa grande e antiga, dividida para abrigar mais hospedes inclusive no sótão e porão. Ela não se sente confortável na nova casa e se distrai explorando os arredores do jardim, lá encontra um poço fundo e perigoso, lacrado por tabuas, e tenta brincar com um gato negro arisco que só a observa a distância.

Em um dia de chuva, impedida de sair e entediada, procura pela atenção dos pais, que, apesar de trabalharem em casa nunca tem tempo para a garota. Seu pai sugere uma exploração para catalogar os bens do apartamento e Coraline se depara com uma grande porta de madeira esculpida que fica num canto da sala de visitas, uma sala com móveis caros e desconfortáveis herdados de sua avó, e por insistência faz com que sua mãe abra a grande porta, porém e para a insatisfação da garota a passagem estava fechada por um muro de tijolos, que supostamente fora colocado para dividir o outro apartamento ainda desocupado. À noite Coraline ouve ruídos e segue um pequeno vulto, que a guia ate a sala de visitas perto da grande porta, sua sombra é refletida na parede e se assemelha a uma mulher magra e gigantesca, um dos presságios que antecedem sua aventura, ao aproximar-se da porta a encontra destrancada, mas fechada pelos tijolos.

A partir daí Gaiman deixa evidente vários presságios recebidos por Coraline, a garota sonha com formas negras assemelhadas a ratos, que também mandam um recado pelo velho louco que mora no apartamento de cima para que ela não atravesse a porta. Da mesma forma, as senhoras que moram no apartamento de baixo leem as folhas de chá de Coraline e a alertam que ela esta correndo grande perigo, concedendo a ela um amuleto, uma pedra com um furo no meio que, segundo elas, servia para proteger contra coisas ruins. Algum tempo depois Coraline se encontra sozinha em casa sentindo-se novamente entediada, e por curiosidade decide pegar a chave da grande porta que estava pendurada no alto. Ao abri-la, para sua surpresa, se depara com um corredor escuro, odoroso e frio. Isto, no entanto, não limita a curiosidade da personagem que decide atravessar o corredor. No caminho Coraline

sente algo familiar e percebe que esta em um apartamento idêntico ao seu, o sentimento de estranheza é aqui despertado, pois a personagem se sente confusa pela sensação de que partiu de um lugar e retornou ao mesmo, mas aquela não era sua verdadeira casa, lá jazia uma mulher que:

Lembrava um pouco a mãe de Coraline. Apenas... Apenas sua pele era branca como papel. Apenas ela era mais alta e mais magra. Apenas seus dedos eram demasiado longos e não paravam nunca de mexer, e suas unhas vermelho-escuras eram curvadas e afiadas. (GAIMAN, 2003, p. 33).

No lugar dos olhos botões negros. Neste trecho há um contraste entre o sublime e o grotesco, pois Coraline perde a capacidade de criar conceitos em relação ao novo ambiente e à outra mãe, “[...] o espírito sente-se tão pleno de seu objeto que não pode admitir nenhum outro nem, conseqüentemente, raciocinar sobre aquele objeto que é alvo de sua atenção” (BURKE, 1993, p.65). A outra mãe tem características exageradas e que por vezes a assemelham a uma aranha, animal que provoca desconforto em Coraline, o sublime é acionado principalmente pelo sentimento de terror e medo da morte, internalizados por Coraline, e o grotesco “viola as leis da natureza; em termos visuais, é um mundo no qual as classificações se quebram, resultando em uma tensão incoerente entre o ridículo e o tenebroso” (SANTOS, 2010, p. 49) aflorados pela outra mãe.

Nesta nova versão de sua casa, Coraline é exposta a uma realidade que não existia em sua verdadeira residência. A outra mãe cria um mundo feito especialmente para a criança, pois sua intenção é preencher o vazio que coraline sente em sua casa, entre vários acontecimentos que se sucedem, Coraline reencontra o gato negro, que é o único personagem na realidade paralela que não tem botões negros no lugar dos olhos e este se diz ser o mesmo gato, pois os gatos têm o poder de atravessar mundos na hora em que bem entendem e por isto a outra mãe o odeia. O gato alerta Coraline sobre a verdadeira natureza da outra mãe e a garota começa a perceber que o lugar apropriado é com sua verdadeira família, pois suas intuições e as evidências geradas ao longo da história denotam as reais intenções da outra mãe: para Coraline permanecer na outra casa e ser amada, sua condição seria pregar botões em seus olhos. Ela retorna a sua casa assustada, mas a esta altura já estaria presa na teia de aranha, pois a outra mãe havia pegado seus verdadeiros pais, então Coraline regressa corajosamente ao outro mundo para tentar resgata-los.

Coraline propõe um jogo em que exploraria os arredores daquele pequeno mundo em busca de seus verdadeiros pais e da alma de três crianças que também haviam sido enganadas pela outra mãe, sendo que, se Coraline perdesse, deixaria a outra mãe lhe pregar os botões nos olhos e se ganhasse retornaria para casa com seus pais e libertaria a alma das crianças. Nesta exploração Coraline conta com a ajuda da pedra com um furo no meio dado pelas senhoras do apartamento abaixo ao seu, “pelo furo da pedra, o mundo era cinzento e descolorido como um desenho a lápis [...]” (GAIMAN, 2003, p. 95) somente a alma das crianças brilhavam em meio ao cinza. A garota então começa uma busca aterrorizante no mundo disforme da outra mãe e mesmo com as trapaças ela consegue vencer o desafio, porém a outra mãe não pretendia deixá-la ir, mas Coraline usa sua esperteza e com a ajuda do gato consegue escapar e pegar o globo de neve acima da lareira, onde estariam seus verdadeiros pais, Coraline conta com a ajuda dos fantasmas das crianças e do espectro de seus pais para conseguir fechar a porta.

Porém sua desventura não acabaria aqui, pois a mão da outra mãe consegue passar pela porta e se move no mundo real atrás da chave, Coraline então cria um plano para acabar de vez com seu infortúnio. Carregando a chave presa em seu pescoço por um barbante e percebendo que a mão lhe seguia, ela então estende uma toalha em cima do poço e coloca a chave em seu centro, fazendo com que a mão caísse no poço de onde jamais sairia. Coraline volta a sua verdadeira família, que não se lembram de nada do que havia acontecido, e enfim pode descansar de sua aventura onde nem a nova moradia nem o primeiro dia de aula podem mais lhe amedrontar.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. Joaquim José Moura Ramos, et al. São Paulo: Abril cultura, 1978.

BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1999.

BURKE, Edmund. *Uma investigação filosófica sobre a origem de nossas ideias do sublime e do belo*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. São Paulo: Papyrus, 1993.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: L&PM Editores, 1998. (L&PM POCKET; 143).

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. 6ed. São Paulo: Editora Ática, 1997 (Série Fundamentos; 87).

SANTOS, Camila. *Representações da família na narrativa gótica contemporânea*. Rio de Janeiro, 2010.

GAIMAN, Neil. *Coraline*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

FREUD, Sigmund. *O estranho*. (Das unheimliche). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 24, 1987.

**O TEXTO EM QUE – ESTRANHO –
LENDO MARIA GABRIELA LLANSOL**

Jonas Miguel Pires SAMUDIO
Universidade Federal de Uberlândia

Paulo Fonseca de ANDRADE
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: Lemos em Maria Gabriela Llansol: “escrever é aprender a escrever. Escrever é trabalho difícil, é fazer coisas de que, por vezes, não gosto” (2011) e “creio que meus textos sabem muito mais; eles não estão atrás, no meu passado autobiográfico; eles estão diante de mim, no meu futuro autobiográfico; atraem-me tanto a mim quanto a outros que os tocam, para saber/ *e não mais*” (1991). Diante de tais frases, somos colocados frente a uma experiência de leitura, ou *legência*, na proposição llansoliana, e de escrita que, antes de se acomodarem à satisfação daquele que escreve/lê, levam-no a um instante de exigência e de desconforto, diante da experiência de um texto de gozo, conforme Barthes, em que o leitor é desalojado dos lugares seguros da linguagem, e vê-se desenhado em outra corporeidade, no espaço do texto, em que a escrita é causa, e não efeito. Desse modo, vemo-nos em uma língua dentro da língua, na afirmação de Gilles Deleuze a respeito da literatura, e o que nos espera no término de ler é a passagem para uma experiência em que o corpo é o real, o horror-sem-sentido, o êxtimo – exterior e íntimo – conforme Jacques Lacan, que assoma e seduz quem lê, o estranho familiar de Sigmund Freud. Assim, propomos uma leitura da textualidade Llansol, de acordo com os teóricos acima expostos, que nos permita vislumbrar em que medida o texto de Maria Gabriela Llansol é uma possibilidade de encontro e de desconforto que, pondo-nos fora dos lugares seguros da linguagem, expõe o legente ao corpo e ao temor – o estranho que nos acompanha como texto.

hoje fui a enterrar no texto um dos meus gatos
escrevi que não me cansarei de escrever que os animais creem em nós
como se chamava
Farófia
que nome estranho para um gato
o que é estranho é ter um nome, teresa
Maria Gabriela Llansol

O texto em que-estranho soa, parece-me, como uma pergunta.

Falta, de fato, um complemento, um resto de frase e, por isso, há hesitação e suspensão: em que o texto falta?

Ou, ainda usando os mesmos significantes do título – confirmando, pois, com Llansol, que um título, seja o de um livro, ou não, pode ser um texto (SDH) – o texto em que o estranho hesita entre o conhecido e o desconhecido, entre palavras conhecidas e construções frasais que jogam o leitor, o legente – como o chamaremos a partir de aqui, com Llansol –, em um fundo de incompreensão desconfortável e fascinante,

arremessam-no fora da língua, às margens da literatura (CASTELLO BRANCO), fazem-no ouvinte, de tímpanos perfurados, de uma outra língua no interior da sua própria língua (DELEUZE, 2011, p. 9): estrangeiros, estranhos, o outro do texto e da escrita.

Aqui, cabe uma hesitação, outra, estranha, que nos acompanhará não como resposta, mas como palavra começante (BLANCHOT, 2001, p. 94): escrevo-leio, leio-escrevo, para encontrar uma palavra já conhecida, ou como forma de dar prolongamento e forma à falta de que emerge uma busca, uma procura, um desejo do estranho-inquietante que nos acompanha como fome?

Concordamos com Blanchot, a respeito da escrita que se dá por que sempre desaparecimento e impossibilidade:

Ela é antes aquilo que não se descobre, não se verifica e não se justifica jamais diretamente, aquilo de que só nos aproximamos desviando-nos, que só se capta indo para além dela, por uma busca que não deve preocupar-se com a literatura, com o que ela é "essencialmente", mas que se preocupa, pelo contrário, com reduzi-la, neutralizá-la ou, mais exatamente, com descer, por um movimento que finalmente lhe escapa e a negligência, até um ponto em que apenas a neutralidade impessoal parece falar (2005, p. 293).

Várias perguntas ao redor da escrita-leitura. E a palavra que complementa – como quebra e fragmentos, assim como são todas as possibilidades de complementação – ressoa à leitura: estranho. Temos que nos ater, pois, a um pensamento sobre ela. Antes, porém, de todos os encontros, também dos teóricos, são os desencontros que se dão e desenham como ponto singular de leitura. Encontro, desencontro, confronto: todo encontro é possível depois do desencontro, e mantém-se como confronto, ainda que se dê sob o estatuto da permissão, e é sempre protelado e posto como desejo e esperança, como o sentido daquilo que se está a ler, que é, também ele, sempre promessa.

Desse modo, apontamos para os estranhamentos que sempre nos acometem quando lemos o texto de Maria Gabriela Llansol. Podemos citar:

I. O estranhamento frente a características visível-formais do texto¹: as quebras de página, o uso de espaços em branco como silêncios que circundam a relação entre texto e legente – e que participam na construção do sentido, que está sempre à frente

¹ Tais características estão presentes no texto analisado, de modo que ele se converte, aqui, em exemplo e objeto. Um uso estranho do texto, talvez, o que confirma nosso pensamento inicial, o de que o texto de Maria Gabriela Llansol exige um pacto de desconforto, entre legente e texto, por sua forma de superfície e pela proposição que, por ela, é exposta: união do *dom poético* e da *liberdade de consciência*, no texto do real: estranho de beleza.

da legência –, os traços que marcam as entradas do corpo do escrevente-legente no texto.

II. Frases que causam suspensão de possível sentido construído a sentidos a construir-se, como:

Tudo agora são contradições, cegueira onde se
cruza o escuro.
"Caem as árvores", pensa;
mas a metáfora é uma fuga
ao sentido, uma pequena chama
que só permite a compreensão passageira do que está a ler
(LLANSOL, 1991, p.24).

Ou, ainda:

Texto,
Não te queima os lábios o que me dizes sem saberes quem proteges
que letra
abres. e com que falas:
amo-te por não saberes, às vezes.
o que dizes
sem, no entanto, te teres enganado (LLANSOL, 1997, p. 11).

Certamente, esse é um texto de gozo, como afirma Barthes, "insustentável, o texto impossível. Este texto está fora-de-prazer, fora-da crítica, *a não ser que seja atingido por um outro texto de fruição* [gozo]" (2006, p. 29, *itálicos no original*). Do gozo, diz-nos Lacan, que ele está mais além da linguagem e, nela, é testemunhado por balbucios, pelo corpo que se dobra diante do indizível, pois "há um gozo dela [da mulher] sobre o qual talvez ela mesma não saiba nada a não ser que o experimenta – isto ela sabe" (LACAN, 2008, p. 80). Contudo, se o gozo está perto do não saber, isso não significa que não haja um esforço, por parte do sujeito-que-goza, na escrita e no corpo, por dizê-lo.

Disso, emerge uma proposição do texto: "não há literatura. Quando se escreve só importa saber em que real se entra, e se há técnica adequada para abrir caminho a outros" (LLANSOL, 2011, p. 52). Compreendendo-se que, em Llansol, não há distância entre escrita e leitura, legência, têm-se a próxima afirmação que, ao causar estranhamento, suscita-nos participação: "sem provocação [...]: a textualidade é realista, se souber que, neste mundo, há um mundo de mundos, e que ela os pode convocar, para todos os tempos, para lá do terceiro excluído, e do princípio de não-contradição" (LLANSOL, 1994, p. 121).

Nesse sentido, o mundo – significante curioso, visto que ele, parece-nos, contorna uma zona de indiscernibilidade entre o objetivo e o subjetivo – articula-se

como um ponto de *êxtimo*, um estranho-inquietante, em que o mais íntimo, sem contradição e em paradoxo, é o mais exterior. Com esse termo, *êxtimo*, Jacques Lacan aponta, dentro da estruturação psíquica, o lugar do objeto *a*, o objeto-causa de desejo, “conjugando o íntimo com sua exterioridade radical” (LACAN, 2008, p. 241). Esse mundo, de que nos fala o texto de Llansol, então, em seus múltiplos mundos, seria uma tentativa de circunscrever justamente os possíveis pensamentos e experiências do forado-eu – de êxtase –, na intimidade de uma escrita que, “provisoriamente, dá pelo meu nome” (LLANSOL, 1997, p.17). Nesse texto, e por meio dele, dar-se-ia uma experiência de desalojamento do eu; desconfortável, dizemos, articulando o termo desconforto, presente em *Lisboaleipzig I*, (1994, p.12) de Maria Gabriela Llansol, referindo-se à leitura de seu texto com a proposta do *texto de gozo*, de Roland Barthes (2006): um texto de gozo, de incômodo, de perda, é “aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta [...], faz vacilar as bases histórias, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (2006, 20-21). Porém, um desconfortável fascinante, um chamado para além da identificação, pois: “perguntar ‘quem sou’ é uma pergunta de escravo; [e] perguntar ‘quem me chama’ é uma pergunta de homem livre” (LLANSOL, 2001, p.120-121).

Fora da identificação, fora da *literatura* (CASTELLO BRANCO, 2000, p.76). E, não havendo esta, ou seja, não se construindo o texto sobre o aparato de ficcionalidade, de representação – do jogo de espelhos entre mundo e texto, pois suas diferenças que existem são indiscerníveis, em Llansol – podemos, já aqui, retornar nosso olhar à palavra que, logo antes, havíamos posto à margem: *estranho*.

Certamente, recordamo-nos do estudo de Sigmund Freud que, partindo de questões filológicas, vocabulares, reporta à novela de Hoffman, e conclui por afirmar, curiosamente, que na ficcionalidade a experiência do estranho-inquietante² é, de certo modo, diminuída e, quase que vislumbrada como possível por uma questão de artifício: retardo do esclarecimento, criação de situações de inquietação. Desse modo, o *Unheimlich* estaria excluído da literatura (p.372), mas novas possibilidades inquietantes podem ser criadas (p.374) pela imaginação do escritor. O estranho-inquietante é, assim, possível, como tal, dentro da realidade psíquica.

² De modo a realçar a experiência de que se trata no texto de Freud, optamos por articular duas traduções correntes do referido texto, por perceber que *estranho* pontua que essa experiência advém de um fora que me afeta como reconhecido – *inquietante*.

Contudo, se não há literatura, se o jogo de espelhos se estilhaçou, de que *estranho-inquietante* se trata no texto de Maria Gabriela Llansol?

Prosseguimos nosso pensamento e, assumindo, com a escritora portuguesa, que “Nunca olhes os bordos de um texto. Tens que começar numa palavra. numa palavra qualquer se conta” (LLANSOL, 2001 p. 112) e que “ler é nunca chegar ao fim de um livro respeitando-lhe a sequência coercitiva das frases, e das páginas. Uma frase, lida destacadamente, aproximada de outra que talvez já lhe correspondesse em silêncio, é *uma alma crescendo*” (AC, s/d), trazemos, para esse texto, um fragmento de *Amigo e amiga – Curso de silêncio de 2004*, em que o significante *estranho* vai nos dizer qual sentido está a ocultar e, nele, a fulgorizar:

CLXIII. o azul?

Por haver tão gradual silêncio,
Pressente-se que neva. Forma-se um contraste entre tensões e, nesse ponto, um jogador de neve, sonha o que vê – e adormece.

Filamentos de indecisão, corrupio e flocos muito tênues, esvoaçam à menor aragem.
No *extraordinário* há uma intensidade que não há no *estranho* e em nenhum deles há *deliridade*, que é uma leitura na neve da linguagem.
“Registrar delírios cria um silêncio liberto.”

“Quando se morre cessa o simultâneo?”, me pergunto.
“O mais apaixonante são os sulcos paralelos.”

No texto da neve há uma mistura de silêncio, neve e cal, utilizada em acabamentos.

O corpo horizontal, a visão lenta _____ é um exercício entre o corpo e as suas posturas. Um emissor de um estranho de beleza:

“é paz olhar como se houvesse paz; é abundância perscrutar como se não houvesse fome; é sabedoria entoar cânticos à neve como se não houvesse desejo_____”

Com esse texto, lendo-o, experimentando-o no seu ponto de luminosidade branca, em seu *topos* de neve da linguagem, podemos pontuar, com Maurice Blanchot, quando esse afirma a respeito da poesia de Rilke, Valéry e Hoffmannsthal, sobreimprimindo, à palavra poema, a palavra texto: “o poema é a profundidade aberta sobre a experiência que a torna possível, o estranho movimento que vai da obra para a origem da obra, ela mesma transformada em busca inquieta e infinita de sua fonte” (2005, p. 289).

Busca pela origem da obra, busca pela fonte, diz-nos Blanchot; qual a origem e a fonte, o branco originante sobre o qual se assenta o fragmento CLXIII, de *Amigo e amiga* (2004)? O livro foi escrito sob o signo da perda e da partida, da falta: a morte de Augusto Joaquim, esposo da autora e primeiro legente do texto, o companheiro no exílio de 20 anos na Bélgica.

Isso posto, e “Lendo Maria Gabriela Llansol”, pousamos nosso olhar sobre este fragmento-todo de um texto de perda e de partida; e, recordando-nos, com Llansol, que “há mais tons de branco do que a brancura faz supor” (2001, p. 45), destacamos imagens do branco nesse texto: neve e cal, e quiçá silêncio, como brancura-sonora. Há o branco, há o tom da voz que se espalha e desaparece rumo à sua origem – tal como a escrita: imagens de gradual silêncio, imagens de escrita, ou, poderíamos dizer, a *estranha-inquietante* associação entre o jogador de neve – aquele que sobrepõe branco sobre branco –, o sonho – ponto de fuga da vigília e da certeza, ponto do real que emerge, umbigo em que o sentido se desvanece –, e a visão. Aliás, assim como o significado é efeito do significante (LACAN, 2008, p. 39), esse branco – ou a opacidade desse texto, sua neve de linguagem, seu lugar *êxtimo* na leitura – não é efeito do devir e do simultâneo que acompanham a *Textualidade Llansol*?³

O branco seria, assim, não um espaço para ser escrito, ou, tão-somente, a ausência de sentidos-possíveis. Seria, por um lado, *neve*, que cobre as cores do mundo de silêncio, um véu de linguagem que se precipita, como borda, a se circunscrever no real; de outro lado, seria *cal*, branco posto sobre o rosto da morte, o último gesto direcionado ao “corpo horizontal”; e silêncio, este que desperta “o sentido progressivo [que nunca] se ocultou”, nas palavras de Maria Gabriela Llansol. Um silêncio branco, reflexos de vozes, simultaneidade dos falares, um silêncio liberto; não se trata, aqui, do “mau silêncio” de *Um beijo dado mais tarde* (1991), em que o não-dizer se funda sobre a morte do irmão mais velho, a pedido do pai. Antes, a liberdade desse silêncio é o encontro com o *estranho-inquietante* da escrita: simultâneos, o gradual silêncio e o nevar são ampliados pelos gestos daquele que é jogador de neve – o que, pondo e pospondo branco sobre branco, escreve novas possibilidades de frágeis sulcos paralelos, entre “Filamentos de indecisão, corrupção e flocos muito tênues, [que] esvoaçam à menor aragem”.

