

A entoação e a propaganda

Sérgio Henrique de Souza
ALMEIDA(UFMT)¹

RESUMO: Nosso objetivo neste artigo é, a partir das contribuições de Mikhail Bakhtin e do Círculo, promover o reconhecimento de que, no processo de interação entre o ouvinte e o falante, o conceito bakhtiniano de entoação (valores conferidos e/ou agregados ao dito pelo locutor) é compreendido e compartilhado por seu interlocutor; e destacar qual sua relevância na construção de sentidos nos discursos nos quais aparece. Essa investigação está inserida no Projeto de Pesquisa “Relendo Bakhtin: contribuições do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana” do grupo de pesquisa Relendo Bakhtin (REBAK/UFMT).

PALAVRAS-CHAVE: Entoação. Interação. Sentidos.

1. Introdução

Nosso objetivo neste artigo é, a partir das contribuições de Mikhail Bakhtin e do Círculo, promover o reconhecimento de que, no processo de interação entre o ouvinte e o falante, o conceito bakhtiniano de entoação (valores conferidos e/ou agregados ao dito pelo locutor) é compreendido e compartilhado por seu interlocutor; e destacar qual sua relevância na construção de sentidos nos discursos nos quais aparece.

Para este artigo, defendemos que se a palavra, enquanto materialidade linguística, é o “corpo” da língua, a entoação expressiva é a “corrente elétrica” que corre por este corpo, dando-lhe o dom da vida exatamente nos contextos em que as palavras são empregadas.

A propaganda, compreendida como discurso social, acumula valores sociais e, conseqüentemente, carrega entoações decorrentes dos diálogos vivos entre interlocutores, funcionando como signo ideológico de uma classe social e elegendo-se como gênero privilegiado para a prática de escuta e leitura de textos numa perspectiva pedagógica de formação cidadã, como rezam os PCN (1998).

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Cuiabá, Brasil, sergio.almeidabr@gmail.com.

2. A importância da entonação para o discurso na vida

Mikhail Bakhtin e o Círculo preocuparam-se entre os anos de 1919 e 1929 com um ambicioso projeto, o desenvolvimento de uma filosofia da linguagem alicerçada no aspecto comunicativo da fala (Holquist e Clark, 1998, p. 219).

Segundo Holquist e Clark (Idem, ibidem), “esta nova visão da linguagem como um fenômeno enraizado nas particularidades históricas de enunciações específicas teve múltiplas consequências para o entendimento da arte, da linguística, da psicologia e da epistemologia”.

Em “O Discurso na Vida e o Discurso na Arte”, Bakhtin/Voloshinov irá se preocupar com a diferença entre a fala na vida cotidiana e a comunicação verbal estética, definindo a última como uma forma de comunicação de um tipo específico que pouco depende do contexto em que é percebida para que ocorra a produção de sentidos. Para o autor, “a estética é uma instância especial de comunicação em que o texto faz apelo mínimo ao ambiente para obter ajuda na construção de seu significado” (Holquist e Clark, p. 229).

Na contramão, encontra-se o discurso na vida, a fala do cotidiano: “O traço diferenciador do discurso cotidiano não é o seu vocabulário ou o seu padrão sintático, porém, a sua relativa dependência do contexto imediato” (Idem, p. 224).

Para Bakhtin, as falas do dia a dia dependem, quanto ao seu significado, de dois fatores. O primeiro, de sua porção verbal, o seu texto de declaração. O que se revela sempre como insuficiente para a compreensão de sua significação. O segundo, o contexto extraverbal, a situação, em que tais declarações foram proferidas. Os fatores extraverbais “inserem bem mais do que aquilo que está incluído dentro dos fatores estritamente verbais (linguísticos) da elocução” (Bakhtin/Voloshinov, 1976, p. 98). As propagandas irão assim se revelar como um campo rico a ser explorado pelos professores em sala de aula, uma vez que se apoiam fundamentalmente no extraverbal, no presumido socialmente, para a construção de sentidos. O locutor (anunciante) ao produzir seu enunciado espera que o ouvinte (consumidor), ao entender o significado linguístico do discurso, assuma uma posição responsiva, adquirindo seu produto. Porém, o ouvinte pode discordar ou concordar com o discurso do locutor, dependendo de seu grau de consciência ideológica.

Na vida, todo discurso se dirige a alguém e gira em torno de uma situação pragmática, não podendo se afastar muito dela, sem correr o risco de perder sua

significação. Neste sentido, a propaganda, como um discurso inserido na vida, depende de um contexto imediato para não perder o efeito de sentido pretendido pelo seu criador. Analisemos um exemplo para ilustrar nossa afirmação.

3. A peça publicitária Dove+Men Care

Para promover o seu xampu só para homens, a empresa Dove criou uma propaganda muito criativa e engraçada, chamada “Shampoo feminino não foi feito pra você”.

A fim de criar a peça publicitária, foi realizada uma pesquisa de mercado, que revelou que os homens, em geral, não se preocupam em comprar produtos de higiene ou beleza específicos para eles. De acordo com os dados, os homens usam o xampu que sua mãe, irmã ou esposa usam.

Pensando em um plano de marketing mais agressivo, a marca de xampu resolveu inovar e criar um comercial genial para mostrar as diferenças que existem entre o xampu masculino e feminino quando aplicados. Ambientada em um escritório, dois funcionários se encontram pela manhã.

Atentemos a parte estritamente verbal desta propaganda:

Colega 1: (chamando o colega em seu reservado) **Diego!**

Colega 2 (Diego): (envolto em uma áurea feminina, que irá acompanhar todo o comercial, levanta a cabeça para responder ao chamado do colega – neste momento começa uma música típica de comercial de cabelos femininos e o Diego já levantando a cabeça com os cabelos esvoaçantes, responde) **Oi!**

Colega 1: (surpreso com o movimento dos cabelos de Diego e sem entender nada, o colega 1 fica olhando pra Diego, parado, e a música e os cabelos de Diego ainda estão se movimentado, pergunta) **Cê fez alguma coisa no cabelo?**

Colega 2 Diego: (ainda com a música tocando e o cabelo acompanhando o ritmo da música, com movimentos esvoaçantes, responde) **Não.**

Colega 1: (com uma cara de quem está tentando entender a situação, diz) **É que ele tá com um efeito de comercial de xampu de mulher.**

O colega 1 reproduz com a cabeça os movimentos que as mulheres fazem com a cabeça para mostrar nos comerciais a leveza dos cabelos.

O colega 2 Diego (responde): **Sério!!**

E só então Diego, com espanto, se dá conta, passando as mãos nos cabelos, que eles realmente estão diferentes.

Colega 1: (afirma, então) **Deve ser o xampu que você está usando.**

Neste momento, Diego pega na mão o xampu que ele usou para lavar os cabelos pela manhã. A embalagem é rosa e tem a foto de uma modelo com os cabelos exatamente iguais ao dele. Imediatamente, ele se lembra dele no banho (cenas dele tomando banho como todo homem macho deve tomar – rápido, sem frescuras, mas usando o xampu da mulher) e aí ele se dá conta

do que aconteceu e vai correndo para casa tomar outro banho e usar o xampu Dove+Men Care, mas durante todo o percurso a música de comercial feminino vai tocando e seu cabelo continua com o efeito esvoaçante e com toda aquela áurea feminina. A música só vai parar depois que ele lava os cabelos com o xampu para homens Dove+Men Care e seus cabelos voltam ao “normal”. O comercial termina com um enfático e masculino: Shampoo feminino não foi feito para você. Dove+Men Care foi.

Atentemos para o fato de que a parte estritamente verbal desta propaganda pouco tem de criativa, engraçada ou genial, toda a construção de graça ou genialidade fica a cargo do extraverbal, daquela relação de valoração que todos nós, espera-se, tenhamos com o que está sendo anunciado.

Mas como definir o contexto extraverbal do enunciado? Bakhtin o compreende como composto por três fatores essenciais: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível, no nosso exemplo, o escritório, os cortes de cabelos masculinos, uma manhã de trabalho), 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores (no escritório, não é recomendado que homem tenha cabelos compridos e esvoaçantes), e 3) sua avaliação comum dessa situação (numa visão machista, é errado homem usar coisas de mulher).