Pousemos, ainda uma vez, o olhar sobre a neve do texto em seu movimento de simultaneidade:

³ Recordamo-nos, pois, do *Disco das Cores de Newton*, que, pondo em giro as sete cores do arco-íris, cria a sensação de branco.

"Quando se morre cessa o simultâneo?", me pergunto.
"O mais apaixonante são os sulcos paralelos."

É uma pergunta o que lemos, uma pergunta que contrapõe a *cal* e a *neve*. Cal como a estagnação final e derradeira de todos os vivos, neve como possibilidade de desenhar sulcos paralelos na linguagem, donde se pode afirmar: o que tensiona os afetos, podemos dizer com Spinoza, é a simultaneidade dos desenhos no branco, os sulcos na neve. Trazemos à memória, aqui, o texto *Lituraterra* (1986), de Jacques Lacan, em que o autor explicita sua compreensão da escrita a partir de uma sugestiva imagem: sobrevoando a Sibéria, ele a descreve como uma "planície verdadeiramente desolada, no sentido próprio, sem qualquer vegetação, a não ser reflexos, reflexos desse escoar" (p.26), em que, se o branco tudo recobre, não deixa de revelar, ele mesmo, os reflexos do escoamento da água. E, a seguir, Lacan afirma, aproximando escoamento – ravinamento – e sulcagem, dizendo que a escrita, a escritura, se trata justamente disso: "vou retomar a partir do que aqui fiz na sulcagem (de) a imagem (que) não é nenhuma metáfora. A escritura é esta sulcagem" (p.30). Para nós, pois, tal sulcagem é feita sobre a dura e inesgotável água em neve da linguagem.

Assim, a cal do texto da morte não parece ser a cessação da simultaneidade, pois também o seu branco desenha as marcas de singularidade do corpo que adormece – daquele jogador de neve, pois ele adormece –, como a dizer, com Llansol: "bem-aventurados os corpos que morrem, porque deles será a sensualidade do invisível" (1998, p.146). A escrita é a sulcagem no branco, neve sobre neve, cal atravessada pela letra, e silêncio. A morte, com efeito, articula o corpo como o emissor de um estranho de beleza:

"é paz olhar como se houvesse paz; é abundância perscrutar como se não houvesse fome; é sabedoria entoar cânticos à neve como se não houvesse desejo____"

Um estranho-inquietante de beleza, que afirma a paz – como se ela não houvesse –, a abundância – como se não houvesse fome – e a sabedoria – como se não houvesse desejo. E concordando com Llansol, que a beleza é "o encontro inesperado do diverso" e que ela não é privilégio dos humanos, pois

todas as diferentes espécies de seres têm o gosto profundo de viver num mundo estético. A noção de beleza que os move pode ser muito específica e inabitual, mas todos eles se reequilibram na beleza que geram; sofrem quando o tecido de beleza que os envolve se rompe; vibram, porque esse tecido se recompõe. (LLANSOL, 2003, p. 143,144).

Podemos, agora, articular a primeira escrita do estranho-inquietante, nesse texto:

No *extraordinário* há uma intensidade que não há no *estranho* e em nenhum deles há *deliridade*, que é uma leitura na neve da linguagem. "Registrar delírios cria um silêncio liberto."

O texto antecipa-nos sublinhando três palavras desse fragmento-todo, dessa *cena fulgor*: *extraordinário*, *deliridade*, *estranho*. O *extraordinário*⁴ é afirmado como a escrita da intensidade, do "nada é vulgar, tudo é figurável" (LLANSOL, 2011, p. 90) – e o dicionário nos diz que extraordinária é a palavra para aquilo que é ou está fora do comum, o singular. Da *deliridade*, o texto faz-nos ver que ela é uma "palavra que nasce à minha mesa de erva, e que contenta o animal com fome que há em mim" (p. 214); além disso, escrever, a literatura, isso é delírio, conforme lemos em Deleuze (2011, p. 11; p. 15). Dispondo esses dois *silêncios libertos* ao lado desse texto, perguntamos: e o *estranho*, nesse fragmento-todo, o que lhe qualifica, define, especifica, se no *extraordinário* há algo que lhe falta e se, nele, não há, assim como no *extraordinário*, *deliridade* – a palavra que alimenta a fome?

Para o *estranho*, dizemos, para *este estranho-inquietante de beleza*, falta uma palavra. E, se falta, sabemos que o movimento da demanda do desejo se põe a girar, em devir e não-estagnação: branco sobre branco, nosso *estranho-inquietante de desejo* se assenta sobre uma falta de significante – que sempre é, ele, contingente (LACAN, 2008, p. 46) –, contornando os objetos, não se fixando a eles, sendo, também ele, branco de escrita, pois tornado opaco pelo simultâneo, branco para a escrita, pois construído, ainda que sem artifício e não aguardando esclarecimento, como matéria disponível para que, nela, outra brancura possa pousar. Esse *estranho* é falta, e seu lugar, nesse texto, é o do desejo: furo no branco da neve da linguagem; o *estranho* é aberto, e um "significante [que] vem recheiar o significado", como afirma Lacan a respeito da relação entre os elementos do signo linguístico. Uma falta e um esquecimento, como, no texto llansoliano, o *eu*.

Não vou perguntar: "quem falta?" Sou eu que falto, o fragmento por que suspiro, e que está suspenso fora de mim. *Eu* que queria ser *e/e*, sem poder, como _____
como um resto de frase

⁴Definição tomada de *Dicionário Online Aulete*. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/extraordin%C3%A1rio#ixzz2W3vjXjNg>>. Acesso em 12 jun.2013.

que se esquece (LLANSOL, 2011, p.21).

Como um *lapso*, o *estranho-inquietante* do fragmento de Llansol “significa alguma coisa, quer dizer, [...] pode ser lido de uma infinidade de maneiras diferentes” (LACAN, 2008, p.42).

Sendo o lugar em que se assenta o lugar da falta e, de certo modo, estando identificado com ela, esse *estranho-inquietante* é, também, um final de prece:

[...] desejo ____”

Nesse estranho, o traço, a entrada do corpo no texto, é a própria sulcagem da escrita, é a possibilidade de que, do desejo, fale a vontade de “encontro inesperado do diverso”, em que o incompreensível, que sempre antecede, prossegue e atravessa o legente, seja o sinal onde se assenta qualquer possibilidade de leitura: branco sobre branco revirado, silêncio gradual liberto, e, por fim, a leitura como possibilidade de encontro com o mais *estranho*, o mais *inquietante*, o texto que falta.

Referências:

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BLANCHOT, Maurice. *A besta de Lascaux*. Trad. Silvina Rodrigues Lopes. Lisboa: Vendaval, 2001.
- BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CASTELLO BRANCO, Lucia. *Os absolutamente sós – Llansol – A letra – Lacan*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 1997.
- FREUD, Sigmund. O inquietante. História de uma neurose infantil... e outros textos. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p.328-376.
- LACAN, Jacques. *O seminário*. Livro 20, mais ainda. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- LACAN, Jacques. *O seminário*. Livro 16, de um outro ao Outro. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACAN, Jacques. Lituraterra. *Che Vuoi?* Trad. Dulce Duque-Estrada. Porto Alegre, v.1, n.1, p.17-23, 1986.

LLANSOL, Maria Gabriela. *Amar um cão*. Colares/ Sintra: Colares Editora, 1990.

LLANSOL, Maria Gabriela. *Amigo e Amiga. Curso de silêncio de 2004*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.

LLANSOL, Maria Gabriela. *Carta ao legente*. Belo Horizonte: Edições 2 Luas, 1998.

LLANSOL, Maria Gabriela. *Entrevistas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LLANSOL, Maria Gabriela. *Inquérito às quatro confidências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LLANSOL, Maria Gabriela. *Lisboaleipzig I – O encontro inesperado do diverso*. Lisboa: Rolim, 1994.

LLANSOL, Maria Gabriela. *Parasceve*. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

LLANSOL, Maria Gabriela. O sonho de que temos a linguagem (diário). *Colóquio/ Letras*, Lisboa, Fundabenkian, 143/144, jan.-jun. 1997, p.5-18.

LLANSOL, Maria Gabriela. *Um Falcão no punho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM PALMAS – TO

Jônatas Gomes DUARTE
Universidade Federal do Tocantins

Marcilene de Assis Alves ARAÚJO
Universidade Federal do Tocantins

Maria José de PINHO
Universidade Federal do Tocantins

Resumo: No mundo contemporâneo e globalizado em que vivemos a aquisição de uma segunda língua é de fundamental importância devido às demandas que exigem domínio, comunicação, competências e habilidades de um bom profissional. Por esta razão, cada vez mais, pessoas buscam aprender uma língua estrangeira (LE). Conforme expresso no Art. 29, da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), o ensino de LE é um direito de todo cidadão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Inglesa (BRASIL, 1998) afirmam o caráter sociointeracional da aprendizagem de língua estrangeira na tarefa de produzir cidadãos capazes de participar ativamente no discurso e contribuir para o engajamento discursivo de outros, numa troca constante de conhecimentos. Este trabalho teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma sala de aula do ensino fundamental na cidade de Palmas – TO. Para tanto teve embasamento em teóricos que estudam a realidade da sala de aula como Ur (2002); Richards & Lockhart (1994); José Carlos Paes de Almeida Filho (1993,1999). Para a geração de dados, a pesquisa primou pela observação participante acompanhada de elaboração de diário de campo. Os dados gerados foram analisados a partir dos pressupostos da pesquisa de natureza qualitativa, o fundamento metodológico da pesquisa desenvolvida se define como pesquisa-ação, realizada através da intervenção pedagógica. Nesse sentido, este estudo buscou verificar como se processa o ensino-aprendizagem de língua inglesa, partindo-se da análise da interação realizada em uma sala de aula do 7º ano. A investigação constatou-se que os principais fatores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem são as formas de ensinar do professor; as formas de aprender do aluno; do uso do material didático, dos filtros afetivos dos alunos e do professor e do trabalho realizado em sala de aula.

Introdução

No mundo contemporâneo e globalizado em que vivemos a aquisição de uma segunda língua é de fundamental importância dado as demandas que exigem domínios, competências e habilidades de um bom profissional. Por esta razão, cada vez mais, para garantir um espaço e neutralizar o isolamento, pessoas buscam aprender uma Língua Estrangeira (LE).

Conforme expresso no Art. 29, da Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos (1996), o ensino de LE é um direito de todo cidadão. Na busca de atender esta prerrogativa, pesquisas na área do ensino-aprendizagem de línguas têm buscado formas mais eficazes para desenvolver o trabalho com o ensino e aprendizagem de LE, fator que justifica o crescimento dos estudos nesta área nos últimos anos.

Por esta razão, as pesquisas na área do ensino-aprendizagem de línguas teve um grande crescimento e tem evoluído, no sentido de buscar formas mais eficazes para transmitir o ensino e desenvolver a aprendizagem com excelência. Segundo expresso na lei de diretrizes e bases e na declaração Universal dos Direitos Linguísticos, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um direito de todo cidadão.

Os parâmetros curriculares nacionais para a Língua Inglesa (1998), afirmam que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centra-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar ou engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível é fundamental que o ensino de língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. (BRASIL, 1998, p. 63).

A disciplina de LE tem o objetivo de produzir cidadãos capazes de participar ativamente no discurso e contribuir para o engajamento discursivo de outros, numa troca constante de conhecimentos, por meio do caráter sócio-interacional que norteia o ensino e a aprendizagem.

Revisão Literária

O ambiente de sala de aula pode favorecer ou não a aprendizagem, pois dependerá dos moldes interativos adotados pelo professor. Sendo assim, partiremos de uma concepção sócio-interacionista de linguagem e de competência, defendendo que a abordagem comunicativa no ensino de línguas e a interação propiciam vantagens para o aluno adquirir a língua estrangeira.

Segundo Almeida Filho (1993), O ensino comunicativo é:

(...) aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes / tarefas de real interesse e / ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua. (ALMEIDA FILHO, 1993. p. 36).

O professor de LE deve buscar produzir significados relevantes para a vida do aprendiz, essa língua deveria ser estrangeira só no início do processo, e desestrangeirizar-se ao longo do tempo de que dispõe para aprendê-la. Deve ser tida como “uma língua que constrói o seu aprendiz, que vai usá-la para a comunicação, sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento”. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

A abordagem comunicativa se caracteriza por ter “o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua estrangeira” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36). Sendo assim, o aluno precisa engajar-se em situações e contextos sociais e culturais autênticos na língua-alvo, nos quais ele realmente produza sentidos colaborativos com seus interlocutores. Uma abordagem é uma força que imprime uma determinada ação ao processo de ensinar.

Os parâmetros curriculares nacionais para a Língua Inglesa (1998), afirmam que:

Portanto, ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social. (BRASIL, 1998, p. 27).

Portanto, o professor deve ter conhecimento do que significa a linguagem em seu sentido amplo, para favorecer a construção de significados na sala de aula. O aluno deve usar todo o seu conhecimento para conseguir construir significados sócio-internacionistas. A linguagem referente ao ensino-aprendizagem de línguas se justifica da seguinte forma:

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte do pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia. (BRANDÃO, 1994, p. 12).

Segundo Vygotsky (1994), o desenvolvimento da potencialidade do aluno é ativado com a ajuda de alguém que tenha um conhecimento superior ao seu em determinada área de estudo. Essa ajuda pode vir das discussões e reflexões com o professor, dos debates com os colegas para resolução de um problema ou tarefa, das discussões e reflexões com os pais ou até ao assistir um programa de televisão. Nesta

interação o conhecimento do outro serviria como estrutura ou apoio, para a construção do conhecimento do aluno, o qual, após analogia e racionalização seria efetivado como seu próprio conhecimento, tornando-o independente.

Logo, uma concepção sócio-interacionista de linguagem pode favorecer a aprendizagem em sala de aula, aliada aos moldes interativos adotados pelo professor. Neste aspecto, UR (2002) salienta serem muitas as formas de interação encontradas no ambiente da sala de aula, enumerando algumas: a) professor muito ativo e alunos receptivos; b) professor ativo e alunos muito receptivos; c) professor e alunos igualmente ativos; d) alunos ativos e professor muito receptivo; e) alunos muito ativos e professores apenas receptivos.

Portanto, muitas são as formas de interação possíveis de se encontrar em uma sala de aula, mas nem todas são interações reais que refletem uma visão sócio-interacionista, pois para esta visão apenas professor e aluno igualmente ativos estabelece uma real interação.

Um dos pontos observáveis na interação em sala de aula é o que Richards and Lockhart (1994) chamam de “zona de ação do professor”. Segundo esses linguistas, o professor, apesar de sua boa intenção, interage na sala de aula mais com alguns alunos do que com outros. Tal fato é facilmente constatado por um observador externo. “Esses alunos estão em seu “espaço de ação”, e são alunos que: a) estão em constante contato visual com o professor; b) são aqueles aos quais sempre são endereçadas as questões; c) e sempre são chamados para participar da aula”. (RICHARDS AND LOCKHART, 1994, p. 139).

Essa disposição de interação não é rígida, pois cada professor tem seu próprio espaço de ação, ou seja, uns podem estabelecê-la em direção à fileira da direita, outros podem interagir mais com as meninas do que com os meninos, outros podem aproximar-se mais de alunos de uma determinada etnia cultural, outros podem interagir apenas com aqueles cujos nomes são mais fácil de lembrar, e em classes com diferentes níveis de proficiência, a tendência é interagir com os que sabem mais, pois estes podem produzir mais “feedback”.

Metodologia

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema, visando à identificação do maior número possível de informações (MARCONI E LAKATOS, 2008)

voltada aos trabalhos já realizados sobre a concepção sócio-interacionista de Vygotsky e abordagem comunicativa de línguas.

O fundamento metodológico proposto nesta pesquisa se define como pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, realizada através da intervenção pedagógica. Foram ministradas 5 (cinco) aulas. A pesquisa de campo foi realizada em uma sala de aula do 7º ano do ensino fundamental de uma escola municipal localizada em Palmas – TO.

Conforme Thiollent (2008, p. 16):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A concepção de pesquisa-ação, defendida por esse autor, corrobora com a proposta de intervenção pedagógica apresentada neste trabalho e dá embasamento para as práticas pedagógicas que foram realizadas durante a pesquisa no sentido de propor, transformar ou modificar uma problemática referente ao ensino-aprendizagem de LE no ensino fundamental, mediante situações específicas do cotidiano da sala de aula de língua inglesa da escola pesquisada.

Serrano (1998, p. 172) afirma que:

A pesquisa-ação [...] persegue o estudo dos problemas práticos, a união da teoria com prática. Pretende dar prioridade ao prático como principal agente do processo tendo em vista melhorar uma situação da realidade concreta, seja social, cultural, política ou educativa (tradução).

No processo de ensino-aprendizagem, novas relações são estabelecidas que valorizam a colaboração, a solidariedade, a coletividade. O ponto de relevância no direcionamento do ensino não se estabelece nem no professor, nem no aluno, mas na prática social que se constrói.

Aulas ministradas

Na primeira aula ministrada, trabalhamos “The alphabet” (alfabeto) e “the numbers.” (números). Ensinamos a pronuncia de todas as letras do alfabeto através de uma atividade de listening and practicing, ou seja, pronunciamos todas as letras

enquanto os alunos ouviam atentamente os sons e solicitamos que os alunos repetissem conosco. Logo após, apresentamos a “alphabet song” (canção do alfabeto), nesta atividade os alunos foram convidados a cantar conosco a seguinte canção:

A-B-C-D-E-F-G, (/eɪ bi: si: di: i: ef dʒi:./)

H-I-J-K-LMNO-P, (/h)eɪtʃ aɪ dʒeɪ keɪ ɛləmənəʊ pi:./ l-m-n-o spoken twice as quickly as rest of rhyme)

Q-R-S; T-U-V, (/kju: ɑr ɛs, ti: ju: vi:./ pause between s and t)

W; X; Y and Z! (/dʌbju:, ɛks, waɪ ænd zi:./ pause between x and y, w and x last for two beats)

Now I know my ABCs; (/naʊ aɪ nou maɪ eɪ bi: si:z:./)

Next time won't you sing with me? (/nɛkst taɪm wəʊnt ju: sɪŋ wɪθ mi:./).

Na segunda parte da aula ensinamos os números de 1 (um) a 100 (cem). Distribuímos para todos os alunos uma folha contendo os números (1 a 100), nesta atividade trabalhamos a pronúncia. Por fim, incentivamos os alunos para que estudassem o alfabeto e os números durante a semana, pois na próxima aula faríamos um bingo em inglês, ou seja, as letras e os números do bingo seriam ditos na língua alvo.

Na segunda aula, começamos com uma revisão da pronúncia do alfabeto e dos números ensinados na aula anterior, aproveitamos a oportunidade para sanar a dúvidas de alguns alunos. Logo após, explicamos como seria realizado o bingo.

Na terceira aula, trabalhamos algumas expressões que são usadas no cotidiano. Nessa atividade solicitamos que os alunos formassem duplas para praticar um com o outro.

1. Hello – Oi
2. What's your name? – Qual o seu nome?
3. My name is – Meu nome é
4. Nice to meet you – Prazer em conhecê-lo
5. Nice to meet you too – O prazer é meu
6. How are you? – Como vai você?
7. I am fine, thanks – Eu estou bem, obrigado
8. How old are you? – Qual a sua idade
9. I am 15 years old – Eu tenho 15 anos
10. See you later – Até mais
11. Good-bye – Tchau

Na quarta aula, trabalhamos um diálogo e um vocabulário composto de adjetivos e advérbios. O diálogo era intitulado "What are you doing?".

Pedro: Hello, Júlia. What are you doing?

Júlia: I'm working on a new project.

Pedro: What kind of project

Júlia: It's a recycling project. And you? What are you doing?

Pedro: Nothing much. I'm a little bored.

Júlia: Really? Can you help me with it? I'm very worried about this Project.

Pedro: Yes, I can.

Júlia: Good!

Entregamos o diálogo supracitado em uma folha de papel com lacunas em branco, propomos que todos ouvissem e fossem completando as lacunas. Solicitamos para que os alunos observassem como o Pedro pergunta à Júlia o que ela está fazendo, como ela responde e pergunta a ele a mesma coisa. E como o Pedro diz que está um pouco entediado e a Júlia comenta que está muito preocupada.