Estes três seres da interação discursiva (o extraverbal, o interlocutor, e o assunto) têm que estar presentes para que uma efetiva comunicação ocorra. Quando falamos ou escrevemos nos elegemos um personagem, presente ou ausente e, portanto, fazemos uma avaliação sobre este alguém/algo que se torna o alvo de nossas intenções discursivas.

Esta avaliação que acompanha nosso discurso em relação ao outro, também deverá acompanhar o conteúdo de nossa enunciação. Essa avaliação ou juízo de valor que fazemos do outro e do assunto que iremos tratar será revelada por meio da entonação que empregamos no momento da fala ou da escrita. A entonação revela-se no presumido, naquilo que não está no verbal apenas.

Para Bakhtin, a entonação é social e somente o que é compartilhado socialmente e possui caráter objetivo pode ser a parte presumida de um enunciado. “Apenas o que todos nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos – apenas estes pontos nos quais estamos todos unidos podem se tornar a parte presumida de um enunciado.” (Bakhtin/Voloshinov, 1976, p. 98)

Apoiados em Bakhtin, consideramos a entonação “como a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado”. A entonação se baseia nas principais valorações sociais, subentendidas,

valorizadas e compartilhadas pela sociedade. A propaganda da Dove só pode funcionar se o coro social que a recebe simpatiza e compartilha dos mesmos valores.

Assumindo que toda entoação se orienta tanto em direção ao ouvinte, que pode ser testemunha ou aliado do falante, como para o objeto do enunciado, e é a este que a entoação elogia ou denigre. No caso de nosso exemplo, percebemos claramente esta dupla orientação da entonação, tanto voltada para o participante, o interlocutor, buscando seu apoio, quanto para o objeto de seu enunciado, buscando elogiá-lo.

Mas o que exatamente seria o objeto de elogio de nossa propaganda? O xampu feminino? O xampu masculino? Na verdade, os dois, pois a Dove possui as duas linhas de produto, para homens e mulheres. O que Dove pretende reforçando os valores machista de que homem e mulheres tem que ser diferentes (e obrigatoriamente consumir produtos diferentes) é promover o consumo de sua linha de produtos masculinos para homens e reforçar o uso de produtos femininos para as mulheres. Levar as mulheres que estão em casa a fazer seus companheiros utilizarem produtos específicos para eles e deixarem de usar os delas. Aumentando conseqüentemente as vendas de produtos masculinos e fortificando a marca Dove+Men Care no mercado.

4. Considerações finais

A propaganda é construída para ir ao encontro dos valores presumidos do meio social onde ela circula. O Brasil, sendo um país reconhecidamente patriarcal, machista e violento, é “natural” que os comerciais apelem aos valores que circulam nestes grupos sociais que vivem no Brasil. A propaganda dizendo que “xampu de mulher não foi feito pra você” diz também um monte de outras coisas. Diz, por exemplo, que homem que é macho não tem cabelo comprido; que homem macho e tem cabelo bem cuidado, cheiroso, com movimento, não é homem de verdade; que os gêneros masculino e feminino têm que viver em universos muito bem delimitados, com papéis sociais bem marcados, etc, etc, etc. Enfim, dizendo o que diz a propaganda desdiz uma porção de outras coisas e reforça também uma porção de outras coisas.

É interessante chamar a atenção dos alunos para o fato de que apesar de algumas propagandas serem consideradas criativas, geniais ou engraçadas, ainda assim não permanecem muito tempo em circulação. Será por quê? Uma das possibilidades de resposta, talvez, seja a mal-estar causado por algumas ideias e valores que não encontram mais apoio coral na sociedade. Em tempos em que se luta socialmente no

Brasil por uma sociedade menos patriarcal, machista e violenta é bom se questionar a respeito dos valores que as peças comerciais tentam reforçar e cristalizar como sendo ainda valores naturais a se seguir.

Acreditamos que muito mais pode ser visto e discutido em sala de aula a respeito desta e de outras propagandas. Os alunos e professores podem encontrar muitas ideias que são dignas de serem polemizadas e refletidas em sala de aula.

Visamos mostrar, por meio da análise da propaganda de Dove, que a entoação expressiva afeta a produção de sentidos de diversos modos e apontar como o professor de Língua Portuguesa pode explorar a entoação em seus textos com seus alunos. Essa análise tem o objetivo ainda de dar pistas aos professores de formas como trabalhar a prática de escuta e leitura de textos de propaganda sob uma perspectiva ideológica, ética (vivencial), avançando para além de uma abordagem puramente linguística, desvendando, portanto, os efeitos de sentido acionados nos discursos em circulação na sociedade.

5. Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. & VOLOSHÍNOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**. Trad. Para fins acadêmicos de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de “Discourse in life and discourse in art: concerning sociological poetics”. In: (1976) *Freudianism*. New York: Academic Press – mimeo, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

CLARK, K., HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Trad. Guinsburg. – São Paulo: Perspectiva, 1998.

Propaganda Dove Men+Care - Youtube:
<http://www.youtube.com/watch?v=UV0hxM5sNLs>

D. FRANCISCO DE AQUINO CORRÊA E A DIVINIZAÇÃO DA TERRA MATOGROSSENSE

Moisés Carlos de AMORIM (ECCO-UFMT)¹
Orientador: Prof. Dr. Mário Cezar Silva LEITE

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade analisar a obra de D. Aquino Corrêa, especificamente “Terra Natal”, cuja característica é a exaltação dos valores regionais, tais como natureza e tradição, evidenciando aspectos relativos à divinização do local. Para tanto é necessário estabelecer os valores de identidade regional no período em que surgiu o livro, contextualizando-o ao projeto cultural que os intelectuais idealizavam em Mato-Grosso. Desta forma, as pesquisas realizadas, que discutem a proposta do poeta, nortearão o trabalho; portanto, procurar-se-á refletir o imaginário mítico sagrado que a poesia romântica imprime em seu discurso sob a égide da glorificação.

Palavras-chave: Literatura em Mato Grosso. Identidade. Mito do espaço fundacional.

1. Introdução

A literatura produzida em Mato Grosso no final do século XIX e início do século XX define-se pela construção da identidade regional. Sobre isso, o professor Mário Cezar Silva Leite comenta em seu artigo “Literatura, Regionalismo e Identidades, cartografia mato-grossense” que o discurso regionalista “dá certa coesão entre os três elementos envolvidos, escritores – obras – leitores, e estabelece um certo conjunto – isto é, o sistema organiza-se a partir e em torno do discurso regionalista” (MAPAS DA MINA, 2005, p. 132). Tal literatura, portanto, no plano ideológico, inter-relaciona com os aspectos culturais de maneira peculiar, pois registra artisticamente os costumes e as paisagens locais. O grande mérito da geração liderada por D. Francisco de Aquino Corrêa é, sobretudo, a conscientização do aspecto regionalista, ou seja, o reconhecimento no plano literário da realidade ao redor. Por isso, sua influência estende-se até o período denominado de vanguarda pós-50, marco da revolução concretista que acontecera no Brasil e em Mato-Grosso.

Em se tratando de criação poética e romanesca na tradição artística nacional, pode-se dizer que, a partir do romantismo, surge um projeto para a construção dos valores relativos à nacionalidade, tendo como protagonista o índio e as belezas naturais. A literatura nacionalista do período romântico privilegiou como tema principal a exaltação à terra, de modo a mitificá-la a partir do aspecto de superioridade. No Brasil, o romantismo desenvolveu, durante a primeira fase, uma literatura estritamente nacional, muito embora haja resquícios do

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea – ECCO da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, Brasil. E-mail: moisescaarmorim@hotmail.com.

pensamento europeu em muitos escritos desta época. É necessário dizer que suas principais características são a exaltação da pátria, o retorno ao passado - principalmente ao passado de glória com seus heróis nacionais - o culto à natureza, o gosto pela simplicidade vocabular, etc. O iniciador foi Gonçalves de Magalhães, em 1836, quando publicou o livro *Suspiros poéticos e saudades*, marco da renovação da arte romântica em terras brasileiras.

Ambos os personagens - o índio e as belezas naturais - eram, portanto, mitificados pelo vocábulo idealista, ultrapassando a barreira do terreno para alcançar a esfera do sagrado. O imaginário sacro permeou os textos dos nossos principais autores românticos. Segundo os estudiosos das Religiões, desde os tempos antigos o homem cultua o lugar onde nasceu, pois este representa para ele “[...] um “ponto fixo”, possibilitando, portanto, a orientação na homogeneidade caótica, a “fundação do mundo”, o viver real [...]” (ELIADE, 1992, p. 18). Além disso, o seu caráter religioso, direcionado pela visão panteísta do mundo, principalmente nos tempos remotos, representa a aproximação da matéria (homem) com a essência (Deus). Assim, a aproximação com a natureza, isto é, com o ambiente sagrado, já vivido e, portanto, santificado pela experiência humana, é renovada, segundo Eliade, por que

[...] existem, por exemplo, locais privilegiados, qualitativamente diferentes dos outros: a paisagem natal ou os sítios dos primeiros amores, ou certos lugares na primeira cidade estrangeira visitada na juventude. Todos esses locais guardam, mesmo para o homem mais francamente não religioso, uma qualidade excepcional, “única”: são os “lugares sagrados” do seu universo privado, como se neles um ser não religioso tivesse tido a revelação de uma outra realidade, diferente daquela de que participa em sua existência cotidiana. (1992, p. 18-19)

Desta maneira o lugar vivido, onde se encontra o bem, o amor, a alegria – em termos cristãos - torna-se referência para o ser humano. E conseqüentemente ao idealizar de maneira contemplativa o escritor potencializa a terra, comparando-a, em alguns momentos, a um lugar edênico - ao paraíso - cheio de pureza, e, portanto, totalmente sagrada. Praticamente todos os poetas românticos faziam isso, sem, contudo, a glorificação equilibrada, sob a qual sustentara certo orgulho pela terra da infância, que o acolheram desde pequenos. Os nossos primeiros românticos, Gonçalves Dias principalmente, para exemplificarmos o nosso questionamento, glorifica a beleza das terras tropicais, cultuando o nacionalismo a partir da enumeração do aspecto sagrado, tão caro ao famoso poema a “Canção do exílio”. E a maneira como percebemos o sagrado, no plano conteudístico, converge com a concepção claro/escuro (em contraposição), característica da estética barroca no final do século XVI, pois o ambiente

divinizado está cheio de luz, cor e beleza, enquanto que o ambiente profano não apresenta tais brilhos ou matizes.

No que se refere às obras de D. Aquino Corrêa, mais especificamente a obra “Terra Natal”, consolida-se a relação descrita acima entre o eu - lírico e a natureza mato-grossense, de tal modo que nenhum outro lugar será mais fulgurante, bonito e esplêndido quanto as paisagens locais, vistas como paraíso terrestre – pois “[...] na ânsia de reconquistar as mortas estações e de reger os tempos futuros, o Romantismo dinamizou grandes mitos: a nação e o herói [...]” (BOSI, 2006, p. 95). Sobre Terra Natal, o padre Pedro Cometti, estudioso da obra do arcebispo, comenta a seguinte proposição:

O livro (Terra Natal) é o coração de Mato-Grosso, palpitante na grandeza das suas reservas naturais e na reserva de seu patrimônio moral. Aí, como que perpassam, numa porfia genial, a riqueza inesgotável da flora e da fauna matogrossense” (1993, p. 530/531).

O processo constitutivo dos objetos mitificados (nação e herói), como disse acima, se reconhece em contraposição aos objetos da mesma esfera, considerados profanos - se ambos assim compararmos. Isto é claro na obra de D. Francisco de Aquino Corrêa, o grande idealizador do regionalismo em Mato-Grosso. Entretanto, deve-se ao mesmo tempo configurar a relação entre homem e natureza, juntamente com os processos semânticos e formais da construção poética; a situação histórica daquele período; o processo de enraizamento da emancipação, por assim dizer, da cultura regional em detrimento do instinto de nacionalidade que influenciou grande parte das obras artísticas produzidas no Brasil desde o início do século XVIII; enfim, para desta maneira analisar o conceito de sagrado, apreendido na leitura do poema, com o intuito de esclarecer os processos pelos quais evidenciamos esta afirmação a respeito da geração regionalista, consagrada pela figura do nosso poeta.

2. A Construção Da Identidade Regional Em Mato Grosso: Apontamentos

Em Mato Grosso, a geração de D. Aquino Corrêa, tendo ele como líder, é que desenvolveu o projeto para a construção da identidade regional, privilegiando a natureza e os demais aspectos que a constituem. O professor Mário Cezar Silva Leite, sustentado por Lúcia Miguel Pereira, realça a idéia de que a construção do discurso regionalista não deve estar ligada somente aos elementos superficiais: linguagem, descrição natural do ambiente,

descrição dos tipos locais, etc., o discurso regionalista tem por finalidade estabelecer um sistema conforme o recorte de exaltação ou crítica, cuja principal característica seja diferenciá-lo dos demais discursos. Em D. Aquino o trabalho com a forma correlaciona aos temas nobres, “pois não há matéria mais digna de ser cantada do que as belezas regionais”. Em consonância com a proposta deste primeiro momento regionalista em Mato Grosso, havia figuras de grande destaque, como José de Mesquita, cuja produção estabelece pontos de contato com a do arcebispo. E, segundo o professor Mário Cezar, é isto que solidifica o projeto de construção da identidade, pois

[...] Primeiro, como já apontei, a partir de determinado momento específico organiza-se um sistema literário tendo como fator central o discurso regionalista que deu, e dá desde então, uma certa coesão entre três elementos envolvidos, escritores-obra-leitores, e estabelece um certo conjunto – isto é, o sistema organiza-se a partir e em torno do discurso regionalista; segundo, este sistema assim organizado não pode ser pensado sem se considerar, como parte absolutamente interna de sua configuração, as figuras centrais de sua fundação; e, terceiro, também não pode ser pensado sem se considerar a produção literária, biográfica ou histórica, os discursos, criados-elaborados sobre essas figuras – responsáveis pela construção efetiva de suas imagens. Daí que, por ora, parece-me indispensável sinalizar para a centralidade das duas instituições citadas acima – Instituto Histórico e o Centro Mato-grossense de Letras e para duas das mais emblemáticas figuras de todo este processo, no primeiro momento regionalista mais identificável: Dom Aquino Corrêa e José de Mesquita [...] (MAPAS DA MINA, 2005, p. 237)

O projeto de construção da identidade regional recebeu a demasiada influência da literatura romântica nacionalista - a primeira geração – como consta nos livros de crítica literária. E tal influência resultou na produção de poemas que demonstravam a natureza mitificada, pois D. Aquino aspirava ao triunfo de consolidar o seu ideal estético. Em Mato Grosso, como em outros lugares do país, surgem associações culturais com o intuito “[...] de cultivar as cousas do espírito, e principalmente, pela revelação de valores e estímulos de vocações [...]” (PÓVOAS, 1994, p. 39). Neste sentido a sua permanência ao longo dos anos como membro da academia brasileira de letras, criador do instituto histórico e geográfico de Mato Grosso, poeta e orador, foi determinante para o desenvolvimento da cultura regional fora e dentro do estado, embora a sua figura fosse estritamente conservadora, elaborada pela estética já em decadência:

[..] A perfeição formal é, para Dom Aquino, o objetivo que todo poeta deve almejar. Em sua poesia são caros e essenciais o rigor formal, o purismo

lingüístico, o léxico erudito e a nobreza temática, emblemas inalienáveis do Parnasianismo [...] A poesia de Dom Aquino caracteriza-se pelo perfeito casamento entre a tradição romântica e a parnasiana, não obstante o rigor formal incontestável presente em praticamente todos os seus poemas [...] (MAGALHÃES, p. 41 a 45)

É, pois, o que exatamente poder-se-ia argumentar sobre o instinto de nacionalidade de que fala Machado de Assis. O poeta colaborou para as letras do estado, sendo conhecido nacionalmente pela vida sacerdotal e artística que exerceu. Machado de Assis ao comentar sobre o nacionalismo assim reconhece que não só a matéria indianista, tão cara à primeira geração romântica, tem cultores aqui no Brasil e não deve ser tratada como único tema, mas também “a natureza americana, já cultuada pelos escritores, os convida a exaltá-la, cuja magnificência e esplendor desafiam a poetas e prosadores” (Machado de Assis, 1994). Machado parece adivinhar que a natureza seria a matéria principal para os poetas nacionalistas; isto demonstra que, desde Gonçalves Dias até a época de D. Aquino, havia a preocupação de valorizar as terras tropicais ou a beleza local, com o intuito de sistematizar uma arte que representa a nação. Dito isto, pode-se afirmar que a lírica do poeta mato-grossense, em Terra Natal, guarda muito da preciosidade regionalista, semelhante aos grandes nacionalistas brasileiros que desenvolveram a poesia de exaltação sob o aspecto da emoção nostálgica.