O vocabulário que trabalhamos nessa aula foi o seguinte:

1. Adjectives

All right – legal

Angry – com raiva

Bored – entediado

Happy – feliz

Sad – triste

Sleepy – com sono

Tired – cansado

Upset – chateado

Worried – preocupado

2. Adverbs

A little – um pouco

Very – muito

Kind of - tipo de

Trabalhamos a pronúncia dos adjetivos e advérbios e construímos frases utilizando as palavras ensinadas. Logo após, solicitamos que os alunos fizessem a seguinte atividade:

1. Construa uma frase a partir das seguintes palavras:

A – I/ a little/ worried.

B – Pedro/ Lucas/ tired.

C – You/ sleepy?

D – They/ not/ upset.

E – Mariana/ kind of/ angry.

F – We/ very/ bored.

Na quinta aula, distribuímos frases escritas em uma cartolina que continha parte de uma música, o objetivo da atividade era para que os alunos montassem a música à medida que fossem ouvindo. Os alunos conseguiram completar a atividade porque eles trabalharam conjuntamente e colaborativamente auxiliando uns aos outros, desta forma construíram conjuntamente a música. Esta atividade seria para que os alunos se comunicassem na língua alvo, algo que não aconteceu. Deste modo, a atividade não foi tão proveitosa no sentido da interação e da comunicação referente ao ensino de língua estrangeira.

Resultado e Discussão

Durante as aulas percebemos que existiam alunos desinteressados e desmotivados, eram aqueles que formavam a grande maioria, eles não interagiam e nem participavam na aula, mas tentavam realizar as atividades propostas. Existiam alguns alunos que poderiam ser determinados como alunos dependentes, pois eles precisavam da ajuda do professor para fazer as atividades, pois tinham dificuldades.

No ensino-aprendizagem de língua estrangeira é preciso levar em consideração, um fator crucial, que é a adoção de uma metodologia que favoreça a motivação dos estudantes a praticarem ações e criarem situações para a utilização da língua que eles estão aprendendo, pois sabemos que no ensino tradicional, o aluno é submetido a exaustivos e repetitivos exercícios que os deixam impacientes, desinteressados e limitados em suas expressões linguísticas.

A motivação é fator essencial em uma relação de ensino e aprendizagem, alunos e professores motivados alcançarão melhores resultados. O professor deve ser um incentivador e um mediador, uma pessoa que estimule o aluno para que ele possa ter iniciativa para a realização de tarefas. O ambiente em sala de aula é de fundamental importância na visão sociointeracional de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. É necessário que os professores e alunos sejam igualmente ativos para que aconteça uma real interação em sala de aula.

Considerações Finais

Este estudo buscou verificar como se processa o ensino-aprendizagem de língua inglesa, partindo-se da análise da interação realizada em uma sala de aula do 7º ano do ensino fundamental. Evidenciou-se que os alunos precisam engajar-se em situações e contextos sociais e culturais autênticos na língua-alvo, nos quais ele realmente produza sentidos colaborativos com seus interlocutores. Constatou-se que os principais fatores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem são as formas de ensinar do professor; as formas de aprender do aluno; do uso do material didático, dos filtros afetivos dos alunos e do professor e do trabalho realizado em sala de aula.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. Paes (Org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BRANDÃO, H. *Introdução à Análise de Discurso*. Campinas: Pontes, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARCONI, M. de A. & LAKATOS, E. M. *Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RICHARDS, Jack & LOCKHART, Charles. *Reflective teaching in Second Language classrooms*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SERRANO, G. P. Investigación cualitativa: retos e interrogantes I. Métodos. 2. ed. Madrid: Muralla, 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona, 1996. Tradução do PEN Clube Português, Edição da Comissão Nacional da UNESCO, Portugal.

UR, Penny. *A Course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

VYGOTSKY, Lev. Semyonovitch. *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, Michael et al (Orgs.). Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A LITERATURA MULTIDISCIPLINAR BRASILEIRA EM BUSCA DO FIM DA MISÉRIA: ENTRE RELATOS, FATOS E EXPECTATIVAS

José Henrique Rodrigues STACCIARINI
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Resumo: O presente estudo é fruto da conclusão de um Doutorado em Geografia sobre a temática “Fome x Segurança Alimentar no território brasileiro do século XX”, complementado pela pesquisa “Fome da População Brasileira nos últimos 15 anos”. Deste modo, apoiada em diversos autores da Geografia e das Ciências Humanas, assim como em dados tabulados pelo IBGE, IPEA, FGV e outros Institutos de levantamentos de dados da realidade sócio-espacial brasileira, esta pesquisa tem como objetivo analisar a problemática em questão na dimensão temporal dos últimos 100 anos, desde os artigos de Monteiro Lobato até o mandato da Presidente Dilma Rousseff. Vale destacar que a referida autoridade governamental lança, em maio de 2012, medidas prevendo ajuda financeira para mães de baixa renda (classes D e E) com filhos na faixa etária de zero a seis anos e atendidos pelo “Bolsa Família”, programa planejado e criado pelo Presidente Lula durante seu primeiro mandato e inicialmente denominado “Fome Zero”. Frisa-se que os referidos programas propuseram iniciativas conjuntas no intuito de buscar, ainda sem sucesso pleno, a erradicação da miséria da população. Na verdade, também em forma de desafio para a pesquisa em tela, questiona-se o fato de estarmos perto ou não da concretização do apelo ético-literário pelo fim da pobreza brasileira e essa é uma reflexão que não pode se calar.

Introdução

Pensando inicialmente sobre as palavras de Menezes (2010:21) que “a alimentação deve ser considerada um direito humano” e tendo por base um debate plural, inúmeros serão os autores e trabalhos pautados na Geografia e nas variadas áreas das Ciências Humanas, voltados para a temática “Insegurança Alimentar, Miséria, Fome, Democracia, Terra, Produção Agrícola e Trabalho” durante todo o Brasil, desde da colônia à Nova República.

No início do último século (XX), pode-se citar Monteiro Lobato, escritor este que se formou em Direito e tornou-se um dos maiores escritores infantil do Brasil. Antes, porém, ficara muito conhecido pelos artigos que escreveu para o jornal “O Estado de São Paulo”, nos quais se queixa dos matutos do interior, inadaptáveis à civilização-uma espécie de leitura da realidade concreta inspirada no “Individualismo Demográfico”, Neo-Malthusianismo no Terceiro Milênio, em pleno declínio das taxas de natalidade.

Infelizmente, o artigo com maior repercussão foi sobre o “Jeca Tatu”, personagem criado para descrever o Caboclo com fome sem vocação para nada, a não

ser para a preguiça constante. A figura do “Jeca Tatu” tornou-se famosa no Brasil. Posteriormente Monteiro Lobato entendeu que os caipiras eram preguiçosos e barrigudos por motivo de doenças oriundas da extrema miséria a que estavam submetidos. Assim, ele se arrependeu de tê-los ofendidos como se a culpa fossem deles individualmente e não da estrutura social de desigualdades sociais presentes no território brasileiro de 400 anos de expropriação, de concentração de rendas, terras e poder político.

Próximo do término da chamada “República Velha”, em 1928, o político paraibano José Américo de Almeida torna-se ainda mais conhecido com a publicação do romance denominado de “A Bagaceira”, o qual é considerado por muitos como o marco inicial do romance regionalista do Modernismo brasileiro. Na verdade, aquela trágica história de amor escrita serve ao autor como pretexto para denunciar a questão social do seu estado e da macrorregião do Nordeste como um todo, com destaque especial para as necessidades da população (insegurança alimentar e falta de participação política). De maneira profunda, é feita uma análise da vida dos retirantes que surgem nas bagaceiras dos engenhos de açúcar do nordeste canavieiro, concentrador de terras e de misérias humanas das mais diversas características materiais e imateriais.

Merece ainda destacar o escritor Manuel Carneiro de Souza Bandeira Filho, o qual nasceu em Recife, em 19 de abril de 1886. Ainda jovem, muda-se para o Rio de Janeiro, onde faz seus estudos secundários. Em 1903, transfere-se para São Paulo, onde inicia o curso de Engenharia na Escola Politécnica. No ano seguinte, interrompe os estudos por causa da tuberculose e retorna ao Rio de Janeiro. Desengano pelos médicos, passa longo tempo em estações climáticas do Brasil e da Europa, onde toma contato com a poesia simbolista e pós-simbolista. Em toda sua trajetória poética, Bandeira mostra a preocupação com a busca por novas formas de expressão. Sendo assim, cabe destacar que a principal característica da obra de Manuel Bandeira é o emprego do verso livre, muitas vezes infiltrado por forte indignação moral, a favor da vida com mais humanidade, com mais dignidade.

Faz-se necessário acrescentar, que ainda antes de 1960, dentro da Literatura Brasileira, um dos grandes nomes que tornar-se-á extremamente conhecido por seus trabalhos em prol de um país e de um mundo com menos fome e mais cidadania: Josué de Castro. Portanto, durante os sessenta anos iniciais do século XX, muitos são os escritores brasileiros da geografia e de variadas formações e estilos que escrevem

sobre a temática “Exclusão Social e busca pela segurança alimentar (Políticas de combate à fome, geração de empregos e mudanças estruturais significantes)”.

A literatura multidisciplinar brasileira em busca do fim da miséria: entre relatos, fatos e expectativas

Se as lutas, iniciativas e movimentos pelo fim da miséria brasileira existentes até a década de 1960 são difíceis, o mesmo também deve ser dito para os momentos vividos pelos brasileiros durante todo o Regime da Ditadura instalada no Brasil com o Golpe dos Militares, em Março de 1964. São muitos os brasileiros que, por lutarem por mais democracia, são perseguidos e têm de deixar o país. Portanto, Escritores, Compositores, Professores e Pesquisadores de diversas áreas científicas deixam o país natal, indo prestar excelentes trabalhos para as comunidades de outros países em vários continentes.

Por um lado, se são muitos os brasileiros obrigados a deixarem o Brasil por serem perseguidos pela Ditadura Militar, por outro, são muitos também aqueles que ficam lutando por uma Anistia Política Ampla, Geral e Irrestrita. Dentre tantos, pode-se destacar o nome de Henfil, cartunista e escritor que, por longos anos, vai se juntar a outros escritores para lutar pela reconstituição dos plenos direitos políticos de todos os brasileiros, inclusive do retorno dos intelectuais exilados da própria ciência geográfica e de outras Ciências Humanas.

Depois de quase três décadas sem Eleições Diretas para Presidente, ocorre eleição (1989) presidencial livre e direta, na qual a maioria dos eleitores brasileiros escolhe, sob forte influência dos Meios de Comunicação de Massa, um novo Presidente da República – o Sr. Fernando Collor. Não obstante, apesar de fluxos positivos e das vitórias no sentido da Construção da Cidadania, é extremamente difícil falar de um novo governo e de novos movimentos populares sem sinalizar no sentido de tentar entender as novas relações mundiais cada vez mais complexas, bem como interpretar a permanência da miséria e da existência da fome no mundo, em pleno limiar do Terceiro Milênio, sejam os moradores das “vilas miséria” na Argentina, dos “Población Callampo” no Chile, dos “ranchos” em Caracas/ Venezuela, das “Sampanas” em Hong-Kong, nas “favelas” no Brasil urbano ou, ainda nos mais distantes rincões do Norte e Nordeste brasileiro...Quanta pobreza material e imaterial.

Acrescenta-se aqui que, historicamente, apesar de ser extremamente rico em minérios, em riquezas vegetais e em terras agricultáveis, o Estado Brasileiro torna-se

cada vez mais frágil às pressões dos grupos mandatários da economia nacional ligados aos interesses da economia das grandes empresas do capital internacional, entre elas as fortes empresas do agronegócio do mundo “mais desenvolvido”. No Território Brasileiro, a questão se complica ainda mais em se tratando de um país carimbado, durante cinco séculos, pela expropriação (com violência!) por parte dos detentores dos meios de produção e pela tortura por parte da Tecnoburocracia Militar instalada no Brasil durante as décadas de 1960, 1970 e início da década seguinte.

Neste interpretar, o saldo desta “cartografia” é marcado pelas ações econômicas desvinculadas das preocupações de ordem social, o que fica evidenciado com os ascendentes níveis de desemprego, com as desigualdades econômicas que se intensificam e com as injustiças sociais crescentes. Em outras palavras, o Brasil – um dos sete maiores PIB do mundo! – possui 31.679.095 pessoas na situação de miséria nas duas décadas finais do século XX, em todas unidades administrativas.

Em nosso país, dentro do contexto do “Impeachment” de Collor, tem-se que, desde os momentos iniciais de Fernando Collor, “Betinho” (Herbert de Souza) indignara-se com o jovem e exibicionista Presidente da República, que derrotou “Lula” (Luis Inácio da Silva) nas eleições diretas de 1989 e que usava a mídia – principalmente a Rede Globo – como bem lhe conviesse. Além dessa triste convivência estabelecida entre um político conservador – com máscara de modernidade – e os meios de comunicação de massa, Fernando Collor assume o papel de defensor do chamado “Neoliberalismo”, anunciando um grande programa de privatizações (leilões de empresas públicas), prometendo, por outro lado, acabar com os “descamisados” deste pobre e faminto Brasil.

Contudo, o Presidente Collor, antes da realização de um amplo programa de privatizações – exigidas pelo neoliberalismo em curso – precisava deter a inflação de mais de oitenta por cento, herdada do desastroso final de mandato do Presidente Sarney. Para isso, promove, no dia seguinte (16 de março de 1990) de sua posse, o famoso “confisco da poupança” que é considerado inevitável, inclusive por economistas de formação socialista. Um completo fracasso é o resultado do plano de estabilização econômica do Presidente. Já, no primeiro semestre de 1991, Collor vê seu governo ser minado pela inflação em escala crescente, pela recessão, fome e por inúmeras suspeitas de corrupção, o que acaba por gerar crise institucional generalizada no Brasil de então.

Em 1992, vários escritores e significativa parte da população brasileira participam ativamente do Movimento pela Ética na Política (MEP) e do “Impeachment”

do Presidente Fernando Collor, o qual fora eleito diretamente pelo voto da maioria da população brasileira. Deste modo, é no contexto da desintegração da União das Repúblicas Socialistas (URSS), da Unificação das duas Alemanhas e, principalmente, da formação de um “Bloco Ético Plural Pró Impeachment” do corrupto Presidente brasileiro que ocorre a fundação da “Ação da Cidadania Contra a Fome”, sob forte inspiração do Sociólogo Herbert de Souza, também conhecido como Betinho ou “irmão do Henfil”.

O que unifica os mais diversificados segmentos sociais (UNE, IBASE, CNBB, OAB, CUT, Banco do Brasil, CEF, ANDIFES, EMBRAPA, estudantes, professores, partidos políticos, donas de casa etc.) que agora atuam sob a égide da “Ação da Cidadania Contra a Fome e Pela Vida” é a vontade de fazer algo, por menor que seja para aliviar a miséria da sociedade brasileira, seja desde medidas simples emergenciais até amplas políticas estruturais como, por exemplo, a luta pela Reforma Agrária que não quer se calar, num país de dimensões continentais.

Cabe também ressaltar que a exclusão da população é evidenciada – é colocada às claras! – pela publicação do Mapa da Fome do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA). A partir dos levantamentos oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é produzido um “Mapa da Fome”, onde a miséria é expressa espacialmente, é admitida publicamente, por órgãos (IBGE e IPEA) ligados intimamente à Secretaria de Planejamento do Poder Executivo Federal, inclusive nos estados brasileiros que mais produzem e exportam alimentos. Desta forma, se existe um inimigo a ser combatido pela “Ação da Cidadania”, o que vai ser enfrentado é a fome de quase 32 milhões de pessoas indigentes, extremamente pauperizados, despossuídos.

No interior da ação da cidadania, apesar do Segundo Passo da Cartilha para Formação de Comitês sugerir como ideal, o caminhar das Ações Emergenciais dando origem às Ações Estruturais, percebe-se que a maioria dos cinco mil comitês disseminados por todo território Brasileiro consegue maior êxito com as ações de arrecadação e distribuição de alimentos. Este sucesso inicial da campanha, com ações prioritariamente de arrecadação, não se dá, sem duras críticas de setores ligados à denominada “esquerda”. Após as primeiras críticas e embates, a “Etapa da Comida para quem tem fome” constitui-se o período de maior visibilidade da “Ação da cidadania contra a fome, a miséria e pela vida”.

No interior desta complexidade e dinamicidade, em linhas gerais, não há condições de se afirmar em quanto a “Campanha da Fome” diminuiu a fome de 32

milhões de indigentes. Aliás, este movimento não é planejado, organizado para se ter esse balanço numérico, ou mesmo para substituir ações que são obrigações precípuas do Estado. Entretanto, com certeza, alguma coisa melhorou no país a partir do ano de 1993. Muita comida é arrecadada e distribuída a partir dos milhares de comitês fundados em todos estados brasileiros.

Sobre a geração de trabalho e de renda, foram apoiadas centenas de microempresas e cooperativas. No campo da democratização da terra, a Reforma Agrária é debatida e almejada por militantes da causa, por “intelectuais da esquerda”, por “economistas neoliberais” e até mesmo pela população simples que almeja um país com menos miséria.

O maior feito da “Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e Pela Vida” é o de ter, com o apoio de múltiplos autores da Literatura Brasileira, revitalizado este tema para a nação brasileira, de ter escancarado a pobreza material e a falta de cidadania do povo brasileiro. Neste aspecto, “a Campanha da Fome” questiona a ordem estabelecida e indaga o porquê da existência de tanta miséria, seja material, psicológica ou política, num país de enormes possibilidades já que “a campanha da fome”, posteriormente, vale frisar, no início do terceiro milênio, inspira Políticas de combate a fome tais como o “Programa Fome Zero” e o “Subprograma Bolsa-Família” dos dois Governos Lula.

Sobre o “Programa Fome Zero” cabe aqui detalhar que no final do mês de outubro de 2002, no mesmo dia em que é anunciado que Luís Inácio Lula da Silva é o vencedor do 2.º turno das eleições presidenciais do Brasil, o próprio Presidente eleito (LULA) da República Federativa Brasileira, anuncia que seu plano principal de Governo é combater as necessidades nutricionais de cerca de 40 milhões de pessoas que passam necessidades no território brasileiro. A partir de então, o assunto principal da nova área governamental brasileira é sobre a Fome e sobre o que fazer para combater este flagelo social que assola o Brasil por cinco séculos.

Naquele momento também é destacado pelo coordenador nomeado do “Fome Zero” (José Graziano da Silva) que *“Uma das metas importantes do Fome Zero é o aumento do salário mínimo”*. De fato, a receptividade da idéia do “Fome Zero” é a melhor possível entre os mais variados segmentos sociais organizados da sociedade brasileira. Entretanto, se ao nível das idéias, as intenções são boas, na prática, a realidade é muito mais difícil do que se possa imaginar. As contradições, tensões e ambigüidades serão uma constante no lançamento e na efetivação do tão esperado Plano de Governo chamado de “Fome Zero”, já que o “Fome Zero” é lançado (31 de Janeiro de 2003) incompleto e com apenas algumas poucas definições.

Apesar dos contratempos e dos embaraços iniciais, a partir de fevereiro de 2003, muitos serão os órgãos, segmentos e entidades que de alguma forma e em função de múltiplos interesses darão contribuições diversas ao programa “Fome Zero” do governo LULA. Como exemplo pode-se citar que representantes do Sindicato das Indústrias de Laticínios do Estado de Goiás (Sindileite) e de entidades nacionais do setor estiveram, como o ministro da Segurança Alimentar, José Graziano, para manifestar apoio ao programa Fome Zero e disposição para colaborar com sua implementação. Na ocasião, os empresários também apresentaram ao Ministro um documento em que ressaltam a importância econômica e social do setor lácteo e pedem seu apoio aos esforços para aumentar o consumo de leite e derivados no País.

A Caixa Econômica Federal lança o Fundo Fome Zero onde os investidores podem contribuir com a Campanha Fome Zero aplicando em um fundo de renda fixa da Caixa Econômica Federal, sendo que metade da taxa de administração de 5% ao ano, cobrada pelo fundo, o equivalente, portanto, a 2,5 % do patrimônio da carteira, será destinada ao programa de governo do presidente Lula.

No meio político-partidário, antes mesmo de completar um mês do lançamento oficial, o programa “Fome Zero” do Governo Federal estava sendo alvo de disputa entre integrantes do PT e prefeitos de outros partidos no interior de São Paulo. Alguns prefeitos acusam o PT de uso político do programa. O de Sorocaba, Renato Amary (PSDB), deixou de ir ao lançamento do programa local que é coordenado pela deputada Iara Bernadi (PT). Na ocasião, Amary mandou ofício justificando a ausência por entender que caberia à prefeitura coordenar o programa no município.