3. A Divinização da Terra Mato-Grossense – O Espaço Mítico Do Eterno Retorno

D. Aquino Corrêa escreveu textos patrióticos desde a publicação de “Odes”, renunciando a característica fundamental da sua obra: o apego à terra, aqui vista como o refúgio do poeta, o lugar que proporcionou as alegrias. Mais abaixo, transcrevemos o soneto “A Monção”, enraizada sob tal signo:

A Monção

Beijam a praia de Ararituaba
Centenas de canôas. Num céu lindo,
Raia, esplendido, o sol. Vai resurgindo
O acampamento esparso na verde aba

Do rio. O padre os abençoa, acaba
A missa, e já são horas de ir partindo...
Ei-los então, num torvelinho infindo,
Negros, índios, paulistas e o emboaba.

A Monção parte. Há beijos pelo ardente
Azul, e no Tietê, suavemente,
A barcarola das saudades erra...

Assim, de rio em rio, aves em bando,
A monção vai boiando, vai boiando
Para o eldorado em flor da minha terra.

O soneto “A Monção” de D. Francisco de Aquino Corrêa possui, em sua estrutura formal, versos de 10 sílabas métricas, rimas ABBA (interpoladas, emparedadas) 1º quarteto, ABBA (interpoladas, emparedadas) 2º quarteto, CCD (emparedadas, alternadas D - 1º terceto - com D - 2º terceto) 1º terceto, EED (emparedadas, alternadas D - 1º terceto - com D - 2º terceto) 2º terceto. Quanto ao conteúdo lírico, o poeta descreve a partida do porto de Arariguaba, localizado em Porto feliz, município do estado de São Paulo, lugar no qual o sol raia esplendido e o céu é sempre lindo, para as terras mato-grossenses: isto é atestado logo na primeira estrofe. É necessário dizer que, “monção é qualquer das expedições que descendo e subindo os rios das capitanias de São Paulo e Mato Grosso, nos séculos XVIII e XIX, mantinham as comunicações entre os vários pontos dessas capitanias” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, p. 874). Inicialmente nota-se o tom descritivo da paisagem paulistana, das gentes diversas – “negros, índios, paulistas e o emboaba” - dos acontecimentos em redor, como o término da missa, de maneira fotográfica, sem, contudo, o derramamento emocional que alguns românticos nacionalistas às vezes imprimiam; ao contrário, pois há certa estabilidade parnasiana até a penúltima estrofe, muito embora tal estabilidade seja relacionada ao aspecto emocional com que o eu – lírico exprime, por assim dizer, a realidade à sua volta. A partida, primeiro terceto, parece não ser triste ou dominada pela angústia daqueles que partem de rio em rio, sob a barcarola, do Tietê para o paraíso terrestre – “o eldorado em flor da minha terra” – verso característico no qual a superioridade de Cuiabá sobre Arariguataba apresenta-se de modo expressivo, pois eldorado, para quem acredita no mito, é “a cidade ou país fictício que exploradores do século XVI afirmavam estar na América do Sul”, mas neste caso significa mais acertadamente que é “o local pródigo em riquezas e oportunidades” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, p. 874). A comparação entre Cuiabá e o país fictício, talvez quimérico, caracteriza a idealização extrema do lugar majestoso, evidenciando o quanto há de riquezas econômicas e naturais. Tal recorrência do lugar majestoso acontece na memória do eu lírico, de modo a coexistir passado e presente simultaneamente.

No soneto acima, a reconstrução do passado compõe o poema, apresentado o espaço anterior. É característica romântica retornar ao tempo de felicidade, de glória, etc. Por isso,

Re(cor)dar a natureza é, etimologicamente, repô-la no coração do homem, socializando-a no mesmo passo em que o homem se naturaliza . A poesia que busca dizer a idade de ouro e o paraíso perdido acaba exercendo um papel humanizador das carências primárias do corpo: a comida, o calor, o sono, o amor. (BOSI, 2000, p. 153)

Mais do que uma obra modelo, D. Aquino produziu, com grande habilidade, uma obra duradoura, cheio de beleza, e é por isso que tal obra tem sobrevivido ao longo dos anos. Sem dúvida, Mato Grosso recebeu a sua primeira epopéia, aos moldes modernos, revigorando o sabor clássico da composição.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu observar a obra de D. Francisco de Aquino Corrêa, especificamente a obra *Terra Natal*. Constatou-se a influência que o Romantismo exerceu em sua personalidade, assim como o Parnasianismo predominou em sua concepção literária, isto é, o poema trabalhado enquanto forma.

Dessa maneira, podemos dizer que D. Aquino é a figura principal e influente das gerações posteriores aqui em Mato Grosso, pois é ele quem inicia uma literatura estritamente regional, ligada ao sentimento pátrio de divinização e exaltação do ambiente. Ao longo da leitura da obra percebeu-se o quanto o poeta admirava o lugar que o acolheu na infância, não apenas por ser residente ou filho natural da terra, mas pela inspiração concedida ao seu espírito artístico.

D. Aquino considerou a valorização regional em sua totalidade, a ponto de ser visto como escritor ultrapassado pelos artistas revolucionários que posteriormente o sucederam. Mas isto só o reafirmou enquanto escritor, pois realizou, não resta dúvida, o projeto de identidade ao qual trabalhou em quase toda a sua vida. Em contrapartida, a observação realizada da obra, da fortuna crítica do autor, confirma a idéia de que a notoriedade perante o público especializado é realmente incondicional. Em linhas gerais, a intenção em trabalhar o autor de “Cidade Verde” era justamente a de expor a sua produção poética a partir do aspecto do sagrado e apresentar os inúmeros trabalhos que consolidam a sua permanência e influência às gerações posteriores.

5. REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. *Matéria e Memória: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Trad. Paulo Neves. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *História Concisa da literatura brasileira*. 43 Ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.

COMETTI, Pe. Pedro. *D. Aquino Corrêa arcebispo de Cuiabá vida e obra*. Cuiabá: Libris, 1993.

CORREA, D. Aquino. *Terra Natal*. Brasília: Senado Federal, 1985.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LEITE, Mário (Org.). *Mapas da mina: estudos de literatura em Mato Grosso*. Cuiabá: Cathedral publicações, 2005.

MAGALHÃES, H. G. D. *História da Literatura de Mato Grosso. Século XX*. Cuiabá: Unicem, 2001, 328 p.

MESQUITA, J. Disponível em: <http://www.jmesquita.brtdata.com.br/bvjmesquita.htm> Acesso em: Out. 2009.

NADAF, Yasmin Jamil. *Rodapé das miscelâneas – o folhetim nos jornais de Mato Grosso (séculos XIX e XX)*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: J. Olympio. 1980.

SILVA, Corsíndio Monteiro. *Universo verbal de D. Aquino*. Brasília: edição comemorativa, 1985.

A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO E DO AMBIENTE NAS TRANSFORMAÇÕES PSICOLÓGICAS DO PROTAGONISTA EM “SETE-ESTRELO”, CONTO DE MANUEL DA FONSECA

Larissa Ruth Siniak dos ANJOS (UFMT)¹

Resumo: O presente trabalho pretende apresentar as alterações comportamentais e psicológicas da personagem Rui no conto “Sete-estrela”, extraído do livro *Aldeia Nova*, de Manuel da Fonseca. Após a partida de seus pais para a África, em busca de novas oportunidades que suprissem as necessidades financeiras da família, Rui entra em consonância com o ambiente sombrio, estabelecido pelos dias e noites chuvosos do inverno no Alentejo. Faz-se necessário ressaltar que até a década de 1970, o número de pessoas que deixavam Portugal era maior que o número de pessoas que entravam, conforme ressalta Ana Silvia Scott, no livro *Os Portugueses* (2010). Destarte, pretende-se mostrar a configuração do espaço e sua importância na obra citada, tendo como referencial teórico os autores Gaston Bachelard e Antônio Dimas nas obras *Poética do Espaço* (2008) e *Espaço e romance* (1985), respectivamente. Mediante a análise, pôde-se relacionar as reações de Rui ao espaço e ao ambiente, verificando-se que ora a angústia do garoto estava em conformidade com os fenômenos climáticos, quase aos moldes românticos; ora espaço e personagem se opunham totalmente. A ambientação é também responsável por conotar a psicologia de outras personagens, sendo possível dizer que é uma das categorias centrais tanto para o desenrolar da trama como para a configuração dos atores nela envolvidos.