No fundo, os problemas são os mais diversos. Em termos operacionais, por exemplo, a coordenação do programa “Fome Zero” no Piauí inicia a distribuição dos cartões-alimentação em Guaribas e Acauã, mas algumas famílias ficaram sem receber o benefício. Em Guaribas, a 653 quilômetros ao sul de Teresina, 94 famílias ficaram sem o cartão-alimentação por causa de uma falha na confecção do documento entregue no Colégio Reginaldo Correia. Em Acauã, a 463 quilômetros ao sul da capital piauiense, mais de 30 famílias reclamavam que foram cadastradas no projeto, mas não receberam o cartão na solenidade realizada na Creche Vovó Lina.

No que se refere à efetiva distribuição de alimentos, verifica-se a dificuldade dos alimentos arrecadados chegarem até as famílias cadastradas. Como fato concreto, pode ser citado que contrariando o ditado que diz “quem tem fome tem pressa”, as mais de mil cestas de alimentos obtidas a partir da arrecadação do jogo River-PI X Flamengo, realizado no dia 2 de fevereiro daquele ano, em Teresina, não

chegaram às famílias carentes de Guaribas e Acauã, municípios escolhidos pelo Governo Federal para implantação do Programa Fome Zero. Na verdade, no Brasil inteiro, muitas são as contribuições iniciais para o “Fome Zero” que não chegam rapidamente às pessoas realmente necessitadas.

No final de março de 2013, em meio a tantas dificuldades, por determinação do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o ministro extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome, José Graziano, é afastado da linha de frente de divulgação do programa Fome Zero. Graziano passa a cuidar da parte burocrática do projeto e da adoção, em mais 200 municípios, do cartão-alimentação, cujo piloto em execução estava, desde fevereiro, em Acauã e Guaribas (PI), no Semi-Árido nordestino.

Para o lugar de Graziano, na tarefa de fazer a exposição e divulgação do Fome Zero, entram os assessores especiais da Presidência República Carlos Alberto Libânio Christo, o frei Betto e Oded Grajew. Frei Betto e Grajew dão publicidade às novas ações da proposta. Lula considera que Graziano se desgastou demais desde que, disse, durante uma palestra, em São Paulo, que “era preciso segurar os nordestinos nos Estados, caso contrário, os sulistas teriam de continuar a fazer blindagem nos carros.”

Fora do Partido dos Trabalhadores, integrantes do Conselho Nacional de Segurança Alimentar, o bispo Dom Mauro Morelli detona as trapalhadas do governo Lula no parto do Fome Zero. Compartilhado as críticas de Morelli, Beting (2002:17) afirma que “o próprio partido do presidente botou mais água fria no caldo ralo ao inventar, no sábado, uma certa Secretaria Extraordinária para Acompanhamento do Programa Fome Zero. Secretaria do partido e não do governo.”

Entretanto, apesar das inúmeras críticas muitas são as doações recebidas em todo o território para o “Fome Zero”, o qual é aperfeiçoado com o “Subprograma Bolsa Família” presente até os dias atuais em 5560 municípios brasileiros. Sobre isso, para Fonseca et al (2012:07), “durante os primeiros meses da implantação do programa, muitos criticaram que o programa de combate a fome da equipe de Lula era conservador, pois apenas lidava com o consumo dos beneficiados aos alimentos que compõe a cesta básica. Contudo para outros críticos, retornar ao formato de políticas sociais tendo por eixo a distribuição de vales e cupons representam um retrocesso. Deste modo vale lembrar que, apesar das inúmeras críticas, este projeto, para outras análises, abre os olhos dos brasileiros para a extensão da fome e da complexidade da miséria.

Após oito anos, políticas de combate à fome foi tema recorrente das eleições presidenciais do segundo semestre do ano de 2010 que teve como resultado a eleição

da Presidente Dilma Rousseff do mesmo Partido dos Trabalhadores (PT) do ex-presidente Lula, continuando a promessa de um governo para os mais pobres, para os de pouca instrução formal e de baixas condições de segurança alimentar, inclusive lançando, em maio de 2012, medidas prevendo ajuda financeira para mães de baixa renda (classes D e E) com filhos na faixa etária de zero a seis anos, atendidos pelo “Subprograma Bolsa Família”, beneficiando de imediato, cerca de 2,7 milhões de crianças cujas rendas familiares per capita não atingem 70 reais mensais.

Considerações Finais

Atualmente no Brasil ainda existem 16 milhões de miseráveis. Este número, como lembrou a própria presidente Dilma, ao lançar o Programa Brasil Sem Miséria, corresponde à população do Chile. No Maranhão, por exemplo, continua uma extravagância a porcentagem da população que vive abaixo do nível de pobreza, nada menos do que 26%. Para cada 100 maranhenses, 26 são miseráveis. Por tudo isto, Rocha (2012:07) enfatiza que “está em curso o “Programa Brasil sem Miséria”, que não é uma causa apenas da Administração Dilma. É uma causa de todos.”

Insegurança Alimentar, Subalimentação, Fome,, Miséria Intelectual, Psicológica e Política: esta é a democracia e a economia brasileira dos últimos 500 anos? ... No decorrer do século XX e na primeira década do século XXI, no Brasil, assiste-se a relações mundiais com processos cada vez mais interdependentes. A nova configuração de mundo é marcada significativamente pelas diversas transformações sócio-econômicas e políticas. Nesse período, o Estado Brasileiro torna-se cada vez mais vulnerável às pressões dos grupos dominantes da economia nacional e internacional, num mundo cada vez mais complexo e interdependente.

Nesta complexidade, as consequências desse processo são ações econômicas dissociadas das preocupações de ordem social, o que fica bem evidenciado com os crescentes índices de desemprego, com as desigualdades que se avolumam, com as injustiças sociais em escala ascendente e com os baixos salários pagos aos empregados brasileiros. De fato, mesmo melhorando muito durante cem anos seguidos, no início do século XXI, o Brasil, apesar de ser uma das maiores nações capitalistas do mundo, possui 56% da população atingida pelos efeitos da insegurança alimentar e tem aproximadamente 16 milhões de pessoas no estado de extrema miséria, apesar de ser paradoxalmente, um dos maiores países produtores e exportadores de grãos e carnes

do planeta nos últimos 30 anos, inclusive atingindo em 2012, a safra histórica de 163 milhões de toneladas de grãos colhidos.

Por tudo isto e em função das argumentações explicitadas, destaca-se como o presente tema está presente nos diversos trabalhos dos escritores brasileiros de variadas formações científicas, sejam elas acadêmicas, jornalísticas e/ou outras diversificadas influências durante toda a produção multidisciplinar da geografia e das Ciências Humanas do Brasil do século XX. Em pleno ano de 1914, por exemplo, o então advogado José Bento Monteiro Lobato que depois se tornaria um dos mais importantes escritores brasileiros da primeira metade do século XX, com o famoso artigo “Jeca Tatu”, já denuncia o estado de fome, de insegurança alimentar e de miséria que vive a maioria da população brasileira excluída das posses mínimas que pudessem garantir uma mínima condição de dignidade humana.

Dentro da classe política, merece frisar que o paraibano José Américo de Almeida com a publicação, em 1928, do romance “A Bagaceira” com o aspecto sociológico em destaque constitui, para muitos escritores e críticos literários de formações diversas, como base importante para obras posteriores de Graciliano Ramos, José Lins do Rego, entre outros. Nesta direção, faz-se necessário enfatizar que o livro “Vidas Secas”, publicado, em 1938, por Graciliano Ramos, retrata a realidade brasileira concreta não só da época em que o livro foi editado, como a situação (constante presença da fome) de todo o século XX, pois ainda hoje temos milhões de famintos no território brasileiro, desde as favelas do Centro- Sul até o interior do Norte e Nordeste.

Portanto, no seio do debate plural das ciências do Brasil sobre a permanência da fome e da busca pela construção de uma democracia de verdade, muitos serão os escritores brasileiros que expressam ou dissertam sobre esta temática no contexto do golpe e da ditadura militar (1960 a 1985). Muitas vezes, durante as décadas de 1960 e 1970, literatura, artes e expressões intelectuais diversas constituem-se um eixo comum de comunicação na luta pela anistia dos brasileiros que “partiram num rabo de foguete” para o exterior como presente na forte denúncia social da música “O Bêbado e o Equilibrista” composta por João Bosco e Aldir Branco, a qual posteriormente ficará extremamente conhecida na voz de Eliz Regina e outros grandes interpretes.

Deste modo, de formas cada vez mais criativas, os escritores Henfil e Betinho, tornam-se nomes interdisciplinares bastante conhecidos da Literatura Brasileira ao lutarem por mais democracia e justiça social para a maioria da população brasileira. Henfil, por exemplo, publica charges no jornalzinho “O Pasquim” combatendo a centralização da idéia da verdade detida tão somente pelos governantes militares.

Herbert de Souza, por sua vez, já era um importante escritor da literatura brasileira não só em nosso país, mas também nos territórios nacionais do Chile, México e Canadá, entre outros países. Entretanto, ao retornar do exílio político, durante as décadas de 1980 e 1990, Betinho torna-se ainda muito mais conhecido pelo engajamento de seus escritos abordando os temas “Redemocratização Brasileira”, “Reforma Agrária”, “Assistência Médica Pública aos Aidéticos”, “Impeachment do Presidente Collor” e, principalmente, na forte dedicação à “Ação da Cidadania Contra a Fome”, “a campanha da fome”.

Para concluir, deve-se aqui enfatizar que a maioria dos autores brasileiros analisados sobre o tema multidisciplinar proposto, de alguma forma, deixam claro que, de maneira profunda e crítica, o meio mais legítimo para garantir uma ótima política de combate à insegurança alimentar e para a construção da democracia da população brasileira do Terceiro Milênio consiste num processo justo de desenvolvimento econômico com a correspondente preocupação social ... e não apenas uma simples distribuição de bolsa (“Bolsa família”) para os mais carentes: É preciso avançar muito mais nas ações verdadeiramente estruturais.

Refletindo que dos 13,6 milhões de famílias atendidas pelo “Bolsa Família”, cerca de 2,1 milhões ainda continuam na extrema miséria mesmo com as ajudas dos governos Lula e Dilma, ressalta-se que enquanto houver miséria, jamais haverá segurança alimentar plena! Sendo assim, espera-se que a miséria do povo brasileiro seja, a partir do governo Dilma Rousseff, apenas uma triste memória do subdesenvolvimento que ficará para trás. Que as exportações brasileiras de carnes e grãos continuem, mas que a fome de todo território brasileiro desapareça plenamente é o objetivo precípua desta pesquisa, de uma verdadeira construção democrática para nação brasileira. Soma-se ainda que o Brasil merece uma classe política melhor, sem “mensalão e sem mesalinhos”, para ser pensar, concretamente, o fim das misérias materiais e imateriais deste riquíssimo território... Que uma “nova cultura de vida em plenitude” possa ser gestada para esta nação, com o apoio contínuo e consciente de uma literatura plural, qualificada e de grande alcance social... Em suma, faz-se necessário acabar com a insegurança alimentar ainda presente para a maioria.

Referências

ALMEIDA, José Américo de. *A Bagaceira*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1928. BANDEIRA, Manuel. *Poesias*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1947.

- BETTING, Joelmir. Fome ética. *O Popular*, Goiânia, p. 17, 24 de dezembro de 2002.
- BLUMENSCHNEIN, Camila. Acima de 25 anos, 49% não tem ensino fundamental. *O Popular/IBGE*. Goiânia/ Rio de Janeiro, 20 de Dezembro de 2012. p. 07.
- BORGES, Rogério. Lá vai o trem sem destino. *O Popular*, Goiânia, p. 1M, 27 de maio de 2012.
- BRAIT, Beth. *Leitura Comentada de Manuel Bandeira*. São Paulo: Abril Educação. 1995.
- CHAVES, Nelson. Panorama Nutricional do Brasil. In: LACAZ, B. & SIQUEIRA JÚNIOR, B. *Introdução à Geografia Médica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1975, p. 519-542
- CASTRO, Josué de. *Geografia da fome*. São Paulo: Brasiliense, 1953.
- COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- DILMA lança novo projeto social para mães carentes. *O Popular/Folha Press*. Goiânia/São Paulo. p. 07 de maio de 2012. 10.
- FONSECA, Gislene dos Santos, MARTINS, Priscila Celeste e STACCIARINI, José Henrique R. Nove anos do "Fome Zero" dos Governos Lula e Dilma: Diagnósticos, Desafios e Perspectivas. Catalão: UFG (Geografia 2012). p. 01 a 17.
- FRANCO, Augusto de. Conclusão. In: *I Conferência Nacional de Segurança Alimentar*. Brasília: CONSEA, 1995. p. 83-85 (Anais).
- GOHN, Maria da Glória. *Os Sem-Terra, ONGs e Cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOVERNO quer fim da miséria até 2014. *Agência Estado*, São Paulo, p.11, 01 de julho de 2012.
- HENFIL. *Cartas da Mãe*. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.
- LOBATO, Monteiro. Jeca Tatu. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, p.05, out. 1914.
- MARÇAL, Patrícia Souza Rocha. *O Clube do Povo em Catalão (GO) – 1984 a 2011: histórias contadas, territórios vividos*. Catalão, Universidade Federal, Abril de 2012. 178 páginas (Dissertação de Mestrado em Geografia).
- MENEZES, Chico. A alimentação deve ser considerada um direito humano. *Agência /BASE*, Rio de Janeiro, 31 de maio de 2010. p. 21.
- MENSALÃO desafia meta do poder. *O Popular/ Agência Globo*. Goiânia / Rio de Janeiro, p. 12, 13 de janeiro de 2013.
- MORAIS, Flávia. Brasil sem fome e miséria. *O Popular*, Goiânia, p.12, 25 de maio de 2012.
- PONTES, Joel. *Pequeno Dicionário da Literatura Brasileira*. João Pessoa: EDUFP, 2001.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. Rio de Janeiro: Brasiliense 1938.

ROCHA, Hélio. Vencer a Miséria, Causa de todos. *O Popular*, Goiânia, p.07, 08 de junho de 2012.

ROUSSEFF, Dilma. Novo Pacote para mães e filhos. *Agência Estado*, São Paulo. p.12, 14 de maio de 2012.

S

ANTOS, Milton. SILVEIRA, Maria L. *O Brasil*: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2008. 531 p.

SOUZA, Herbert de. O pão nosso. *Veja*, São Paulo, p. 148 - 156, set. de 1993. (especial 25 anos).

STACCIARINI, José H. R. *Pluralidade, Publicização e Multiplicação do Fazer Político: A ação da cidadania contra a fome (1992-1997)*. 2002. Tese (Doutorado) – UNESP, Presidente Prudente. 306 p.

TERRA, Lygia; ARAÚJO, Regina; GUIMARÃES, Raul Borges. *Geografia Conexões*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2010. 328 p.

A DIMENSÃO MÁGICO-RELIGIOSA DA PALAVRA EM PRÁTICAS DO CATOLICISMO POPULAR NA COMUNIDADE RURAL SÃO DOMINGOS, CATALÃO (GO)¹

Jozimar Luciovanio BERNARDO
Universidade Federal de Goiás – *Campus* Catalão/CAPES

Maria Helena da PAULA
Universidade Federal de Goiás – *Campus* Catalão

Resumo: O estudo propõe compreender a dimensão mágico-religiosa da palavra em práticas religiosas populares expressas em relatos orais, frutos da memória de sujeitos da comunidade rural São Domingos, Catalão (GO). Convém, nesse sentido, registrar estas práticas para futuros interesses em conhecê-las, considerando a despreocupação e/ou ambiente propício para as gerações mais novas acessarem e conhecerem-nas. No percurso da pesquisa foram realizadas: a) revisão bibliográfica acerca dos temas cultura popular, religiosidade popular, linguagem e memória, e b) pesquisa de campo indireta na comunidade rural São Domingos em Catalão (GO) para constituição do material de análise, o qual é composto pelo inventário de palavras ou construções linguísticas sob as quais a análise se baseia. O estudo teórico possibilitou inferir que no universo extralinguístico há circunstâncias, convenções sociais, fatos históricos e culturais que participam da construção do sentido dado ao signo linguístico. Assim, compreende-se que esses elementos, externos à linguagem e resultantes de acordos estabelecidos pela comunidade falante ao longo do tempo, dão ou não o sentido pragmático às palavras ou construções linguísticas. Isso pode ser entendido, também, como uma faceta mágico-religiosa da palavra, que tende a representar uma realidade dotada de poder conforme o contexto em que se realiza. A língua, intrinsecamente relacionada à cultura de um povo, abarca o léxico como o aspecto em que os traços culturais de um povo melhor se evidenciam (BIDERMANN, 1998; SOUZA, 2008; TEDESCO E VALVIESSA, 2009). Nesse contexto, a palavra, enquanto parte fundamental do rito, deixa de ser apenas elemento da sabedoria do homem e, compreendida como ação, adquire o poder de interferir no curso natural dos acontecimentos, assumindo, desse modo, uma dimensão mágico-religiosa.

Introdução

O meio rural é palco de manifestações de caráter popular que expressam muito do modo como o indivíduo vê, sente e significa a realidade, onde expressões populares como o culto aos santos e outras práticas religiosas se reproduzem no cotidiano dos sujeitos e são por eles apreendidas e repassadas. Nesse sentido, a fé assentada na religiosidade produz um conjunto de costumes percebíveis principalmente na cultura rural, por exemplo, guardar os dias da semana santa, invocar nomes de santos em

¹ Este artigo é resultado da reestruturação e revisão do Trabalho de Conclusão de Curso (2013) apresentado ao Departamento de Letras da Universidade Federal de Goiás, *Campus* Catalão, sob orientação da Profa. Dra. Maria Helena de Paula.

determinados momentos para pedir ajuda e proteção etc. Tais práticas não são meros acontecimentos do cotidiano rural, pois fazem parte da lógica da vida destas pessoas, como também estão associadas ao vivido do grupo, inseridas nas suas relações socioculturais, configuradas por laços de amizade, parentesco, solidariedade, trabalho etc.

Este estudo é relevante por permitir conhecer elementos da cultura rural consonantes ao território da crença, que ainda resistem preservados no patrimônio cultural dos sujeitos e, do mesmo modo, na sua língua. Por meio da interdependência entre língua e cultura, a importância de se reconhecer traços dessa religiosidade a partir da lógica do poder pragmático da palavra no contexto rural justifica teoricamente o estudo, uma vez que “[...] o sentido pragmático dos signos constrói-se no contato com o mundo dos fatos e confere-lhes o poder de intervenção na realidade.” (TEDESCO; VALVIESSE, 2009, p. 2).

A importância do assunto para a área de Letras baseia-se na linguagem que se relaciona às práticas culturais ainda presentes na memória de pessoas mais antigas que vivem no meio rural. Percebemos que não há preocupação e/ou ambiente propício para as gerações mais novas acessarem e conhecerem esses elementos da cultura. Assim, ao estudar esses aspectos e registrá-los, eles ficam conservados para futuros interesses em se conhecer tais práticas que, se não forem transmitidas, tendem à extinção. Para a formação acadêmica, o estudo contribui ao aperfeiçoamento em pesquisas na área de discurso cultural, como também, para conhecimento mais aprofundado em análise linguística no campo da Lexicologia e de outras áreas afins.

Desse modo, a partir do conhecimento da cultura do homem e da mulher rurais e da religiosidade expressa no seu falar, com suporte de leituras e discussão teórica sobre cultura popular, religiosidade popular, linguagem e memória, pretende-se compreender a dimensão mágico-religiosa da palavra em práticas religiosas populares expressas em relatos orais, frutos da memória de sujeitos da comunidade rural São Domingos, Catalão (GO).

Percursos metodológicos

Uma pesquisa científica deve ser guiada por um método que assegure seu desenvolvimento de forma clara e objetiva. Segundo Santos (2004), a pesquisa científica é prioritariamente intelectual e a produção de conhecimentos é o resultado

mais importante. Para o autor, a construção do conhecimento desenvolve-se por etapas que se organizam num método, num caminho facilitador do processo.

Esse trabalho fundamentou-se na pesquisa teórica a partir da revisão bibliográfica (livros, artigos de periódicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e *sítes*) que possibilitou abordar temas mais relevantes sobre cultura rural, religiosidade, linguagem e memória, possibilitando pensar o objeto de estudo e seu contexto sociocultural.

Tendo em vista que a pesquisa propõe estudar a palavra (manifestação verbal), fez-se necessário o registro da linguagem dos sujeitos, escolhidos para pesquisa, a fim de compor o material de estudo. Para tanto, foi realizada a pesquisa de campo indireta na comunidade rural São Domingos, em Catalão (GO), onde foram feitas visitas às casas dos sujeitos para conversar com eles sobre santos, religiosidade, ouvir suas histórias e, na oportunidade, fazer o registro da memória destas conversas em um "caderno de campo", a qual constituiu o material de estudo. Na oportunidade, em função das exigências do Comitê de Ética em Pesquisa, a pesquisa com os sujeitos foi de caráter informal, isto é, o trabalho não pôde assentar-se em entrevistas ou registros orais.

Quantitativamente, foram visitadas cinco residências da comunidade, nas quais estabelecemos conversas com pessoas mais velhas e antigas na comunidade e de fé católica, não necessariamente praticantes. As visitas foram facilitadas pela companhia de outra pessoa que tem uma relação mais estreita com os sujeitos tomados para pesquisa e, assim, conseguimos manter um diálogo mais fluido, de maneira que as pessoas pudessem se expressar naturalmente ao falar de suas histórias, crenças, costumes etc. Todos foram esclarecidos de que pretendíamos, com a conversa, fazer as anotações para realizar a pesquisa na Universidade. Mesmo que essa investigação empírica não tenha caráter formal, consideramos que manter a ética é imprescindível para quaisquer pesquisadores que se enveredem na empreitada de estudar dinâmicas de pessoas e/ou grupos sociais, mantendo-os cientes acerca do papel e do objetivo do pesquisador e, conseqüentemente, da pesquisa.

Desta feita, com o material constituído, foi elaborado o inventário das palavras ou construções linguísticas que nortearam, num terceiro momento, a análise que o objetivo do presente trabalho sugere, ou seja, compreender a força que a palavra ganha de fazer acontecer, pela fé, os pedidos dos devotos. Como é possível perceber, são três momentos da metodologia: *constituir o material de análise; constituir os dados; e a análise dos dados.*

Aspectos da linguagem

Ao se estudar a língua de um povo, é importante considerar os fatores extralinguísticos que influenciam o fenômeno da diversidade linguística e do sentido dado aos signos. Nesta concepção, Tedesco e Valviesse (2009, p. 2), quando tratam da pragmática da linguagem, apontam que “[...] para bem mais além do âmbito do léxico e da sintaxe, existe todo um conjunto de fatores que, embora não se confunda com a palavra em si, tem o poder de participar da construção de seu sentido”. Isto é, no universo extralinguístico jazem circunstâncias, fatores históricos e culturais, convenções sociais etc., que contribuem para a constituição do sentido dado ao signo.

Neste contexto está a importância dos estudos lexicais relacionados à cultura, haja vista que, na concepção de Sapir (1969, p. 45), é o léxico que mais claramente reflete o ambiente físico e social dos falantes, pois “o léxico completo de uma língua pode se considerar, na verdade, como o complexo inventário de todas as idéias, interesses e ocupações que açambarcam a atenção da comunidade [...]”.

Coelho (2006, p. 19), em estudo de aspectos e dimensões da linguagem, entende que a linguagem é “[...] uma faculdade de simbolização e procedimento comunicativo, com a qual os homens dizem o mundo e se dizem uns aos outros [...]” e que, ainda, permite um intercâmbio social mais profundo das experiências vividas coletiva ou individualmente. Assim, a linguagem, expressão do universo extralinguístico representado nos signos linguísticos, é tida como um instrumento imprescindível ao homem, posto que propicia melhor interação social e compartilhamento das experiências entre os sujeitos.

Biderman (1998), ao abordar sobre as dimensões da palavra, diz que esta pode ser analisada por vários ângulos. Para explorar a dimensão mágica e religiosa da palavra, a autora retoma a tribos antigas que acreditavam na existência de um vínculo de essência entre o nome e a coisa ou objeto nomeado, podendo-se, desta forma, atuar magicamente sobre uma pessoa através de seu nome, por exemplo, a crença dos aborígenes de que é possível praticar magia negra através do nome daquele que se pretende atingir. Segundo Biderman (1998),

Cada cultura foi ordenando, a seu modo, o caos primevo através de seus mitos. A *palavra* assume assim nos mitos de cada cultura uma força transcendental; nela deitam raízes os entes e os acontecimentos. Por ser mágica, cabalística, sagrada, a *palavra* tende a constituir uma realidade dotada de poder (BIDERMANN, 1998, p. 81, grifos da autora).

Então, notamos que desde os primórdios o verbo possui esse ângulo mágico pelo qual pode ser visto. No contexto da pesquisa, essa perspectiva auxilia para o entendimento do poder atribuído à palavra em práticas do catolicismo popular em que é usada para fazer preces, pedir proteção etc. Exemplos como o batismo - “batizo esta criança”, e a sentença atribuída ao réu - “declaro o réu culpado”, são atos que só se consumam no ato da enunciação, além disso, mostram que a força dada à palavra para consumá-los provém de fatores externos à linguagem e são resultantes de convenções estabelecidas pela comunidade falante que atribui ou não o sentido pragmático (TEDESCO; VALVIESSE, 2009, p. 2).

Uma vez que a proposta gira em torno do estudo da palavra e de fatores extralinguísticos a ela relacionados, consequentemente nos reportamos ao estudo do léxico e da cultura do grupo que o transmite de geração a geração. Sobre a relação entre língua e cultura, Souza (2008), em seu estudo linguístico-histórico-cultural do município de Águas Vermelhas no Norte de Minas, com foco no campo semântico do mundo rural, diz:

Sabemos que a língua está intimamente relacionada com a cultura de um povo e por meio dela que todo o conhecimento, valores e crenças adquiridas ao longo do tempo são transmitidos de geração a geração. É por meio do léxico que os traços culturais de um povo mais se evidenciam (SOUZA, 2008, p. 13).

Campo rico para os estudos da linguagem, o léxico, inventário total de signos linguísticos disponíveis aos falantes de uma língua, é o patrimônio vocabular de todo saber linguístico de um povo, através do qual se transmite todo conhecimento adquirido e acrescentado ao longo da história (BIDERMAN, 2001, p. 13). Logo, falar sobre léxico é falar sobre o aspecto mais dinâmico de uma língua, que com o tempo vai se modificando, ampliando, outras vezes, caindo em desuso.

Ainda segundo Biderman (2001, p. 13), ao abordar a relação entre o léxico e o processo de nomeação e cognição da realidade, o léxico de uma língua natural caracteriza uma forma de registrar o conhecimento do universo, pois, ao dar nome aos seres e objetos, o homem os classifica simultaneamente, estruturando e rotulando o mundo que o cerca. Consonantemente, a autora salienta que “a geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos lingüísticos: as palavras”

(BIDERMAN, 2001, p.13). Dessa maneira, infere-se que ao associar palavras a conceitos, que simbolizam os referentes, o homem reporta os signos linguísticos ao universo referencial. Vilela (1994, p. 6), em seu estudo sobre lexicologia e semântica do português, corrobora com a autora supracitada ao destacar que “o léxico é parte de uma língua que primeiramente configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico duma comunidade”.

Ante estas considerações, podemos observar que a presente pesquisa trata da relação entre língua e os aspectos da cultura rural. Expressas no léxico usado pelos sujeitos do estudo, as práticas religiosas permitiram entender a lógica da força da palavra. Nesse ínterim, a memória possibilitou acessar os saberes constituídos no decorrer da vida das pessoas pesquisadas, os quais foram fundamentais ao estudo. Por conseguinte, o próximo tópico traz breves considerações sobre memória e aborda o catolicismo popular como aspecto cultural constituído por ritos, crenças e costumes.

Catolicismo popular: o meio rural no território do sagrado

Junto à análise linguística, convém fazer um estudo teórico que fundamente as ideias acerca dos temas catolicismo popular e meio rural. Segundo Brandão (1980, p. 182), em sua pesquisa sobre religião popular, “o sistema religioso torna-se, na prática, ritualístico e os seus rituais são as cerimônias da pessoa, da família ou da comunidade [...]”. Assim, consideram-se os costumes de caráter religioso como práticas culturais que se realizam em ritos, atos que podem ser individuais ou coletivos.

Todos esses costumes não acontecem simplesmente no dia a dia e fazem parte da lógica da vida dessas pessoas que é regida por essa crença estabelecida e manifestada através da linguagem. Inserida nesses costumes está a crença nos santos do culto católico. Sobre isso, Tedesco (1999), em suas pesquisas concernentes à terra, ao trabalho e à família dos colonos no sul do Brasil, diz que:

Os santos fazem parte do cotidiano não só religioso, estando também ligados à morte, às plantações, às curas, aos castigos, às benesses, à vida afetiva e social; enfim, marcam presença no vivido do colono e da comunidade social, bem como repercutem na normatividade familiar (TEDESCO, 1999, p. 77).

Então, a religiosidade presente na devoção aos santos, enquanto prática coletiva ou individual, interfere na vida e faz parte do cotidiano dos indivíduos que, baseados na crença, conduzem suas ações e seu vivido. Tais práticas culturais se integram ao vivido

do grupo a que serve, pois, se inserem nas suas relações sociais, econômicas, religiosas etc. (PAULA, 2008, p. 264). Nesse sentido, Machado (2002, p. 338) diz que “[...] cultura é expressão de vida, portanto, é vida e não apenas simbologia de um tempo.” Ou seja, as formas como a cultura popular se expressa vão além do misticismo, ela é também meio pelo qual as pessoas se utilizam para expressar suas experiências e vivências.

A respeito da cultura popular, em primeira instância, Machado (2002, p. 335) a define como “[...] todas aquelas práticas e representações culturais vivenciadas no cotidiano de atores sociais específicos, distantes do racionalismo científico, como forma de recriação do universo: crenças, hábitos, costumes, conhecimento”. Portanto, a cultura é importante para se compreender o comportamento dos indivíduos na sociedade, pois, como considerou Geertz (1989), baseado na visão de Max Weber, o homem é um ser amarrado a teias de significados que ele próprio teceu e essas teias são a cultura e sua análise. Essa ideia corrobora que a cultura de um povo ou de uma comunidade é fonte para compreensão de seu modo de vida e de seus atos cotidianos. É pertinente dizer que o nosso estudo, em específico, trata da cultura rural e da religiosidade presente nesse meio como fator cultural de notável importância para a lógica da vida das famílias. No presente caso, aquelas que residem na comunidade São Domingos no município de Catalão.

A fé se manifesta tanto materialmente quanto linguisticamente. As crenças aos santos, por exemplo, se revelam em festas de louvor, terços, benzeções etc. Neste conjunto, convém citar Duarte (2008), que investiga a reza do terço em celebrações religiosas populares católicas em determinadas comunidades rurais de Catalão (GO). Para Duarte (2008, p. 53), a reza do terço, em manifestação religiosa popular, funciona como uma forma de resistência à cultura dominante, além de ser um reforço da cultura popular do grupo que o pratica. Assim, “[...] a fé popular como um mecanismo de resistência sociocultural [...] se recria por meio de rituais estabelecidos mediante contato com o sagrado, recriando, por sua vez, a consciência coletiva” (DUARTE, 2008, p. 54). Ademais, para a presente pesquisa, a autora supracitada acrescenta que “[...] a prática religiosa do subalterno confere proteção, acesso ao mistério, magia e até mesmo milagre aos fiéis” (DUARTE, 2008, p. 42).

Concretamente, as formas de expressão da fé encontradas nas casas visitadas durante a pesquisa de campo apresentaram-se em estatuetas e quadros de imagens de santos, rosários, oratórios, entre outros elementos que compõem a ornamentação de altares e recintos dedicados à fé. Linguisticamente, a expressão da fé pôde ser

identificada no próprio falar dos sujeitos, desde o pedido e concessão de bênção, à chegada, ao “vai com Deus”, no momento da partida.

Tudo isto está preservado na memória enunciada em narrativas orais, isto é, se realiza linguisticamente. No sentido pragmático, pode-se dizer que a palavra deixa de ser instrumento de conhecimento do homem e, compreendida como ação, assume o poder de intervenção sobre o mundo, ou seja, o ato de fala também funciona como ato de criação (TEDESCO; VALVIESSE, 2009, p. 1).

Nessa lógica da linguagem como memória e tecido de cultura, Pires Ferreira (1994/95, p. 117, grifo da autora), em seu estudo sobre cultura e memória, baseando-se em Iúri Lotman, afirma que a cultura é um feixe de sistemas semióticos (linguagens) formalizados historicamente e que, ainda, “[...] é informação, codificação, transmissão, memória, e conclui, de forma a não deixar lapsos: *somente aquilo que foi traduzido num sistema de signos pode vir a ser patrimônio da memória [...]*”. No contexto do estudo sobre a força da palavra de fazer acontecer, a cultura popular católica está claramente expressa na linguagem dos sujeitos quando usam a língua para invocar as entidades, fazer as orações e pedidos etc. Para completar, Pires Ferreira (1994/95) diz que a comunicação com outrem só acontece se houver um grau de memória comum; logo, essas práticas fazem sentido quando estão inseridas no sistema linguístico, patrimônio da coletividade.

Sobre memória, compartilhamos das palavras de Schinelo (2004, p. 132, grifo da autora), em sua abordagem das concepções de memória sob o ângulo da oralidade, de que “navegar pelo oceano da *memória* é mergulhar nas águas profundas e não transparentes dos consensos ou desacordos sobre o termo”. Desse modo, o tema memória configura-se como um âmbito movediço que mantém perspectivas variadas e afirmações que mudam conforme mudam as relações entre sujeito, linguagem e história. Pensando assim, convém destacar que,

Considerando todo sujeito constituinte e constituído na linguagem e considerando a linguagem em sua natureza dialógica, podemos afirmar que a memória, mesmo sendo individual, insere-se numa coletividade, ou seja, faz parte de uma teia de sentidos formada a partir de outros sentidos anteriormente construídos. Assim, toda memória individual traz consigo reflexos da coletividade (SCHINELO, 2004, p. 133).

Portanto, pensa-se a memória enquanto patrimônio da coletividade e, assim, os sentidos dados aos signos se constroem e se reconstroem à medida que os saberes passam de geração a geração, mediante a comunicação linguística, dentro das

comunidades culturais. Dessa forma, a cultura ingressa como algo aprendido na convivência. Com base em Schinelo (2004, p. 137), a memória coletiva é tida “[...] como ritual, como o vivido, o performativo que alimenta e mantém íntegra a comunidade cultural”. Sob a ótica da memória coletiva como tradição, os acontecimentos são mantidos vivos por meio do acontecimento da linguagem, que se dá no momento em que os sujeitos recriam o acontecimento durante a narrativa (SCHINELO, 2004, p. 137).

Para adentrar mais especificamente às práticas do catolicismo popular que demonstram a dimensão mágica da palavra, citamos a devoção à Santa Bárbara, cuja atribuição é proteger contra raios e tempestades. É comum em situações de tempestade, ao cair um relâmpago, a pessoa pedir a proteção à santa aclamando seu nome, assim o crente confia que invocou seu amparo contra os perigos decorrentes da chuva forte. Ou seja, ao pronunciar o nome da entidade divinizada o sujeito crê estar resguardado.

Cabe aqui parêntese para caracterizar crença como “atitudes para com as ditas representações, relação pessoal e coletiva com seres transcendentais, em referência às necessidades básicas da população” (IRARRÁZVAL, 1992, p. 160). Com relação ao exemplo supracitado, o amparo em momentos de risco torna-se a necessidade que leva os sujeitos a recorrerem às entidades transcendentais, no caso em discussão, os santos católicos. É, portanto, o caráter providencial da fé, que só se manifesta linguisticamente.

É interessante notar que na história de Santa Bárbara há elementos relacionados aos raios: a Santa por ser seguidora do Cristianismo foi decepada pelo próprio pai, que era pagão, e após o ato foi atingido por um raio como castigo pela maldade que cometera². Então, percebemos uma coerência entre a fé do crente e a história da santa. Além desse caso, há a crença em outros santos como São Brás, quem tem o poder de desengasgar; São Jerônimo, protetor contra tempestades; São Pedro, provedor de chuva; N. Senhora da Abadia, N. Senhora Aparecida e as demais representações de Maria; Santo Antônio, o casamenteiro; São Francisco, protetor dos animais; São Bento, protetor contra cobras etc. A respeito das entidades sacralizadas, Brandão (1980) observa:

Todos os sujeitos celestes um dia humanos possuem uma biografia que faz a sua identidade sagrada e um repertório de narrativas de prodígios que lhes atribui o poder sagrado acreditado. Por haverem

² HISTÓRIA de Santa Bárbara. Apresenta a história de santa Bárbara. Disponível em: <<http://www.ruadasflores.com/stabarbara/>>. Acesso em: 12 set. de 2011.

sido sujeitos do mundo, Jesus, “sua mãe” e todos os santos tornam terrena a sociedade celeste para onde foram redefinidos para sempre, mas sem perderem a imagem e os atributos terrenos (BRANDÃO, 1980, p. 181, grifo do autor).

Eis porque os atos dos santos enquanto humanos foram-lhes conferidos como prodígios, após santificação. A partir disso, fica evidente a relação do prodígio atribuído ao santo e fatos da sua biografia. No contexto aqui proposto, a ação centra-se na troca de fidelidades entre o santo e o indivíduo humano, que entra com a fé, a devoção piedosa, a súplica e a resignação (BRANDÃO, 1980, p. 173).

Convém analisar estas práticas sem perder o enfoque científico que a pesquisa propõe. Segundo Brandão (1980), a religião, na visão da cultura camponesa, é uma das melhores formas de se explicar tudo, pois é possuidora do recurso do mistério para justificar o que é difícil de ser explicado e, às vezes, o próprio mistério é a melhor explicação. De acordo com Irarrazával (1992, p. 132), aqueles que se propõem a observar criticamente o terreno do sagrado de um povo pobre, podem colaborar, à medida que se aproximam da lógica e da sensibilidade popular. Portanto, olha-se esse povo com as lentes da ciência, mas deixando-se interpelar pelos conteúdos simbólicos; rede de referências que oferece vários significados. Nessa perspectiva, Woortmann (2004) observa que para entender o mundo camponês deve-se compreendê-lo nos seus próprios termos, mesmo que não se consiga abarcar toda plenitude de seu saber.

No estudo em que traz anotações antropológicas sobre o catolicismo popular, Brandão (1992, p. 105) afirma ser a ética do catolicismo do povo latino-americano abertamente relacional, pois “dirige-se a feixes de relações cotidianas entre pessoas, familiares, parentes, vizinhos e amigos, companheiros de vida e de trabalho; dirige-se a feixes de relações entre pessoas terrenas e pessoas sagradas [...]”. Justamente as relações encontradas no meio rural, no seio da comunidade, onde existem laços de reciprocidade que se constroem na dinâmica das pessoas que lá vivem e compartilham ações e conhecimentos a partir da ordem moral na relação com a natureza e com os princípios extrafísicos (religiosos). Para completar sua ideia, Brandão (1992) diz que

quando compreendemos o Catolicismo Popular como um inteligente mapa social e simbólico de tramas e teias de relações entre vivos e mortos; entre vivos, mortos “comuns” e os santos de Deus; entre os seres vivos e os mortos (na verdade, nunca mortos), e os santos de Deus, fica bastante fácil compreender os princípios de sua ética (BRANDÃO, 1992, p. 106, grifo do autor).

A partir dessas colocações evidenciamos as pretensões do presente trabalho, visto que é no campo o lugar onde se encontra maior predomínio das relações de reciprocidade e solidariedade criadas entre os sujeitos numa comunidade, e entre eles e o plano extrafísico. Na ótica de Marques (2004, p. 145), a vida do camponês é um modo de vida tradicional, organizada através de relações pessoais e imediatas construídas ao redor da família e de vínculos de solidariedade que têm como unidade social básica a própria comunidade. Sob a perspectiva do excerto supracitado, essas relações transcendem o mundo físico e se dão também entre os seres vivos e os seres mortos, em outras palavras, entre humanos na terra e os santos de Deus. Diante disso, a próxima seção trata das questões de linguagem levantadas na pesquisa de campo e, valendo-se da memória destas, é feita a análise previamente proposta.

A expressão da fé na comunidade São Domingos: a dimensão mágica da palavra

A comunidade São Domingos, localizada na zona rural do município de Catalão (GO), constitui espaço relevante à pesquisa por possuir traços socioculturais, costumes, crenças e práticas coerentes ao propósito deste estudo e que permitem a elaboração da análise sugerida. Circunscrita na parte nordeste de Catalão (GO), distando-se 30 km da sede municipal, a comunidade é dividida em São Domingos I (comunidade de cima) e II (comunidade de baixo), sendo que a área de estudo é o nucleamento do Centro Comunitário da comunidade São Domingos I, cujo nome deve-se ao seu santo padroeiro, São Sebastião (VENÂNCIO, 2008).

Conforme Venâncio (2008, p. 110), em estudo acerca da importância política, econômica e cultural da agricultura familiar na comunidade rural São Domingos em Catalão (GO) a partir da leitura do território, as primeiras famílias da região chegaram e “[...] construíram e demarcaram ali seus territórios de uma forma bem rudimentar, formando um núcleo social que perpetua até os dias de hoje”. Em sua investigação, o autor, servindo-se da memória dos moradores antigos, constatou que parte das pessoas de lá advieram de comunidades vizinhas, aproximadamente, por volta do final do século XIX em busca de terra boa e com bom preço (MENDES, 2005 *apud* VENÂNCIO, 2008, p.115).

O momento das visitas foi fulcral para a elaboração desta análise, afinal a memória revelada nos relatos dos sujeitos permitiu acesso a seus saberes, fatos e experiências, os quais foram utilizados para, em conjunto à teoria, alcançar o objetivo

traçado. Os diálogos remeteram-se sempre aos assuntos religião, santos de devoção e práticas próprias da religiosidade popular.