Palavras-chave: Manuel da Fonseca. Conto “Sete-estrela”. Espaço.

Introdução

“Sete-estrela” é um dos 12 contos inseridos no livro *Aldeia Nova*, no qual Manuel da Fonseca propõe-se a retratar a vida sofrida das vilas alentejanas em que se situam as raízes do próprio autor.

Manuel da Fonseca é um dos principais autores do neorealismo português. Adentrou na poesia com a coletânea *Rosa dos Ventos* (1940) e na ficção com os contos de *Aldeia Nova* (1942), dedicou-se, ainda, a escrever romances e crônicas.

É possível observar certa ordem cronológica entre os contos do livro, bem como o reaparecimento de personagens em contos diversos. Em “Sete-estrela”, por exemplo, há personagens mencionados no conto “O primeiro camarada que ficou no caminho”, tais como: Rui, seus pais e avós, Dr. André, Estróina, Tóino.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá – Brasil – larissaruthanjos@yahoo.com.br

² “Sete-estrela”: nome vulgar da constelação de Plêiades (grupo de estrelas da constelação de Touro). É citado por Jó em duas passagens Bíblicas (Jó 9:9, 38:31) e também pelo profeta Amós (Amós 5:8)

“Sete-estrela” retoma o personagem Rui que se vê abandonado pelos pais, em plena infância, com a justificativa de que estariam atrás de um futuro melhor para ele. Assim como em “O primeiro camarada que ficou no caminho”, Rui fica aos cuidados dos avós, tentando encontrar explicações para a ausência dos progenitores, que partem em busca de emprego em outras aldeias do Alentejo.

Rui imagina que os pais foram para a África, então procura entre seus conhecidos alguma notícia sobre esse continente, contudo, se vê frustrado, pois não consegue muitas informações.

O conto apresenta uma situação comum em meados do século passado. Até a década de 1970, as pessoas que deixavam Portugal eram em maior número do que as que adentravam o país. De acordo com a autora do livro *Os Portugueses* (2010), Ana Silvia Scott, era muito comum os cidadãos portugueses deixarem a terra natal e irem para o Brasil, para as províncias ultramarinas portuguesas na África e também para países europeus.

A maioria dos portugueses que partiam esperava que a ausência da terra natal fosse temporária. A intenção dos emigrantes era trabalhar apenas alguns anos nos países escolhidos como destino de modo a bancar uma vida melhor na volta a Portugal.

(...) A maioria dos emigrantes, entretanto, não cumpriu à risca o projeto de regressar a Portugal depois de um período fora de casa. (SCOTT, 2010, p.150)

A razão da emigração dos pais de Rui é a mesma explicitada por Scott, a fuga de uma economia decadente frente à industrialização e a mecanização da agricultura que ocorre na Europa e Estados Unidos.

A mudança dos pais de Rui deixa-o completamente transformado, psicológica e comportamentalmente, demonstrando consequências profundas e tantas vezes desconsideradas dos movimentos migratórios. (SCOTT, 2010)

Este estudo pretende mostrar as alterações de comportamento e pensamento do personagem Rui, antes e depois de seus pais o deixarem e relacionar as suas reações ao contexto espacial.

1 Análise das alterações comportamentais e psicológicas do personagem protagonista

Desde a partida dos pais, é possível verificar as alterações comportamentais e psicológicas do personagem protagonista Rui.

Emblematicamente, a imagem da mão da mãe acenando para o filho na ocasião da separação é retomada inúmeras vezes no decorrer do conto, cena que marca a infância de Rui. Relembra-la faz com que predomine o ambiente psicológico, mosaico de memórias e saudades.

A cena de adeus dá-se após a mãe ter-se desapegado do filho e subido na diligência:

Deu um passo, jogou as mãos para frente. E, na subida que vai para as Cumeadas e tem um outeiro de cada lado, ficou o braço da mulher a acenar. Ficou assim por muito tempo nos olhos do menino. Já ele atravessava o largo a caminho de casa e ainda trazia nos olhos a mão da mãe, dizendo adeus. (FONSECA, p.64)

Sempre que lhe vinha a lembrança das mãos da mãe em despedida, o menino se desligava do momento presente, desapercibido do que estava se passando ao redor:

O menino não viu nem ouviu nada. Porque, de novo, o braço da mãe acenava com tanta nitidez que as lágrimas lhe rebentaram dos olhos. (FONSECA, p.65)
Qualquer coisa se desligava da sua vida, e, de tudo o que fora, de leve e forte, só restava aquela mão, parada, num último adeus, lá na volta de um caminho. (FONSECA, p.65)

Manuel da Fonseca relata em vários momentos do conto como se dava a vida de Rui antes de seus pais partirem, sem deixar de descrever também como o protagonista concebeu essa separação. Vejam-se algumas dessas passagens:

Antes dos pais partirem andava por longe da vila brincando de ladrão. Saltava barrancos, atravessava estevais, perdia-se por córregos e cabeços até a noite por vir. Por toda a parte um sentimento de segurança o acompanhava. Vinha tranquilo ao voltar a casa. No largo ria-se da falta de astúcia dos «guardas», vencidos, sentados na beira do lancil. Comido o jantar, a mãe ia deitá-lo e o pai contava história até o sono vir. (FONSECA, p.65)

No parágrafo anteriormente citado, pode-se perceber que Rui levava uma vida de liberdade, gostava de brincar e sorrir, o ambiente deixava-lhe sempre presente sentimentos de segurança. Contudo, após a partida dos progenitores, o ambiente é totalmente transformado, assim como as atitudes e os sentimentos de Rui.

Agora, fosse ele a amarinhar pela esburacada ameia do castelo, fugindo aos «guardas» que lá em baixo tentavam segui-lo e, num momento, sentia-se desamparado na alta parede da torre e só à custa do seu esforço – só à custa

do seu esforço! – conseguia vencer o que faltava e saltar para dentro da ameia. Doíam-lhe os braços, jogava a vista em redor como se estivesse cercado, e um soluço inundava-lhe o peito. (FONSECA, p.65)

O sentimento de confiança que acompanhava Rui fora substituído pelo desamparo, antes sorria, agora o soluço inundava-lhe o peito. Além disso, não tinha aquela mesma destreza de escapar dos guardas, necessitava de um esforço sobre-humano para livrar-se deles.

Anteriormente, após o jantar, a mãe o punha a deitar e o pai lhe contava histórias, no entanto, agora não havia mais ninguém fazê-lo:

Ao tornar a casa, nem histórias havia para adormecê-lo, que o avô não consentia que lhas contassem. Depois do jantar, o avô falava de casos da sua vida. Mas mesmo isso só de onde em onde, quando tinham visitas. (...) Então também lhe pareciam histórias, mas não tinham fadas nem gigantes. (FONSECA, p.65)

Assim eram as falas do pai para o menino adormecer. Agora, para ali estava sozinho, cheio de sono, à espera de uma história parecida que o avô nunca mais contava. E quando tinha que fazer muita força para conservar os olhos bem abertos, mandavam-no deitar. (FONSECA, p.68)

Veja-se, na passagem abaixo, o quanto é radical a transformação de Rui:

O menino erguia-se, sentindo um arrepio de frio por ter mudado de posição. Abalava para o quarto de olhos quase fechados, roçando pelas paredes, batendo nas portas entreabertas. (FONSECA, p.68)

O menino que percorria caminhos perigosos em busca de aventura, passa a temer surpresas inclusive dos espaços mais conhecidos. Rui tem que tentar se equilibrar para conseguir caminhar nesse espaço que lhe proporciona tanto medo.