No contexto da crença nos santos católicos, destacamos o relato de uma senhora que contou que, antigamente, quando se dava falta de animais no pasto ou algo desaparecesse, era costume escrever o nome de São Cipriano em uma porteira e dizer: *São Cipriano tenho [coisa perdida] sumido, enquanto isso não aparecer seu nome vai escrito e lido*. Segundo ela, o santo não gosta de ter seu nome escrito, então logo que se obtivesse o pedido devia-se “corrê e apagá o nome dele”. Assim, constatamos que a palavra precisa ser dita para que o “rito” se realize e, além disso, há um requisito pós-concessão que precisa ser cumprido a fim de não desagradar ao santo e, de tal modo, respeitar sua vontade.

Houve outros relatos de maneiras pelas quais as pessoas recorrem aos santos em busca de ajuda para encontrar algo sumido, como, por exemplo, o apelo a São Longuinho, também chamado de São Minguim por algumas pessoas. Uma senhora contou que se deve pegar alguma coisa e amarrá-la com um cordão - “amarrá o rabo do santo” - e dizer: *vou pegar com você e vou te amarrar até achar* [coisa perdida], “ai soca debaixo do pilão até achá”, quando achar, desamarra, “solta o santo” e dá três pulinhos ou três gritos. Novamente, uma oração, a palavra, se insere como parte importante do rito que também mistura atos ritualísticos com uso de elementos materiais e tem condição pós-concessão, o que evidencia a reciprocidade entre o ser transcendente, que concede o pedido, e o crente.

Sobre São Jerônimo e Santa Bárbara, todos os sujeitos pesquisados remeteram a esses santos como protetores contra raios e chuvas fortes. Segundo os relatos, como dito anteriormente, os nomes dos santos supracitados são pronunciados quando o risco é iminente, assim a pessoa crê estar resguardada pela entidade. Com a licença de expressar também um pouco de minha memória, em minhas vivências, na época que morei na comunidade, recordo que minha avó sempre “chamava o nome do santo” na situação descrita para “livrá dos estralo” (raios). Além de aclamar o nome dos santos, ela costuma acender uma vela e, outras vezes, queimar palha de trança de alho no fogo da fôrnalha para, conforme sua crença, abrandar a chuva forte.

Nesse contexto da proteção, ouvimos o relato sobre São Silvestre como o santo que pode “espantá as vaca”. Para tanto, é aconselhado fazer a oração: *São Silvestre, tira a camisa e veste e não deixa que essa vaca me investe*. A senhora contou disse que sua avó falava essa oração, e “apegava com o santo”, quando se deparava com uma vaca brava no caminho e, assim, protegia-se da ameaça que se apresentara.

Outro perigo comum, principalmente nas áreas rurais, são as cobras, logo não poderia deixar de ter um santo que resguarde desse risco. Em uma das nossas conversas, uma senhora fez questão de pegar uma oração guardada dentro de uma latinha sobre um armário da cozinha, que reza: *A cruz de São Joaquim e Santa Catarina e a cruz de São Bento, livrai-nos dos bichos maus e peçonhentos. Amém.* Segundo informou, sempre quando vai ao quintal à noite ou vai “andá no pasto” costuma rezar a oração para “livrá das cobra”. O santo mais citado como protetor contra as cobras foi São Bento. Em sua história de vida, consta que o santo por duas vezes sofreu tentativas de envenenamento pelos monges do mosteiro em que era abade, porém ambas falharam e, em uma delas, da taça com o vinho envenenado saiu uma serpente e a taça se fez em pedaços. Tal passagem vem de encontro ao que foi dito sobre os fatos da vida e prodígios dos santos, enquanto mortais viventes na Terra, ser-lhes associados depois de mortos e santificados.³

Foi citado, ainda, São Brás como o santo protetor contra doenças da garganta. Uma senhora contou que quando alguém come alguma coisa, por exemplo, peixe, e fica “entalado” a solução é estapear nas costas dela e gritar “São Brás” para desengasgá-la. O referido santo foi mártir e morreu degolado; logo, evidencia-se, mais uma vez, a coerência entre o “poder” do santo e fatos de sua história. Interessante notar que mesmo distantes do cientificismo e da cultura letrada, os homens e mulheres rurais, de certa forma, possuem conhecimento acerca da vida dos santos e se utilizam disso para reforçar sua fé.

Além dos já citados, houve outros relatos que versavam sobre santos protetores, como São Sebastião, protetor dos quintais da casa, dos pastos; São Lourenço, protetor contra os perigos provenientes do fogo; Santa Luzia, protetora dos olhos; São Bento, protetor contra cobras; São Bartolomeu; protetor contra as doenças de pele, bem como as representações de Maria, mãe de Jesus, em Nossa Senhora da Abadia e Nossa Senhora Aparecida (santa “forte” na Comunidade). São Lourenço, em específico, nas vezes que foi citado, constantemente teve a sua história de vida contada para demonstrar o porquê ele é considerado o santo que pode “defendê do fogo”. Segundo relata sua biografia, o santo mártir foi submetido a uma grelha sobre chamas e ainda teve força para dizer “vira-me que já estou bem assado deste lado”⁴. Para os

³ SÃO BENTO. Apresenta a biografia de São Bento. Disponível em:

<<http://www.catolicismoromano.com.br/content/category/4/27/42/>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

⁴ SÃO LOURENÇO. Apresenta a biografia de São Lourenço. Disponível em:

<<http://www.cancaonova.com/portal/canaais/liturgia/santo/index.php?dia=10&mes=8>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

sujeitos isso representa o poder da fé, sendo assim eles buscam nela e na expressão da palavra para manifestá-la, o meio para “acionar” os prodígios conferidos ao santo.

Estas considerações e relatos permitem entender a lógica existente na crença dos sujeitos para com as entidades extrafísicas, que podem protegê-los e ajudá-los em suas necessidades quotidianas. Por este viés, a fé, assim como o uso da palavra, é importante para que isso se firme. Para os sujeitos “tem que ter devoção para que Deus proteja”, com tom de decepção, eles reclamam e questionam que “hoje o povo não lembra de Deus, no sufoco recorre a quem?”. Assim, inferimos que há uma necessidade que conduz o indivíduo a ter essa conduta de fidelidade recíproca, respeito e devoção com as entidades sacralizadas, que, enquanto transcendentais, são capazes de intervir na normatividade quotidiana e atender aos anseios dos crentes, que entram com a fé e com a palavra, parte fundamental do rito.

Considerações finais

Perante o discutido, entendemos que as práticas e representações culturais vivenciadas no dia a dia de sujeitos rurais funcionam como forma de recriação do universo, através de suas crenças, hábitos, costumes e conhecimento. Tais costumes não são meros acontecimentos do quotidiano, eles fazem parte da lógica da vida dessas pessoas que é regida pela crença estabelecida e expressa por meio da linguagem. Em suma, são práticas culturais que se integram ao vivido do grupo, uma vez que também são parte do patrimônio da memória coletiva e se reproduzem através dos atos de linguagem.

Com relação à dimensão mágica da palavra, no sentido pragmático, percebemos que ela deixa de ser apenas elemento da sabedoria do homem e, compreendida como ação, adquire o poder de intervenção. Sobre a questão do pedir proteção aos santos em momentos de risco, o compreendemos como uma necessidade que induz os sujeitos a recorrerem aos princípios do sagrado. Caracteriza-se como uma troca de fidelidades entre o santo e o indivíduo humano, que entra com a fé, a devoção piedosa e a rogativa. Nesse contexto, a palavra assume uma dimensão mágico-religiosa que transcende o mundo natural e é capaz de intervir no plano real.

Outro ponto importante é aprendermos que quando nos propomos observar criticamente o terreno do sagrado de populações rurais marcadas por uma religiosidade diferente daquela estabelecida pelo catolicismo oficial, podemos colaborar à medida que nos aproximamos da lógica e da sensibilidade popular. A nós

ficou esclarecido que, para entendermos o mundo camponês, marcado pelas tradições, costumes e valores enraizados na sua cultura e nas relações que estabelecem entre si dentro da comunidade, devemos compreendê-lo através de sua ótica, mesmo que não alcancemos toda plenitude de seu saber.

Este estudo caracteriza-se com um entendimento basal deste assunto que requer, ainda, buscar outras fontes e perspectivas teórico-metodológicas que apontem de maneira mais nítida a realização desses atos de fala. Para tanto, a pesquisa de campo direta na Comunidade São Domingos certamente resultará num trabalho capaz de expor mais detalhadamente as tramas, lógicas e sentidos envolvidos no processo da linguagem associada aos fatores extralinguísticos, à medida que nos enveredamos pelas memórias e pela cultura dos homens e das mulheres rurais. Nesse sentido, firmamos a continuidade do estudo na pesquisa que estamos desenvolvendo no Mestrado em Estudos da Linguagem/UFG/*Campus* Catalão.

Referências

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.) *As ciências do léxico*. lexicologia, lexicografia, terminologia. 2 ed. Campo Grande: EDUFMS, 2001. p. 13-22.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 2, p. 81-118, 1998. Disponível em: <www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/.../FLP2/Biderman1998.pdf>. Acesso em: 25 de ago. de 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Anotação antropológica. In: GONZÁLEZ, José Luís; BRANDÃO, Carlos Rodrigues; IRARRÁZAVAL, Diego. *Catolicismo popular*. história, cultura, teologia. (Coleção Desafios da religião do povo). Petrópolis: Vozes, 1992. p. 80-127.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Os deuses do povo*: um estudo sobre a religião popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COELHO, Braz José. *Linguagem*: conceitos básicos. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.

DUARTE, Aline do Nascimento. *A preservação da identidade sociocultural por meio de práticas discursivo-religiosas em contextos rurais*. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

IRARRÁZAVAL, Diego. Apreciação crente. In: GONZÁLEZ, José Luís; BRANDÃO, Carlos Rodrigues; IRARRÁZAVAL, Diego. *Catolicismo popular: história, cultura, teologia*. (Coleção Desafios da religião do povo). Petrópolis: Vozes, 1992. p. 129-244.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. Cultura popular: um contínuo refazer de práticas e representações. In: PATRIOTA, Rosângela; RAMOS, Alcides Freire. (Orgs.). *História e cultura: espaços plurais*. Uberlândia- MG: Aspectus, 2002. p. 335-345.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Lugar do modo de vida tradicional na modernidade. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inez Medeiros. (Orgs.). *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social*. São Paulo: Casa Amarela e Paz e Terra, 2004. p. 145-157.

PAULA, Maria Helena de. Considerações breves sobre cultura rural. *Revista Opsi*. v. 8, n. 11 (outubro 2008). Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2008, p. 258 – 274. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/Opsi/article/view/9364/6456>>. Acesso em: 12 de maio de 2011.

PIRES FERREIRA, Jerusa. Cultura é memória. *Revista USP*, São Paulo: CODAC, n. 24, p. 115-120, Dez. 1994/95. Disponível em: <http://www.intermidias.com/jerusa1/textos/ArtigoJerusaPiresFerreira_Cultura%20e%20Memoria_Intermidias8.pdf>. Acesso em: 25 de nov. de 2012.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 6. ed. revisada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SAPIR, Edward. Língua e ambiente. In: _____. *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969 [1921]. p. 43-62.

SCHINELO, Rosimar de Fátima. *Memória oral: A mítica arte de tecer palavras*. 2004. 234 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

SOUZA, Vander Lúcio de. *Caminho do boi, caminho do homem [manuscrito]: o léxico de Águas Vermelhas – Norte de Minas*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG. Belo Horizonte, 2008.

TEDESCO, José Carlos. *Terra, trabalho e família: racionalidade de produção e ethos camponês*. Passo fundo: UPF, 1999.

TEDESCO, Silvia Helena; VALVIESSE, Karla Soares Pereira. Linguagem e criação: considerações a partir da pragmática e da filosofia de Bergson. *Arq. bras. psicol.* Rio de Janeiro, v. 61, n. 2, ago. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 set. de 2011.

VENÂNCIO, M. *Território de esperança: tramas territoriais da agricultura familiar na comunidade rural São Domingos em Catalão (GO)*. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

WOORTMANN, Ellen Fensterseifer. O saber tradicional camponês e inovações. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inez Medeiros. (Org.). *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social*. São Paulo: Casa Amarela e Paz e Terra, 2004. p. 133-143.

**INVISIBILIDADE DA IDENTIDADE LESBIANA, RELAÇÕES DE GÊNERO
E EROTISMO HOMO-AFETIVO NO CONTO
“A SEMÂNTICA DE SINÔNIMOS”, DE LAVÍNIA MOTTA**

Juliana Cristina FERREIRA
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Valdeci Rezende BORGES
Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*

Resumo: O escopo deste trabalho é identificar como se articula a ocultação da identidade lesbiana e o erotismo homo-afetivo no conto “A semântica de sinônimos”, de Lavínia Motta, escrito em 2006, retratando a história de uma moça que teve um relacionamento com uma amiga e sua família exigiu que se casasse com um homem mais velho e rico visando a construção de uma família feliz. A problemática que move esta reflexão é a invisibilidade da identidade lésbica na literatura brasileira e sua relação com a identidade masculina e com os desejos masculinos. Para abordarmos essa problemática na sociedade brasileira, por meio das representações do conto, dialogaremos com autores que refletem sobre a questão da formação identitária como Hall (2006) e Silva (2012), que nos esclarece a construção da identidade individual como sujeito inserido na sociedade, além de Silva (2009) e Ferreira-Pinto (1999), que debruçam sobre a estética da literatura gay e o desejo lesbiano no conto de escritoras brasileiras e, ainda, Pedro(2003), que investiga as relações de gênero, dentre outros. A metodologia a ser utilizada será a pesquisa documental, tendo o conto como fonte, e bibliográfica, com vista a identificar como a autora apresenta a anulação da identidade lésbica no momento em que a personagem protagonista da narrativa se vê obrigada a se casar com um homem.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, “a ideia de ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada

Zigmund Bauman em *Identidade*, (2005, p. 17-18).

As representações sociais estão articuladas a nossa formação identitária e às nossas práticas de dotação de sentidos simbólicos aos bens com os quais deparamos ao longo de nossa experiência terrena. Por meio dessas produzimos significados, estabelecemos lugares, hierarquias e divisões a partir de determinados posicionamentos no interior de um campo sociocultural e histórico. Nesse contexto, as

representações sociais estabelecem relações com nossas experiências e identidades culturais. Segundo Chartier (1991, p. 183), as representações culturais, coletivas, presentes numa sociedade, são matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social, na medida em que comandam atos, sendo incorporadas e apropriadas pelos agentes sociais.

As representações elaboradas pela literatura, em diálogo com uma realidade exterior, que lhe é referente, ao serem lidas, atingem o leitor, seu mundo e a própria imagem que elabora sobre si. Elas, imagens próprias de si mesmo, do mundo social e de suas práticas culturais, permitem produzir e reconhecer uma identidade social, ao exibir uma maneira própria de ser no mundo e edificar certa unidade em oposição à outra. Tais construções sociais resultam, sempre, de uma relação de forças entre diferentes grupos e categorias que formam a sociedade, havendo tanto aceitação quanto resistências às imagens produzidas e veiculadas, ocorrendo uma continua luta de representações devido seu poder de ordenar, hierarquizar e comandar os atos dos indivíduos em sociedade. (CHARTIER, 1991, p. 183).

Assim, os textos literários, como aqueles de literatura lesbiana escrita por mulheres, estão associados à dada formação cultural e conseqüentemente às identidades sociais dos indivíduos.

A afirmação de Bauman, utilizada como epígrafe deste artigo, nos apresenta a identidade não como fixa e nem "sólida como uma rocha", mas mutável, transformando de acordo com as decisões que o ser humano toma e conforme suas experiências e vivências, além de seguir as tendências de cada época.

Hall aponta que,

a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2002, p. 11).

A formação identitária e suas mudanças ocorrem com o contato do indivíduo com o meio social, do qual ele pode internalizar valores e práticas, incorporando-os e tornando-os parte de si mesmo, criando e recriando sua identidade. O indivíduo, como ser social, não é algo inato, ele torna-se por meio das experiências e do contato com as culturas. O ser humano adquire constantemente novos conhecimentos e por isso, pode-se dizer que, a identidade não é fixa, ela pode mudar. O modo de pensar e agir do sujeito pode transformar, tornando-se um "outro", assim o indivíduo edifica nova

identidade. Conforme Gregolin (2008), a identidade se desenvolve e se transforma com as experiências vividas pelo ser humano, sendo uma forma de preencher o interior e o exterior de cada indivíduo e projetar-se nas identidades culturais a disposição e, em geral, confrontantes entre si.

Sendo assim, Silva esclarece que,

as identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem. As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo – num mundo que se pode chamar de pós-colonial (SILVA, 2012, p. 25).

As mudanças sociais, que ocorrem nas diferentes épocas, mas que se avolumam e são cada vez mais velozes na atualidade, colocam no mundo contemporâneo a questão da formação identitária e das lutas pela afirmação das identidades. A contemporaneidade proporciona um clima crescente de mudanças e de fluidez na cultura identitária e as identidades em conflitos são localizadas num mundo social global. A pluralidade nas formas de comunicação e os contatos com o novo, com a diferença, com novas experiências e novas descobertas, que o sujeito tem por meio da interação social, possibilitam e agem nas mudanças da identidade.

Falar de identidade mutável é o mesmo que dizer que a identidade “é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2006, p. 38). A identidade é sempre incompleta, está sempre em processo de formação, mudando de acordo com as experiências vividas pelos seres humanos. É então, um processo em andamento, no qual o sujeito vai entrando em contato com novas experiências, apreendendo com novas situações, e absorvendo conhecimentos, seja individual ou coletivamente.

Dessa forma, atenta às mudanças sociais, culturais e identitárias ocorridas em cada época e lugar, a literatura latino-americana também vem mudando e captando, apropriando e dialogando com as tendências de cada momento e sociedade. Segundo Ferreira-Pinto, no Brasil e na América Latina, de modo geral, a existência de uma tradição lesbiana na literatura de autoria feminina não tem sido reconhecida pela crítica e a razão para a ausência dessa tradição é

o tabu que ainda cerca as relações homossexuais na América Latina, e a consequente censura e autocensura que impediriam a expressão do

lesbianismo na literatura de mulheres. Por um lado, tratar de personagens lesbianos e do desejo homossexual entre mulheres poderia levar a identificação dessas escritoras como lésbicas; por outro, uma literatura que desse expressão livre ao erotismo masculino seria rapidamente tachada de pornográfica, ambos rótulos indesejáveis dentro do contexto latino-americano (FERREIRA-PINTO, 1999, p. 405).

Conforme a autora, a causa para o não reconhecimento ou o desconhecimento da presença do sujeito masculino e seu desejo em obras de escritoras latino-americanas sobre o tema, advém da mesma visão ideológica, fazendo com que a lésbica torne invisível ante os olhos da sociedade.

Numa sociedade machista, segundo Bensusan (2006, p. 446), os “desejos muitas vezes são entendidos como exigindo uma esfera própria, uma esfera especializada: muitas vezes entendemos o desejo pertencente a um domínio privado”. É normal um casal heterossexual trocarem carinhos em público, mas para um casal homossexual essa afetividade pública já não é aceita socialmente. Isso porque, a vida privada não é vista pela sociedade ou acredita-se na ideia de que não deve ser observada e tratada socialmente, daí, em parte, a invisibilidade da identidade masculina na sociedade.

Nesse sentido, Scott (1992, p. 65) chama nossa atenção para “a emergência da história das mulheres como campo de estudo que envolve [...] uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para gênero”. A autora busca resgatar a evolução histórica das mulheres na sociedade, com reflexões críticas sobre as posições de homens e mulheres recorrendo ao conceito de gênero.

Gebara (2000, p. 34), esclarece que “a mediação do Gênero é para afirmar algo mais amplo que o sexo, que para tornar-se homem ou mulher depende de certas construções culturais e sociais”. Assim, gênero é algo que vai além de ser homem ou mulher, depende das construções culturais e sociais acerca do que possa ser homem ou mulher numa dada sociedade.

Para Matos, a categoria gênero, por sua característica basicamente relacional, procura destacar que os perfis de comportamento feminino e masculino definem-se um em função do outro, sendo constituídos social, cultural e historicamente em dados tempo, espaço e cultura; sendo relações permeadas de poder e constituintes das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos (MATOS, 1997, p. 97).

Já Pedro afirma e esclarece que “o uso da palavra gênero, tem uma história que é tributária de movimentos sociais [...]. Tem uma trajetória que acompanha a luta por

direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito” (PEDRO, 2003, p. 88). O emprego do vocábulo “gênero” no lugar de “sexo” reforça a ideia de que as diferenças comportamentais entre homens e mulheres, não são advindas do sexo como questão biológica, mas sim, da definição de gênero que é ligada a cultura e argumenta e infere na constituição social dos papéis masculinos e femininos.

Erotismo lesbiano na literatura brasileira

Por erotismo pode-se entender a busca de uma situação de prazer entre um casal numa relação sexual, afetiva e/ou amorosa. A vontade e o desejo pelo sexo exige uma sensibilidade maior ao desejo pelo sexo de si mesmo e do sexo do outro, levando a uma situação orgástica intensa. Para Franconi,

O étimo da palavra *erotismo* aponta para “eros”, palavra de origem grega que significa “amor”. No entanto, “erotismo” prende-se muito mais ao sentido sexual da ligação amorosa que ao afetivo [...]. Embora implique a intensificação da relação amorosa, vale assinalar que o erotismo não tem por objeto o enfoque do ato sexual em si, mas a infinita gama de matizes sensuais que presidem a intimidade entre os sexos (FRANCONI, 1997, p. 16-17).

O protagonista do ato erótico inventa uma situação em que o desejo e a imaginação contribuem para que o ato sexual seja mais prazeroso, mais intenso, como afirma Paz (1994, p. 16). “Antes de tudo, o erotismo é exclusivamente humano: é sexualidade socializada e transfigurada pela imaginação e vontade dos homens”. É uma forma de diferenciar o ser humano do animal, pois sexo existe para todos, mas somente homens e mulheres possuem a capacidade de erotizar o ato sexual, deixando-o mais socialmente prazeroso.

Mesmo que o lesbianismo seja um tema bastante antigo em nossas letras brasileiras, podendo ser encontrado em Gregório de Matos, Joaquim Manoel de Macedo, Aluísio Azevedo, pelo fato de ser tabu social, não tornou familiar dentro das narrativas femininas sobre a questão (SANTOS, 2005, p. 1123).

Na literatura brasileira, o desejo lesbiano aparece em textos escritos por mulheres desde, pelo menos, as primeiras décadas do século XX. No entanto, a tradição de uma literatura sobre temas e personagens lésbicos foi estabelecida a partir de uma crítica de hoje que verifica a representação do desejo lesbiano em obras de Clarice Lispector e Raquel de Queiroz, dentre outras. Foi somente a partir dos finais dos anos de 1960, quando as mulheres brasileiras conquistaram mais espaço no campo

social e político e reconhecimento social, que um número maior de escritoras alcançaram reconhecimento público e da crítica, que o erotismo passou a ser um aspecto integrante da literatura escrita por mulheres. É a partir dessa época que ocorreu a proliferação dos discursos sobre a sexualidade, que tiveram grande repercussão e receptividade no campo literário, levando a literatura lesbiana a alcançar um reconhecimento, surgindo livros como de Nélide Piñon, *A casa da paixão* (1972). (FERREIRA-PINTO, 1999, p. 405-6).

Diante dessas discussões sobre a identidade lesbiana e o seu reconhecimento na literatura latino-americana, a qual foi construída de acordo com a cultura do povo latino-americano, buscaremos conhecer um pouco mais da cultura dessa parte do continente, especificamente a brasileira, como formadora de comportamentos, de identidades humanas, em especial de gênero.

Culturas e identidades

O termo cultura, segundo Bosi (1992, p. 16), expressa “o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”. Cultura é o produto humano que cada sociedade produz e transmite de geração para outra por meio das formas de comunicação e daquelas de ensinamentos. Ainda segundo Bosi (1992, p. 308) é “uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso”.

Para Geertz (1989, p. 15-7, 20-1), “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, sendo a cultura “essas teias e a sua análise”. A cultura é um código público, socialmente estabelecido, produzido, percebido e interpretado, no qual as ações humanas recebem significados que são decifrados, interpretados, lidos. O comportamento humano é uma ação simbólica, dotada de sentido, o qual é transmitido e sobre o qual se produz uma leitura que norteia a existência humana em dada sociedade. A cultura se localiza na mente e no coração dos homens e “consiste no que quer que seja que alguém tem que saber ou acreditar a fim de agir de uma forma aceita pelos seus membros”. Ela estabelece o pertencimento e define a localização do ser humano numa sociedade, num dado grupo social, com seus comportamentos, suas crenças, seus valores, suas normas e seus paradigmas.

Conforme Hall, as velhas identidades, que por muito tempo estabilizaram o mundo social, como aquelas ligadas às nacionalidades, entraram em declínio, fazendo

surgir novas identidades associadas à fragmentação do indivíduo moderno, que até aqui, era visto como um sujeito unificado. A chamada crise das identidades, que é parte de um processo mais amplo de mudanças, tem deslocado as estruturas das sociedades modernas e abalado os quadros de referência que davam ancoragem aos indivíduos no mundo social. Aspectos de nossas identidades, surgidos de nosso “pertencimento” a dadas culturas, étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e nacionais, tem sofrido com mudanças associadas à fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade... Tais mudanças têm alterado também nossas identidades pessoais, abalado a idéia de temos de nós próprios como sujeitos integrados. A perda do “sentido de si” como algo estável, com os deslocamentos ou descentrações do sujeito, no que refere a seu lugar no mundo social e cultural e quanto a si mesmo ainda, tem derrubado qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade. Algo que se supõe definir nosso próprio núcleo ou essência de nosso ser e fundamentar nossa existência como sujeitos humanos, tem ficado no passado. A identidade torna-se “móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas que nos representa nos sistemas culturais que nos rodeiam. A identidade é definida historicamente e o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, as quais não são unificadas ao redor de um “eu” coerente, havendo em nós identidades contraditórias, que caminham em diferentes direções, de modo que nossas identificações deslocam-se continuamente. (HALL, 1997, p. 7-9, 13)

Diante desta questão das interfaces entre sociedades, culturas, identidades e pertencimentos culturais do ser humano, deteremos, a seguir, na análise da problemática da ocultação da identidade lesbiana na sociedade brasileira, em decorrência da hegemonia de uma cultura machista, como uma forma de contestação aos desejos masculinos no conto de Lavínia Motta.

O desejo lesbiano no conto

O conto “A semântica de sinônimos”, escrito, em 2006, pela escritora Lavínia Motta, apresenta a identidade lesbiana da personagem Nádia, ocultada com a imposição de seguir os padrões hegemônicos da sociedade que são atrelados aos relacionamentos heterossexuais. Nádia, para satisfazer os desejos, os anseios e as expectativas de seus pais nela depositados, deixou de viver seu relacionamento com Teresa para assumir uma vida formatada pelo código público dominante e consequentemente edificar uma identidade heterossexual, casando-se com Alcides,

homem rico e bem sucedido. A personagem Nádia, busca anular os sinais, os marcos definidores de sua identidade lesbiana ao se casar, ao inserir na esfera daquilo que a grande maioria dela esperava e aceitava, contudo, vivendo infeliz com o casamento, ao assumir o papel de esposa e mãe, conforme as normas sociais.

Mas a história de Nádia muda após três anos de casada, quando Teresa, sua namorada do passado, volta para o litoral e ao chegar numa revistaria vê Nádia. Assim apresenta a voz narrativa,

ela estava lá, sentada de lado numa cadeira, o inseparável café sobre a mesa, em um canto quase imperceptível da livraria com uma revista sobre as pernas cruzadas. Graças a Deus ainda não tinha notado Teresa porque essa precisava tomar fôlego antes de se fazer visível e, quem sabe, forçar um sorriso cordial. A vontade de sumir dali sem qualquer satisfação era uma forte concorrente ao desejo de ficar e unir-se a Nádia (MOTTA, 2006, p. 119).

Já fazia três anos após a decisão de Nádia de seguir às imposições sociais e deixar sua companheira. Teresa para se casar com Alcides. Teresa estava de volta, quis se aproximar, mas se sentia dividida em relação à aproximação e a vontade de sair do espaço sem ser notada por Nádia. Havia mágoa, rancor, muitos ressentimentos guardados ao longo desses anos, além das palavras que não haviam sido ditas na hora adequada.

Nádia, envolvida a leitura da revista, refletia sobre o seu passado com Teresa e chegava a seguinte conclusão, conforme aponta a narradora: "existiam muitos sentimentos pendentes que não foram ditos no momento certo, mas que agora não passavam de coisas mofadas dentro de si" (MOTTA, 2006, p. 120). Nádia ainda pensava nos momentos em que vivera com Teresa, mas agora ela era uma mulher casada, tinha uma filha, Antonia, e aquele sentimento ela queria deixá-lo no passado.

Assim, se identidade é formada por meio da cultura e em interação com ela, podendo ser resignificada, alterando aquilo que, em geral, está posto como fixo, o que diferencia numa sociedade as pessoas de outras, um grupo de outros, é o trazer ou carregar um significado singular dentro de um contexto marcado pela pluralidade. Desta forma, como aponta Bosi, "Falar em cultura brasileira, assim, no singular, como se existisse uma unidade prévia que aglutinasse todas as manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro", é um equívoco, pois "é claro que uma tal unidade ou uniformidade parece não existir em sociedade moderna alguma e, menos ainda, em uma sociedade de classes (BOSI, 1992, p. 300).

Falar em cultura e identidade no singular é o mesmo que generalizar e desconsiderar a diversidade de manifestações simbólicas e materiais, as diferenças sociais, de grupos, de classe, de etnia, de religiosidade, de opção sexual... A admissão da palavra cultura no plural incorpora as diversidades culturais decorrentes das diferenças de classes sociais e de grupos variados, como os étnicos, dentre outros. Há uma variedade de diferenças dentro de uma mesma cultura, que é a base formadora de identidades.

Segundo Chartier (1991, p. 180-1), "as clivagens culturais não estão forçosamente organizadas em decorrência de uma grade única do recorte social, que supostamente comandaria tanto a presença desigual dos objetos como as diferenças nas condutas." Desta forma, "as pertenças sexuais ou geracionais, as adesões religiosas, as tradições educativas, as solidariedades territoriais, os hábitos de ofício", são princípios de diferenciação social que podem dar conta dos desvios culturais.

Assim, tendo a cultura como elemento primordial no processo formador das identidades e considerando tais diferenciações que agem sobre os indivíduos, os fatores herdados são como teias que enlaçam os sujeitos sociais. Para Melo, "a herança cultural é assaz forte para a conformação dos hábitos e costumes, para o modo de pensar e comportar-se do homem" (MELLO, 2009, p. 58). A cultura se forma e se transforma ao longo do processo de inserção e adaptação do ser humano ao meio social que o cerca e o prende, havendo uma influência cultural na formação da identidade ou das identidades, que são modificadas pelas mudanças ocorridas no decorrer das épocas ou num dado lugar, produzindo alterações naquilo transmitido de geração para geração.

A história de Nádia com Alcides iniciou-se numa festa, quando ambos foram apresentados um para o outro, segundo a narradora Nádia estava num,

estágio atípico de carência paranóica, aos 23 anos, foi apresentada numa festa a Alcides, que chegava aos 40 dentro de finíssimos ternos. Para os pais de nossa personagem, ele era genro perfeito para o acúmulo de cifras. Rico, culto, saudável e rico: os genes ideais que uma prole pode herdar (MOTTA, 2006, p. 121).

Como percebemos, os pais de Nádia queriam que ela tivesse um marido, e que fosse preferencialmente rico, culto e saudável, aspectos considerados ideais para formar uma família feliz e bem sucedida. Alcides então era o genro ideal aos olhos de seus pais para que a filha se casasse e constituísse uma família bem amparada financeiramente e admirada na sociedade, pois, rico e culto, um verdadeiro homem de

negócios, mas, sobretudo, “saudável”, garantia de bom procriador, de produtor de uma prole em igual estado.

Conforme Perrot, a família nuclear, “célula de base”, “átomo da sociedade civil”, fundada sobre o casamento monogâmico, triunfou nas doutrinas e nos discursos do século XIX. Ela tornou instituição hegemônica ao longo do século XX. Essa família, como uma rede de pessoas e um conjunto de bens, tornou-se responsável por gerenciar os interesses da vida privada, assegurando a transmissão dos patrimônios material e simbólico, tendo a função de reproduzir e de controlar as práticas das figuras que a compõem com força normativa e reguladora. Considerando o casamento como forma de apuração de si mesma, a escolha social do cônjuge constituiu em objeto de estratégias que ocuparam o centro das atenções familiares. (PERROT, 1991, p. 91, 105).

Para Silva (1994, p. 35), “quanto mais primitivas são as sociedades, mais semelhanças existem entre os indivíduos que as formam”. Assim, nessa primitiva sociedade representada no conto, que busca pautar-se por meio dos comportamentos que se assemelham, que não destoam daqueles da maioria, se pensa existir sentimentos e afetos elevados e respeitados, como o amor, somente entre pessoas de sexos opostos, homens e mulheres. O comportamento dos pais de Nádia, os quais buscavam um casamento heterossexual para a filha e com um homem rico, que pudesse dar a ela uma vida confortável e uma prole saudável, expressa esse traço primitivo e tradicionalista.

A família nuclear moderna, fundada no casamento monogâmico, heterossexual e indissolúvel, avançou predominante em grande parte do século XX, neste se esfacelando em sua segunda metade, mas, ainda assim, mantendo-se como referência e como centro irradiador de poder. Sendo totalitária, busca impor suas finalidades a todos seus membros. Nesse processo, geralmente, produz revoltas, tensões e conflitos com indivíduos dispostos a escolher seus próprios destinos. A família e o casamento, do qual ela origina, configuram-se como centros irradiadores das regras e normas, em torno das quais se constitui, na periferia, as pessoas solteiras e solitárias, as quais são, não raro, definidas em função daqueles personagens centrais ou se identificam em relação a suas margens (PERROT, 1991, p. 91).

Nesse sentido e contexto, conforme a concepção de Oliveira (2006), se “pressupõe a identidade como a permanência e a continuidade do que é e do que poderia ser”. A identidade possui um caráter fundamentalmente dialógico em relação à época, ao local e a cultura na qual é formada, edificada. Trata-se de uma dialética de

conhecer a si e ao outro, e de reconhecer o indivíduo como membro ou não de uma determinada sociedade, de um grupo, de um dado segmento desta, como Nádia, a personagem lésbica, que casou-se com um homem para seguir, adequar-se as regras e normas da sociedade heterossexual, para conformar aos anseios de seus pais, agradá-los, como à maioria dos indivíduos a eles ligados.

De acordo com a narradora, Nádia e Alcides casaram-se. Ela “tinha então, 25 anos e foi viver com o homem que amava (sim, o amava) no litoral” (MOTTA, 2006, p. 121). Como percebemos, ela assume uma nova identidade, que não era a dela até então, inclusive experimentando, conforme a narradora, um sentimento, um afeto a uma pessoa, um ser de sexo oposto. Mas, na realidade nem tudo era simples assim. Segundo a voz narrativa, ela

era feliz, mas a depressão voltava quando o marido passava semanas envolvido nas explosões de suas pedreiras de mármore. Mas tudo isso mudou quando Antonia nasceu e Nádia passou a desenvolver tão bem o papel de mãe a ponto de também repensar sua função intelectual na Terra, afinal queria ser algo para a filha além de uma mãe rica de cultura estagnada (MOTTA, 2006, p. 121).

Se conforme o receituário da cultura heterossexual hegemônica, o indivíduo deve casar-se e ter filhos para ser feliz e para se realizar, cabendo a toda mulher ser mãe, assim a moça havia cumprido o básico solicitado ou indicado voltando-se para espaço privado do lar e àquilo que ele representava na cultura tradicional.

Matos, tratando da relevância da categoria gênero remete a historicidade da construção cultural das noções de público/privado e nelas o lugar destinado à mulher.

Nesse sentido, a reconstrução das categorias público e privado a partir da perspectiva feminina pode ajudar a clarificar a questão. Os limites entre o público e privado foram mais explicitados com a definição das esferas sexuais e da delimitação de espaços para o sexo... A representação do lar e da família em termos naturais, e da esfera pública, ao contrário, como instância histórica, foi uma herança vitoriana da qual emerge o dualismo público/privado, reafirmando o privado como espaço da mulher, ao destacar a maternidade como necessidade, e o espaço privado como lócus da realização das potencialidades femininas (MATOS, 1997, p.99-100).

No entanto, o casamento de Nádia, incentivado pela família, não era o ideal, sendo marcado pelo vazio dado pela ausência do esposo e o nascimento da filha não foi o bastante para a realização de Nádia. Para impressionar a filha, voltou aos estudos, pois queria ser mais que uma mãe rica, queria também ser admirada intelectualmente

pela criança. Por isso decidiu retomar aos estudos, cursando Filosofia. Assim poderia preencher o vazio que havia em seu casamento. Porém, nada disso foi o bastante para fazê-la sentir-se realizada. Ela desejava reviver suas experiências com Teresa, ainda que se submetesse ao dinheiro do marido provedor.

Segundo Oliveira (2006, p. 19), “o Eu é uma instância superordenadora de uma pluralidade de identidades, ainda que, delas, ele não esteja desligado”. Se uma pessoa pode identificar-se com outras tantas diferentes devido alguma semelhança possível de se estabelecer, existem muitas identidades em uma só pessoa. Nesse contexto, o Eu cuida de buscar organizar todas elas, de forma que o ser humano consiga se conduzir na vida social, no seu cotidiano, dando vazão as suas experiências.

Para Muszkat, a identidade irá definir-se a partir e “como uma experiência emocional que permite a cada ser perceber-se como entidade única e separada do outro, que é ao mesmo tempo seu semelhante” (MUSZKAT, 1986, p. 22). O sujeito se percebe no meio em que está inserido, de acordo com a sua forma de vida e com suas experiências emocionais. Por meio das experiências de vida, o indivíduo vai se percebendo diferente de outros seres humanos, devido a cultura, os saberes e até modos de comportamento.

Teresa, sua namorada do passado, segundo a voz narrativa, saía com Vitor, um amigo homossexual, para se distrair e não ficar na rotina e mesmo assim, ele

considerava a vida da amiga um verdadeiro marasmo encardido, um arco-íris daltônico, mas Teresa estava tão preocupada em manter as notas altas e renovar os financiamentos federais de sua bolsa, que só se lembrava que havia vida fora do armário quando era arrastada às festas que Vitor e sua sociedade *queer* secreta promoviam quinzenalmente às quintas-feiras, longe do *campus* (MOTTA, 2006, p. 122).

Teresa preferiu não se casar, continuou tendo uma identidade lésbica, ainda que bastante apagada, apenas a expressando, talvez, ao se divertir com seu amigo Vitor, ao sair e desfrutar de festas *queer*, quando aparecia, e para livrar-se da rotina saindo, às vezes com uma ou outra mulher. Assim apresenta a narradora:

Certa vez, depois de três meses se arrepiando somente com as brisas matinais, não teve como resistir aos insultos do amigo. Foi inevitavelmente fechar os olhos em êxtase e reverência total ao transe que lhe cortava, diagonalmente, a alma. Quando abriu os olhos, uma bonitinha da Agronomia se atracava sem qualquer permissão a ela (MOTTA, 2006, p. 122).

Então, Teresa saía com uma ou outra garota para se divertir, porém nada de relacionamento sério. Segundo Vitor, a amiga era “— toda magrinha metida a homem. Certamente ela teria comido sem qualquer remorso até o osso daquele animal selvagem e virado meia garrafa de cachaça no bico” (MOTTA, 2006, p. 122). Na concepção de Vitor, Teresa fazia sexo com as garotas, sem perdoar nada, e o fazia sempre muito bem.

Ferreira-Pinto tratando do desejo lesbiano na obra de escritoras e remetendo ao aparato ideológico que o cerca, que faz com que a mulher lésbica seja invisível aos olhos da sociedade, considera que:

O sujeito lesbiano foge a definição aceita de “feminino”, rompe radicalmente com os padrões de gêneros estabelecidos, ao não se definir em função do desejo masculino e do sistema de reprodução biológica e de transmissão de valores econômicos e ideológicos. Por não ser possível categorizá-la dentro desses padrões, a lésbica termina reduzida ao “não-ser”, ao que não se nomeia (e o que não se nomeia não existe) [...] (FERREIRA-PINTO, 1999, p. 405).

Pelas descrições acima, Teresa foge da definição aceita de “feminino”, rompendo com os padrões de gêneros convencionados, no entanto, a definição de sua imagem agrega aspectos ligados tradicionalmente ao sexo masculino no imaginário social: “metida a homem”, comedora sem dó, “voraz”, boa fazedora de sexo e pessoa interessada apenas no ato sexual, não no relacionamento e nos afetos.

No momento em que Teresa e Nádia se esbarraram nos corredores da Universidade, as duas conversaram e a segunda fez questão de contar sobre sua vida matrimonial e sobre o seu plano para o futuro, que era se separar do esposo. Assim comenta Nádia: “— Entrei com um pedido de separação litigiosa. Ele não quer o divórcio e não chegamos a qualquer acordo sobre a guarda de Antonia” (MOTTA, 2006, p. 124). Ela estava disposta a se separar e abrir mão do casamento e da vida milionária que levava, para viver uma nova relação.