Outra passagem em que podemos detectar a instabilidade e a insegurança de Rui após a partida de seus pais ocorre quando o avô lhe pede para ir ao sótão para buscar um objeto que estava em cima da arca grande:

Nas primeiras vezes ainda a avó apareceu com uma vela para alumiar o caminho. O avô fitava o neto nos olhos e dizia que não era preciso luz nem companhia. Apressado, de modo a não perder a conversa, o menino subia a escada, andava o corredor do primeiro andar com a mão roçando pela parede, a orientar-se, e, pela outra escada, íngreme e estreita, entrava no sótão. Ouvia ratos fugirem na frente dos pés e isso fazia-o andar com maior atenção, tateando. (FONSECA, p.66)

De acordo com a *Poética do Espaço*, elaborada por Gaston Bachelard, a casa é um corpo de imagens que dão ao homem razões ou ilusões de estabilidade, cuja função primordial é abrigar e proteger. Bachelard afirma que o sótão é o que faz a casa estar enraizada no solo profundo, de resto inquietante e terrível, da terra e das rochas. Portanto, para o autor, subir ao sótão é ascender para a mais tranquila solidão. “No sótão, a experiência diurna pode sempre dissipar os medos da noite”. (BACHELARD, 2008, p. 37)

Entretanto, após a partida de seus pais, Rui não conseguia mais visualizar sua casa como um ambiente estável e, portanto, o sótão já não exercia a função de tranquilidade, conforme preconiza Bachelard, por isso, quando o seu avô lhe solicitava que fosse a esse compartimento, Rui sentia-se amedrontado; a solidão e o medo a acompanharem-no.

Na passagem citada, é possível identificar que, após a partida dos pais, a avó é quem tenta amparar o neto, ao perceber o temor de Rui, iluminava o caminho, enquanto o avô, encarregado da formação de Rui, insta-o a perder o medo.

Outro excerto comprova a transposição de afetividade da mãe para a avó:

Mas em vez da mãe era a avó que aparecia com um sorriso cravadinho de rugas. Era a avó que o ajudava a lavar-se, lhe puxava, com o pente, os cabelos para trás. Só por isto, logo aquela madrugada distante lhe vinha ao pensamento, com a mão acenando entre os dois outeiros. (FONSECA, p.69,70)

Ao receber os afetos da avó, automaticamente o pensamento de Rui se esvaia e retomava novamente a cena que marcou a sua infância profundamente, enclausurando-o no ambiente psicológico.

- **Engaiolado**

No conto analisado, é possível perceber o quanto Rui ansiava por retomar a liberdade que ele havia perdido desde que seus pais partiram. Manuel da Fonseca expressa com intensa clareza como as transformações do ambiente influenciaram as ações do protagonista:

(...) “Avô desde que a mãezinha partiu, sinto-me como um pássaro preso numa gaiola!” (FONSECA, p. 78)

Alguns passeios só duplicavam a sensação de aprisionamento. Um dos maiores temores de Rui era ter que visitar as suas tias – irmãs do avô, por sentir-se amedrontado e receoso na presença delas, Rui entendia a visita como um castigo. E, após a partida de seus pais, as visitas tornaram-se mais frequentes para sua tristeza.

Quando estavam os pais ia lá uma vez por acaso. E sempre acompanhado. Agora, não passavam muitos dias que não viesse aquele castigo. (FONSECA, p.75,76)

Ao chegar à casa das tias, Rui ouvia a cantiga da tia Isabel, o que lhe metia muito medo, então, se refugiava na cozinha, onde encontrava a criada para confortá-lo:

A criada sossegava-o. Dando-lhe um beijo e dizia-lhe que não tivesse medo, que as tias não faziam mal a ninguém. Do armário tirava um bolo, que o menino sem agradecer metia no bolso. (FONSECA, p. 76)

Pode-se notar como a organização do espaço habitado pelas tias colabora para provocar esse sentimento:

A sala, na penumbra, de estores corridos e madeiras encostadas, parecia a Rui assim uma coisa de morte. Pelas paredes, grandes retratos de gente com fatos que ninguém usava: móveis negros e altos: ao meio, uma mesa de pedra com um jarrão enorme mas sem flores. No silêncio, a cantiga da tia Isabel era um gemido longínquo. Só os olhos da velha refulgiam em toda aquela penumbra e solidão. (FONSECA, p.77)

O que podemos perceber é que a ambientação da sala, a morbidez dos móveis, a frieza do ambiente, além da falta de harmonia musical da cantiga entoada pela tia, são fatores que somados provocavam em Rui um sentimento de morte e temor, cujo ápice foi alcançado quando ele vai ao encontro de sua tia Alice para lhe dar um beijo e é recebido como um estranho e mentiroso, imediatamente é mandado sair da casa das tias. Contudo, foi preciso solicitar à criada que o acompanhasse até a porta, já que não tinha coragem para sair sozinho, pois a tia podia encontrá-lo de novo.

Ao sair, Rui começa a entrar em um conflito interno por não saber o que fazer, após ser tratado tão friamente por elas, gostaria de contar o acontecido para a avó, para o Estróina, ou então, para o avô, contudo, cogitou a possibilidade deles não o compreenderem. Resolveu então caminhar e seguir um destino incerto em busca da liberdade outrora perdida com a mudança de seus pais.

2. O espaço exterior

Também o espaço externo é trabalhado por Fonseca em inter-relação com o íntimo de Rui. A mesma sensação de estar aprisionado em um espaço fechado pode ser intensificada pela manifestação do macro-espaço, a natureza exterior:

Estava era fechado na casa do avô, preso ao calor da lareira. E os caminhos e a própria vila estavam tolhidos pelas chuvas e ventos de Inverno. Nem uma porta se podia abrir, que o vento entrava furibundo e enchia a casa toda. Tudo tão feroz e grande para as suas pequenas forças!... (FONSECA, p. 66)

Nota-se que a estação e os fenômenos climáticos também colaboravam com o retraimento de Rui, ele nem sequer podia abrir a porta da casa, pois o vento se alastraria e dominaria as suas pequenas forças, portanto sentia-se preso ao calor da lareira, na qual encontrava conforto.

Antônio Dimas, em *Espaço e Romance* ressalta as definições e distinções que Osman Lins faz sobre *espaço* e *ambientação*. Lins define *ambientação dissimulada* ou *oblíqua*, como aquela que os atos da personagem (...) “vão fazendo surgir o que a cerca como se o espaço nascesse dos seus próprios gestos”. (DIMAS, 1985, p.26)

Pode-se identificar a *ambientação dissimulada*, conforme sugere Lins, no conto “Sete-estrela”, uma vez que segundo o referido autor, a ambientação dissimulada exige a personagem ativa, o que faz com que se crie uma harmonização altamente satisfatória entre espaço e a ação. Isso pode ser constatado no seguinte parágrafo do conto. Nele ainda pode-se perceber como as reações do ambiente estavam em consonância com as ações de Rui:

O menino desceu a rua e nem falou ao Estróina que lhe deu vaia – Olá! Mas, sem parar no largo, seguiu a estrada que passa pelo Pinhal do Concelho e, atrás de uma piteira, num sítio onde fazia sombra, sentou-se no chão. Assim esteve longo tempo sem atentar sequer no silêncio cortado pelas sombras esguias dos pinheiros. (FONSECA, p.64)

É importante perceber como as reações do ambiente estavam em consonância com as ações de Rui. Ele passou próximo ao Estróina e não lhe dirigiu a palavra, prosseguiu pela estrada sem indagar sequer uma frase, e desse modo se manteve em silêncio, assim também como permaneciam em *silêncio as sombras esguias dos pinheiros*.

Ora os fenômenos climáticos e a estação acompanhavam a angústia de Rui, ora se opunham totalmente. Quando a chuva insistia em cair e o inverno não havia se esvaecido completamente, o clima combinava com o ambiente psicológico do protagonista, contudo, quando o sol cismava em aparecer, opunha-se às reações de Rui.

No trecho abaixo, observa-se a harmonização entre o espaço e a ação.

Mas a maior parte dos dias era de chuva. O inverno ia no fim, pesado de águas. Rui encostava a cara ao vido da janela e deixava-se estar, horas e horas, vendo as cordas de chuva caindo. (FONSECA, p.70)

Já no fragmento a seguir, é possível detectar o antagonismo entre o espaço físico e o ambiente psicológico, o qual pode ser observado após as chuvas se findarem:

Tudo sorria debaixo do sol. E Rui, de longe, parado, sem tomar parte da alegria comunicativa das águas, murmurando ruas abaixo, até o largo, limpando tudo, fazendo os meninos pularem, imaginando grandes viagens para os seus pedaços de cortiça! (FONSECA, p.70)

Contrariando essa cena, ao final do conto, Rui é munido de uma força interior tão majestosa que o impulsiona a reagir. Ao sair da casa das tias, as quais demonstravam pouco afeto pelo sobrinho, Rui prossegue desesperadamente correndo ao encontro de sua liberdade. Fonseca não nos apresenta o destino exato da personagem, apenas indica que a sua intenção era correr até tombar de cansado e assim o fez.

Conclusão

O trabalho se propôs a apresentar as conexões entre o espaço/ambiente e a psicologia do personagem-protagonista Rui, no conto “Sete-estrela”. Para tanto, foi desenvolvida a análise das alterações comportamentais do personagem ocorridas após a partida de seus pais à procura de melhores condições de vida.

Mediante a análise, pôde-se comparar as reações de Rui com o espaço e o ambiente e verificou-se que ora os fenômenos climáticos e a estação acompanhavam a angústia de Rui, ora se opunham totalmente. Portanto, conclui-se que o espaço possui bastante importância dentro do contexto narrativo, uma vez que impulsiona e influencia as ações de Rui. Essa característica de inserção do espaço como elemento salutar na narrativa é típica do neorrealismo e ocorre com frequência nos contos e também nos romances de Manuel da Fonseca.

Referências Bibliográficas

- [1] BACHELARD, Gaston. *Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- [2] DIMAS, Antônio. *Espaço e romance*. São Paulo: Ática, 1985.
- [3] FONSECA, Manuel da. *Aldeia Nova*. Lisboa: Editorial Caminho SA, 1984.
- [4] SCOTT, Ana Silvia. *Os portugueses*. São Paulo: Contexto, 2010.

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

ARANTES, Maria Rosalina Alves¹

VAZ, Marilza Jiacomini Rubinho²

Resumo:

Este artigo traz reflexões sobre a formação continuada de professores, vinculada ao Programa da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, no ano de 2012, realizada pelo CEFAPRO de Pontes e Lacerda, Mato Grosso. Desse modo discorreremos sobre a estruturação do projeto de formação continuada “Escrevendo Hoje - Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*”, da sequência didática proposta nas oficinas para o desenvolvimento da leitura e escrita, a práxis pedagógica dessa ação formativa e resultados da mesma. Assim os resultados dessa ação formativa nos impulsionam a indagar a respeito da grande resistência e/ou desistência à proposta da Olimpíada.

Palavras-chave: Formação Continuada. Leitura e Escrita

1. Introdução

O presente texto propõe reflexões sobre a formação continuada de professores, vinculada ao Programa da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, no ano de 2012, de âmbito nacional, intermediada e realizada pelo CEFAPRO de Pontes e Lacerda, Mato Grosso. Nosso texto lança um olhar sobre a caracterização do projeto de formação e sua prática, apresenta uma reflexão histórica sobre o Programa de formação continuada de professores, dá uma olhadela sobre a sequência didática no desenvolvimento da leitura e escrita e, por fim, faremos algumas considerações finais acerca das percepções e projeções da formação.

¹ UNEMAT, Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Pontes e Lacerda, Departamento de Letras, Avenida Florispina Azambuja, 2422, Bairro São José, 78250000, Pontes e Lacerda, Mato Grosso, Brasil. maria.r.alves@hotmail.com

² UNEMAT, Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Pontes e Lacerda, Departamento de Letras, Rua Terezinha Coura Garbim, 852, Jardim Almeida, 78250000, Pontes e Lacerda, Mato Grosso, Brasil. marilzarubinho@hotmail.com

2. Caracterização do projeto de formação e sua prática

O projeto de formação continuada *Escrevendo Hoje - Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* é uma ação do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) do município de Pontes e Lacerda, MT. Este é vinculado à Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* que é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú, com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Também tem como parceiros na execução das ações: Todos pela Educação, Canal Futura, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Nas últimas décadas, no Brasil, observam-se alguns avanços com a inclusão das crianças das camadas menos favorecidas na escola. No entanto a expansão das vagas foi acompanhada da perda de qualidade. Mesmo que em anos mais recentes, seja possível observar avanços na qualidade da educação pública, sabemos que são muitos os desafios nesse sentido, e que o fracasso escolar, mais especificamente a dificuldade na laboração da leitura e da escrita tem preocupado pais, educadores e pesquisadores. Esses desafios de aprendizagem e a inclusão são muito conflitantes e, neste sentido, Nóvoa (1991) afirma que

Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento. (NÓVOA, 1991, p. 12)

Esta ação formativa foi destinada as escolas estaduais e municipais de Pontes e Lacerda, contexto que também apresenta muitos desafios de aprendizagem no desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita. Com vista nestes desafios de aprendizagens, o projeto de formação continuada objetivou atender professores de língua portuguesa das duas redes. Essa formação visou mediar estudos teóricos sobre a leitura e a escrita na perspectiva dos gêneros textuais e fomentar práticas pedagógicas diferenciadas com expectativa de melhorar o ensino da leitura e escrita, assim promover e ampliar situações de letramento nas escolas públicas de Pontes e Lacerda, MT.

O projeto de formação continuada foi desenvolvido de forma presencial e organizado em três etapas perfazendo uma carga horária de vinte e uma horas, onde realizamos leitura e reflexão de textos teóricos, apresentação de slides, apresentação de filmes, navegação na Comunidade Virtual *Escrevendo o Futuro* e para destacarmos a importância desta apresentaremos o relato *Mensagem d'além mar: comunidade Virtual chega à África* e em seguida orientamos a realização do cadastro na comunidade. Também para dinamizar a troca de experiências, no decorrer das etapas de formação propomos orientar e incentivar a produção do *Relato de Experiência*, no intuito de possibilitar o esboço do desenvolvimento da aprendizagem por meio das oficinas proposta pela Olimpíada.

A primeira etapa foi de seis horas organizada em dois encontros de três horas que objetivou fomentar estudos teóricos sobre o ensino de leitura e de escrita na perspectiva dos gêneros textuais. Para isso foram expostos slides, leitura de textos teóricos e filme. Os slides objetivaram fomentar discussões sobre o currículo da disciplina de Língua Portuguesa e os objetivos propostos na Olimpíada. Com a leitura do texto *Os Gêneros Escolares – das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino*, Dolz e Schneuwly (2010), também realizamos leitura e reflexão de textos das edições da revista *Na Ponta do Lápis*. No decorrer dos estudos fomentamos reflexões sobre: noção de gênero, o planejamento no quadro escolar e caminhos para melhor conhecer e precisar esse planejamento. Também foi trabalhado o filme *Minhas tardes com Margueritte*, no intuito de provocar reflexões sobre a postura do professor diante dos desafios de desenvolver capacidade de leitura e de produção textual. Pensando em dinamizar a formação, auxiliamos os professores que ainda não tinham cadastro na Comunidade Virtual *Escrevendo o Futuro*, pois a mesma é composta de muitos recursos formativos que possibilitam quebras de paradigmas no ensino de língua materna. Em seguida para dar suportes à prática de *Relato de Experiência* realizamos um momento para acessar alguns relatos postados na mesma Comunidade Virtual.

A segunda etapa foi de nove horas, organizada em três encontros destinados aos estudos das sequências didáticas, para salientar as discussões realizamos a leitura do texto *Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento*, Dolz e Schneuwly (2010), outro texto lido foi *Gênero do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula e Os Gêneros Discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*, Petroni (2008), complementado esses estudos

realizamos a leitura da edição da revista *Na Ponta do Lápis*. Também foram exploradas as oficinas dos gêneros textuais *Poema*, *Memória*, *Crônica* e *Artigo de Opinião* proposta no caderno do professor do material da Olimpíada, que visou fortalecer o planejamento e a prática pedagógica. Para finalizar esta etapa fomentamos a prática de *Relato de Experiência* propondo um momento para exposição oral das vivências das oficinas em sala de aula.