No entanto, Teresa não soube o que dizer e pensou apenas em parabenizá-la, por “conseguir sair das sempre frouxas garras de diamantes de seu marido” (MOTTA, 2006, p. 124) ou então, elogiar sua beleza _ “você continua linda e eu voraz”. Mas apenas olhou para Nádia e preferiu não dizer nada, não opinar na vida alheia, achou que seria melhor não dizer nada, apesar de seu desejo ser de dizer que ela continuava linda e que ainda despertava muito desejo em si.

Porém, três meses depois de conviverem na Universidade, Nádia aproximou-se de Teresa no banheiro feminino e fez a seguinte pergunta: “o que preciso fazer para ganhar um beijo seu?” E, de acordo com a voz narrativa, Teresa, logo em seguida, respondeu:

Você vai me comer aqui mesmo? Foi a última frase inteira que consegui dizer antes de sentir os pelos do corpo arrepiar com a mordida lingual de Nádia em seu pescoço. O que poderia fazer? Sair correndo do banheiro e atravessar o Café com aquela cara excitada? Estavam presas no cubículo, Teresa ainda mais: era uma vítima perfeita com os braços seguros no ar contra a parede e a pressão do joelho de Nádia entre suas pernas. “Agora entendo o porquê de tanta educação em me pedir para eu vir de saia”, “fast-food”. (MOTTA, 2006, p. 125).

Para completar aquele momento de intenso prazer, segundo a narradora, “[...], Nadia não arriscou quando virou, primitivamente, sua amante de costas: encheu a boca de Teresa com dois dedos, enquanto todos da outra mão ultrapassavam qualquer barreira da moral e do vestuário” (MOTTA, 2006, p. 126). Nádia amordaçou a boca de Teresa com uma de suas mãos, priorizava a discrição e não queria ser vista por outras pessoas naquela situação, enquanto tocava ávida e intimamente o corpo de Teresa naquele instante de excitação.

A cena revela uma imagem de Nádia que antes aparecera ligada à Teresa, de uma mulher até certo ponto masculinizada (“metida a homem”) e de “comedora” voraz; de quem fazia da parceira uma “vítima”, a virando de costas, espremendo-a à parede, deixando-a um tanto imobilizada e em silêncio, forçado, dela se servindo sem embaraço ou cerimônia, como o faria um homem machista que antes do ato sexual mostra-se educado e na hora busca satisfazer sua ânsia sem delongas, comendo-a com rapidez. Assim, a autora nos mostra a versatilidade nas posições por elas ocupadas na prática sexual e um embaralhar das figuras e dos papéis que cada uma poderia ocupar ou ocupava em tais situações, revelando, porém, que, tanto uma quanto outra, possuía comportamento e atitude ligados ao universo masculino no imaginário social.

Nas concepções de Bataille (2004, p. 32), “o erotismo dos corpos tem, de toda maneira, qualquer coisa de pesado, de sinistro. Ele dissimula a descontinuidade individual e é sempre um pouco no sentido de um egoísmo cínico”. O erotismo vai além do sexo, promove a fantasia orgástica, assim como podemos perceber na fala de Teresa, quando ela diz: “você vai me comer aqui mesmo?”. O desejo, de ser “agarrada”

por Nádia, a linguagem erótica e ainda mais, usando saia para facilitar o toque dela em seu corpo.

Esse relacionamento entre Nádia e Teresa não ficou somente no corredor da Universidade, segundo a voz narrativa,

o que Nádia sempre buscou foi algo que preenchesse a lacuna de suas necessidades de Realismo, nunca de romantismo. Teresa não se viu como boa, muito menos triada, apenas sentiu uma triste jocosidade na alma, por um dia ter suposto amor recíproco quando, na verdade, tudo não passava de platonismo tocável (MOTTA, 2006, p. 129).

Teresa esperou e até sonhou com um amor recíproco da amante, mas o que a outra queria mesmo era desfrutar-se de sua sexualidade com ela e continuar casada com Alcides, para também aproveitar da vida confortável, rica, segura e respeitável que o marido lhe proporcionava. E assim, elas marcavam de se encontrarem quando sentissem saudades, sem levantar suspeita da sociedade e ao mesmo tempo vivendo uma paixão descompromissada de uma afeição, de amor.

As diferentes experiências vividas por homens e mulheres no decorrer das épocas, intervieram e estimularam o desenvolvimento de certas características psicológicas e comportamentais vistas como próprias para cada o sexo em nossa sociedade.

Considerações Finais

No decorrer da narrativa, percebemos que não adianta a sociedade querer colocar a identidade lésbica em invisibilidade, pois, o desejo lesbiano é maior do que os tabus sociais. Aqui na América Latina, as escritoras tiveram muitas dificuldades em representar uma identidade da figura invisível da lésbica, que constrói sua imagem, muita vez, por meio da matriz masculina e foge aos desejos masculinos, sendo anulada na sociedade, como se não existisse. Contudo, Nádia, por mais que tenha seguido os desejos de seus pais, de se casar, de constituir uma família heterossexual, se tornando esposa e mãe, buscou refúgio em outro tipo de relação, homossexual, nos braços de Teresa, sua amante desde os tempos de solteirice.

Nádia até cumpriu com sua função social, a de se assumir como mulher heterossexual, de ter um marido e formar com ele uma família, aparentemente feliz. No entanto, veio à depressão, aquela não era a vida que ela desejava levar, e, sim, uma

vida que seus pais sonhava para ela, única filha, que deveria ter um casamento digno, com um homem bem sucedido, culto, mentalmente maduro e saudável, modelo de procriador, que seus pais sonhavam para ela. Por isso ela revelou-se mesmo sem se separar do marido, tendo Teresa como amante.

Concluimos que o desejo lesbiano de Nádia, sua identidade lesbiana, foi mais forte que seguir os ditames da sociedade. Por mais que ela tentou assumir um papel de esposa e mãe, em conformidade com uma identidade heterossexual, ela não resistiu a seus desejos homossexuais ao ver a “voraz” Teresa. Mesmo que não tenha se separado do marido, desfeito o casamento milionário que lhe dava segurança, ela e Teresa tornaram-se amantes. Assim, Nádia continuou a levar adiante seu casamento supostamente monogâmico e heterossexual, mantendo a fachada de uma feliz família nuclear.

Referências

BAUMAN, Zygmund. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENSUSAN, Hilan. Observações sobre a política dos desejos: tentando pensar ao largo dos instintos compulsórios. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 445-479, mai. ago. de 2006.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 11, v. 5, p. 173-191, 1991.

FERREIRA-PINTO, Cristina. O desejo lesbiano no conto de escritoras contemporâneas. *Revista Iberoamericana*, Rio de Janeiro v. 65, n. 187, p. 405-421, abr. jun. 1999.

GEBARA, Ivone. *Rompendo o silêncio*: uma fenomenologia feminista do mal: tradução de Lucia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989. p. 13-41.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Identidade: objeto ainda não identificado? *Revista Estudos da Língua(em)*. Vitória da conquista, v. 6, n. 1, p. 81-97, jun. 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MATOS, Maria Izilda S. de. Outras histórias: as mulheres e estudos dos gêneros – percursos e possibilidades. In: SAMARA, Eni de Mesquita; SOIHET, Rachel; MATOS, Maria Izilda S. *Gênero em debate: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 83-114.

MELLO, Luiz Gonzaga de. *Antropologia cultural*: iniciação, teorias e temas. 17. ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

MOTTA, Lavínia. A semântica de sinônimos. In: FACCO, Lúcia (Org). *Elas contam*. São Paulo: Editora Corações e Mentes, 2006. p. 119-131.

MUSZKAT, Malvina. *Consciência e identidade*. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Caminhos da identidade*: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo, 2006.

PAZ, Octavio. *A dupla chama*. São Paulo: Siciliano, 1994.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*. São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77- 98, 2003.

PERROT, Michelle. Introdução de Os Atores. In: PERROT, M. (org.) *História da vida privada, 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.p. 91.

_____.Funções da família. In: PERROT, M. (org.) *História da vida privada, 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.p.105-119.

SANTOS, Giceli Ribeiro dos. A relação homoerótica feminina na literatura brasileira. IX Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e V Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, 2005, São José dos Campos. *Anais....* São José dos Campos: Universidade do Vale do Paraíba, 2005. p. 1123-25.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. Quando a questão estética entra em cena: considerações teóricas sobre a literatura de temática homoerótica. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias da; CAMARGO, Flávio Pereira (orgs). *Configurações homoeróticas na literatura*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 35-49.

SILVA, Carlos Gomes da. *A identidade roubada*. Ensaios e antropologia social. Lisboa, Gradiva Publicações, 1994.

SILVA, Tomás Tadeu. *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOARES, Vera. O feminismo e o machismo na percepção das mulheres brasileiras. In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (Org.). *A mulher brasileira nos espaços públicos e privados*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 172-194.

LANGUAGE AND THE MEDIA: IMPLICATIONS ON LEARNING AND TEACHING ENGLISH PROCESS

Justina Inês Faccini LIED
UNIVATES – University Center

Abstract: The present essay aims to reflect on the traditional concept of media, the way English students consume it in the contemporary world, and implications on learning and teaching process. According to Irwin (2011) the concept of media traditionally includes television, radio and the press and he stresses that learners are involved with media which is currently in a state of unsteadiness since students create and use the media. It currently includes network, sites, blogs, social network, sites, among others. Even teachers have come from a generation considered as those who watch media, they presently are facing students being the ones who consume and produce media. Irwin (2011) also points at the requirement for students being language producers instead of just language reproducers. Therefore the present essay suggests that teachers reflect on their views about media and the introduction of such new concept when developing teaching techniques since it is not just a set of technical correctness that has to be taken into account. In addition, ideologies can be understood as having a language attached and such key feature cannot be detached from teaching and learning approaches. Whenever language is used, representational choices are made ever since there is always an angle of telling. The new rules are examples of users of a language or code developing its functionality according to the contexts in which they use it. Furthermore, there is strong evidence to suggest that having knowledge gives students power, diverse voices being heard and read lead to increasing interaction, and being a language producer improves literacy.

Teachers as well as students use to misconceive what media may be in terms of teaching English language. Being an English teacher for more than two decades made me personally go through many different phases on conceiving media as a tool as well as in developing teaching approaches and techniques. In order to start the present essay it must be clear the notion of media that we as English teachers have worked on so far. According to Irwin (2011) media traditionally includes television, radio, and the press. Such notion has been developed since the communicative approach tended to be predominant in the English language classes. The continuous use of cassette player and afterwards the CD player containing television and audio extracts has being adopted in order to develop oral drills as well as strips of newspaper and magazine pages have been used to develop reading and speaking comprehension. Matching of language and media usage have been meaningful for so many years, however, it is currently demanding a broader view on what such concept may represent.

According to Irwin (2011) media is currently in a state of change since we construct and consume it. It currently includes network, sites, blogs, social network sites, You Tube, among others besides the traditionally television, radio, and press. Even most of the current teachers have come from a generation of professionals who just developed activities based on recorded TV programs and reading printed strips of newspaper and magazines, they are presently facing the requirement of being those who produce language due to the presence of the media samples in students' daily life.

The new concept leads to an inevitably necessity of shifting from students being only consumers to being producers as well. Both consumers and producers may be relevant moreover being a producer leads to an urging aspect since something has to be active instead of passive. Firstly, developing knowledge as producers will transform the users of language on a more meaningful standard departing from a passive step to an active condition what may result into interaction. Jack C. Richards (2005) focuses on the idea that competency is designed to enable learners to participate effectively in society so students and teachers should get in touch with what language participation in society involves. For example, if teachers comment on people or/and general information from news, articles, essay, etc. taken from a very common site such as www.wikipedia.org they will be active with language and interactive with language users. Secondly, students may be citizen-producers when representational choices are made resulting in important transformation since they feel they are part of a living society and able to participate, share, allocate, distribute, and create meaning. It may also be understandable if teachers analyze the same theme presented by different media from the www.google.com, for example. The requirement to teach language for citizens, not for a specific individual, with specific competence and background, is something urgent and compulsory for teachers nowadays. In addition, language is much more than learning vocabulary but being able to deal with new situations, solve problems, and understand other people as well. It is also the teacher's role to interfere on students' motivation and study organization when activities are helping students as well as when they are boring students or preventing them from learning (Cosson, 2009).

Dealing with different situations and considering the open broad community features are connected to ideologies which may also be understood as having a language attached and the key feature cannot be detached from teaching and learning approaches. Ideologies are defined by Irwin (2011) as "having a language attached; this is the key to understanding the world and communicating this understanding to

others.” Every time language is used, language users may take representational choices, previous knowledge selection, and background side. Regarding the broader and close view of the world, there is always a perspective of telling or saying the same contents.

Being concerned about the new features reported before it is consequently coherent to ask ourselves - as teachers: what have we done as teachers? What is more important for students to learn? What are their needs facing the contemporary society? Which concept of the media do teachers have? Answers to such questionings might come from a large variety of successful or non-successfully techniques which were practiced in or outside the classroom. The new technological inclination approaching the contemporary students is leading teachers to reflect, conclude, and face the challenge of having students being characterized as language representers and language producers, not just language reproducers. Considering that what happen in students’ mind are not merely representations but connections to what Hyking (1994) calls “the structural brain organization”, those connections are reinforced therefore, teachers have to be encouraged to direct their techniques for developing English Language producers.

Students will be more self reliant if they are able to establish more brain connection, to which, according to connectionism, generates more synapses. According do Lied (2002) “In the connectionist perspective, learning happens when neurons are connected and they communicate with themselves in the brain.” Therefore brain processing information using neural networks is the most prominent brain activity in order to develop learning. Such view may lead to a reflective teaching as a contribution for the establishment of synapses and also for language producers in a citizen producer society. Teachers usually choose the events that they think are more interesting for students. However, Irwin (2011) reminds that “events are always happening; deciding which events are relevant [...]is not always obvious.” Therefore this essay suggests that teachers may vary the text genre in some circumstances including texts on fighting, accident, poverty, war, social problems, etc which may be found in authentic material such as English speaking countries sites. Students can get in touch with different sites which may provide different accents, people profiles and perspectives which most of the times are not even mentioned in class.

By doing that, students will be able to access authentic speakers and materials through meaningful contexts, virtual environment interaction, and real information which may result in better world citizens and socially interacted with the planet by the international network contact. “Interaction has been central to theories of second

language learning and pedagogy since the 1980s.” (Richards, 2005) Students reach competence in using language when their mind is focused on assigning and working with authentic material. Teachers may even offer students the opportunity to interact with citizens from other countries in real time on-line experience. According to Cosson (2009) students should be recognized as active members of a community of readers who this study emphasizes as a community of English language producers. Teachers may provide interaction with any group and any other citizen and consequently such view may be developed by keeping one eye on the site: www.sparknotes.com, for example. Even the concepts of register and linguistic variation are not clearly conceived yet by students, the public participation in the media is largely increasing. Thereafter, providing students’ participation leads to the target language or concern of transforming them as producers. If we regard the news coverage, it is not deniable to remember that “Telling a news story is not a simple case of “telling the truth” (Irwin, 2011) by providing new horizons.

If newspaper articles are to be mentioned, different connections seem to be even more noticeable. For example, let’s compare the two worldwide news site www.bbc.co.uk and www.cnn.com. If students, for instance, connect to both sites, they are able to check on the first headlines of the day and what is going on around the world since there will certainly be one article in common on both sides and students will have the opportunity to compare topics and take a side if they want to. It is not possible to translate events fully into language; as soon as language is used to represent something, it undergoes a change. An old example is that “one person’s terrorist is another person’s freedom fighter”. (Irwin, 2011)

Comparing may lead to a conflict but that is exactly what may generate learning. Students and teachers may start firstly regarding to the word choice then by checking if words have positive or negative connotations, whether they are deeper and stressful or superficial and weak, which are the emphases of the topic. Secondly, the sentence structure may also be compared in order to check who and what is present in or absent from the sentence besides analyzing who is doing what or to whom and how actions are directed to. Third, the story structure may be observed by checking how headlines relate to the news story as a whole or even what relations or connections you are able to establish when/by reading the story. Lastly, it is possibly to draw a time line, a step procedure, or even a chronological delineation.

Another very interesting aspect is to discover whose voices are heard. Media voices here are described as accent, dialect and register which are also aspects to be

taken into consideration when news on radio, TV or internet are listened. Being exposed to different voices is also an important aspect to be known, identified, and analyzed, regardless of which country students are in contact with since the world codes and decodes English. Sometimes voices belong to a broader standard variety of official language, dialect and accent and those may be minority individuals who have not been a general ideal pattern of language to which English Language students used to be exposed to. A good example attempting to check the voice pattern realized is accessing and comparing the site www.nytimes.com X www.cnn.com and see who are the people speaking, which topics are people speaking? Which voice? Are they minority?

Michel Foucault may help to explain that since he coined the relation of power and knowledge which regards to an indivisible relationship which should not lead to exclusion. If that relationship contributes for the concept that having knowledge gives you power; what is important here is that the powerful one has to say will be more likely to be taken as knowledge and, by extension, the truth. Sooner after there may be an explanation for the concept of register. Register is conceived as the speech differences or linguistic variations. Compare the variation on using the word "elevator" in American English to "lift" in British English. A possible similar definition may be found in the site [http: www.dictionary.com](http://www.dictionary.com) or the appearance of both words in two different sites of an American estate agent company such as www.forbes.com and a British one such as www.hamptons.co.uk.

Concerning the idea that language is used in different ways according to the situation in which it occurs, specific learning and teaching skills differ in the way they have addressed different issues and different language speakers. According to Richards (2005) the quality of language teaching will improve if teachers use the best available approaches and this proposal would include the best variety of authentic material available. For example Barack Obama speaks differently when giving a speech in the White House (which may be checked on www.whitehouse.org) from his speech when talking to his family in his house (which may be checked on www.thehollywoodgossip.com). We expect serious topics to be presented in a formal way and newspaper coverage be rather more informal and sensational than broader newspaper coverage.

Particular registers can be crucial in gaining access to power. The forms used in mass media are comparatively stable – this does not mean, however, that there are no changes over time. Register may be referred here from three different aspects which

are field, tenor, and mode. The first is concerned to the topic or subject matter; the second is concerned to the style or level of formality; and the third is related to the channel of communication – which may be oral, writing, visual, or mixture. A good example of activity for that is to watch a range of news broadcasts on the same day and comment on the field, tenor and mode employed in each. It can be on the net if there is an attempt to compare both sites [http: www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk) and [http:www.bbc.co.usa](http://www.bbc.co.usa).

Authors can manipulate register, but they rely on the audience knowing the codes being used. "The choices that authors make will be influenced by the audience they are addressing to. If the audience doesn't have the competence required to make sense of the register, the program can hardly be successful." (Irwan, 2011) There have been instances of audiences misreading such manipulation resulting in complaints because what was intended to be ironic or satirical was perceived as offensive. Examples for playing with register are hoaxes, satire, comedy, and so on. In a hoax, the form in which something is presented can outweigh the content; in satire and comedy the boundaries of the conventions are pushed. So comedy programs work creatively with register in ways that questions not only the norms of media representation, but also the writer's social power relationship that he/she supports.

Media genres are conventions of appropriate language use for specific types of programs. On accessing, for example, [http:www.newsweek.com](http://www.newsweek.com) despite it may have quiet difficult expressions teachers can find specific business expressions such as exchange rate, international market, domestic market and so on. Such acknowledgement may motivate students to go further on discovering what is beyond the headlines and what is happening in the world indeed.

As far it has been mentioned before media is part of the contemporary society and teachers cannot be omitted of that which is stressed by Irwin (2011) by saying "There are increasing opportunities for diverse voices to be heard and read in the media". Therefore teachers should make their best effort on stressing students as being producers - it may result in creative texting, orally or in written form - since there is evidence that texting improves literacy then literacy on English language may become reality.

To Additional language students and not just English language learners. In the same way that the use of mobile and on-line interaction has increased, other source of communication have also become so common such as Face book, Live messenger, blogs, all in all led to a new mode of communication and consequently a new code.

Such code may be a common source for English language users. From the perspective that context can be analyzed as a product of language use, language and context are seen as any interactively defined language - interaction, productivity and connectivity. Such link may be conceived as essential to cooperation for a language producer approach. Being able to detach from a structure sentence building pattern to a meaningful and relevant language producer system means to confirm what Irwin (2011) stresses when he writes that: "it is not just rules of technical correctness that have to be considered. The new rules that have come into being for this new code are examples of the users of a language or code developing its functionality according to the contexts in which they use it." Such pattern should guide teachers' and learners' activities in order to take the right step promptly and immediately because there is a long track to be followed.

References

- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- FREITAS, A. L. *Letramento literário em línguas adicionais*. Apresentação oral, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 21ª. Ed., São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- HAYKIN, Simon. *Neural networks*. New York: MacMillan, 1994.
- IRWIN, Anthea. 'Language and the media', in: *Language, Society and Power*. 3rd ed. New York: Routledge, 2011, 69-90.
- LIED, Justina Inês Faccini. *Reflections on teaching english and students' motivation*. Lajeado, Univates, 2002.
- RICHARDS, Jack & RODGERS, Theodore. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 2005.
- RODGERS, TED. *Methodology in the New Millennium*. English Teaching FORUM, October, 2003.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.