A terceira etapa finalizou a ação formativa com mais seis horas organizada em dois encontros. Nela refletimos sobre a avaliação da produção escrita em consonância com os critérios apresentados pelo Programa e outros. A primeira leitura foi sobre avaliação das produções textuais: *Texto e textualidade; Como avaliar a textualidade?* Costa Val (2006). Realizamos também estudos da publicação *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: o que nos dizem os textos dos alunos?* Por fim realizamos reflexões sobre os critérios de avaliação de cada gênero propostos pela Olimpíada. Pensando em viabilizar o processo de desenvolvimento da aprendizagem proporcionada pelas oficinas, propomos aos professores a produção do *Relato de Experiência*.

3. Um olhar sobre a teoria que fundamenta o projeto

Neste sentido a ação formativa é um instrumento de formação que visa à qualidade social e política em que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis para a laboração do conhecimento com base na reflexão sobre as informações e na sistematização numa perspectiva dialógica. Assim a respeito da constituição dos gêneros e de seu papel nas práticas interativas, Bakhtin (2003) afirma que

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [e em outras semioses] concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. BAKHTIN (2003, p. 262)

Esse processo dialógico provoca a superação da visão do ensino como reprodução de conhecimento experimentando a visão da produção do conhecimento com autonomia, espírito crítico e investigativo. A metodologia do Programa da Olimpíada de Língua Portuguesa também trabalha na perspectiva de que os professores são agentes de sua formação que pesquisam, analisam e planejam ações didáticas percebendo seus educandos como agentes do processo de desenvolvimento. As oficinas propostas trazem sequências didáticas que visam à autonomia do aprendiz. Essas trabalham na perspectiva dos gêneros discursivo de base Bakhtiniana e os autores Dolz e Schneuwly (2010) afirmam que:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros. (DOLZ e SCHNEUWLY 2010, p.10)

A autonomia com relação ao domínio do gênero textual tem relação ao nível de letramento de cada indivíduo. Segundo Street (1993) *apud* Rojo (2009)

...o enfoque autônomo vê o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade (...) o contato (escolar) com a leitura e a escrita (...), faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que levaria a estágios universais de desenvolvimento (nível) (...) o enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (...) O “significado de letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizados e designado a seus participantes poderes também diversos. (STREET (1993, p. 5) *apud* ROJO (2009, p. 99)

Assim as oficinas propostas pela Olimpíada visam à autonomia leitora e escritora dos estudantes das escolas públicas. Neste sentido buscamos sucintamente a fundamentação teórica desta ação formativa, sabemos é necessário um aprofundamento teórico sobre este tema e posteriormente pretendo aprofundar em outros momentos formativos.

4. Um olhar sobre a sequência didática no desenvolvimento da leitura e escrita

As sequências didáticas proposta nos Cadernos da Olimpíada de Língua Portuguesa proporcionam o conhecimento do gênero em estudo, possibilitando ao aprendiz o desenvolvimento da autonomia da produção escrita. Essas produções escolares devem ir além dos muros da escola e assim cumprir com a finalidade do ensino da língua materna. Trabalhar as produções textuais a partir de um gênero textual permite ao professor observar e avaliar as capacidades de linguagem dos estudantes, neste sentido Dolz e Schneuwly (2010) creditam que:

...uma proposta de ensino/ aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 64)

Neste sentido, a sequência didática está organizada em oficinas para o ensino da escrita de um gênero textual. Assim as atividades propostas estão voltadas para o desenvolvimento da capacidade comunicativa, envolvendo leitura e análise de textos já publicados, linguagem oral, conceitos gramaticais, pesquisas, produção e aprimoramento de texto dos alunos. Trata-se de incentivar a leitura de todos os gêneros textuais propostos no Programa.

Sabemos que do ponto de vista social, o domínio da leitura é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada. Já do ponto de vista psicológico, a apropriação de estratégias de leitura diversificadas é um passo enorme para a autonomia do aluno. Essa autonomia é importante para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Destacamos aqui o cognitivo que permite estudar e aprender com autonomia. Já no que refere ao afetivo, a leitura está ligada também ao sistema emocional do leitor que possibilita desenvolver a capacidade verbal, melhorando o conhecimento da língua e do vocabulário e possibilita observar como os textos se adaptam às situações de comunicação, como eles se organizam, quais as formas de expressão que os caracterizam e qual finalidade social do mesmo.

Sabemos que não é suficiente aprender o código para aprender a escrever. Aprende-se escrever escrevendo, assim a escola tem que proporcionar aos alunos situações variadas de leitura e de escrita. Desse modo, a sequência didática proposta em

cada *Caderno do Professor* é com base no gênero textual proposto e outros afins. Do ponto de vista social, a escrita permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Mesmo que os alunos não se tornem no futuro, publicitários, políticos, advogados, professores ou outras profissões que necessitem esses saberes, são muito importantes que eles saibam escrever diferentes gêneros textuais, adaptando-se às exigências de cada esfera de circulação.

Sabemos que o domínio da escrita também implica em escolher um vocabulário adequado, respeitar as estruturas sintáticas e morfológicas da língua e fazer a correção ortográfica. Além disso, se tomarmos a produção escrita como um processo e não só como o produto final, também temos que considerar as atividades de revisão, de releitura e de reescrita, tão necessárias para chegarmos ao resultado final de qualidade, esse tão desejado por todos os integrantes do processo.

Assim percebe-se que a sequência didática é a principal ferramenta proposta pela *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, no intuito de termos nas escolas públicas escritores competentes a uma sociedade contemporânea. O CENPEC tem buscado fundamentações teóricas de estudiosos que estão envolvidos há muitos anos na elaboração e na experimentação desse tipo de dispositivo, iniciado coletivamente pela equipe de didática das línguas da Universidade de Genebra.

5. Considerações finais

Avaliamos esse projeto de formação continuada de forma positiva quanto à formatação, a fundamentação teórica e a metodologia, pois possibilitaram aos professores estudarem e refletirem sobre perspectiva teórica e metodológica de ensino de leitura e de escrita que visem à autonomia do educando. Também aconteceram valiosas trocas de experiências entre as escolas municipais e estaduais, assim elas compactuaram teorias comuns sobre a aprendizagem da leitura e da escrita que contribuíram para o letramento dos envolvidos. Essa ação formativa teve como propósito quebrar paradigmas sobre o ensino de língua materna com base na leitura e na escrita.

Toda essa vivência trouxeram-nos muitas indagações no decorrer deste trabalho e buscar respostas para as mesmas. Por que os professores de Língua Portuguesa demonstram tanta resistência para desenvolverem o projeto de leitura e escrita do

Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro? Serão resistências as novas metodologias de ensino da língua portuguesa? Qual será a concepção de ensino de língua materna desses professores? Que teorias fundamentam suas práticas de produção de texto desses professores? As sequências didáticas propostas são seguidas e realizadas de forma que possibilitem a apropriação do gênero discursivos proposto? Os professores dominam os gêneros discursivos propostos? Todas essas indagações são de grande relevância no sentido de planejarmos ações formativas que possibilitem reflexões teóricas, metodológicas e práticas sobre a concepção de ensino de língua materna exigida pelo mundo contemporâneo.

Para possibilitar um novo olhar propomos outra ação formativa que será desenvolvida no ano de 2013, que visa continuar a mediação de estudos, reflexões teóricas e práticas sobre a leitura e a escrita e o letramento com base nos gêneros discursivos: Poema, Memórias Literárias, Crônica e Artigo de Opinião. A partir da sequência didática proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa os professores irão produzir textos dos gêneros discursivos citados.

7. REFERÊNCIAS

BAKHTIN (1952-1953/1979) **Os gêneros do discurso**. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DOLZ Joaquim e SCHNEUWLY Bernard. (trad e org Roxane Rojo). **Gêneros orais e escritos na escola** – e colaboradores – São Paulo: Mercado de Letras/2ª edição/2010.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991;

PETRONI, Maria Rosa (org.). **Gêneros do Discurso, leitura e escrita: experiência de sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: UFMT, 2008.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

A LINGUAGEM ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUNS APONTAMENTOS

Gustavo Cunha de ARAÚJO (UFMT)¹

Ana Arlinda de OLIVEIRA (UFMT)²

Resumo:

A pesquisa tem o objetivo de discutir a importância do ensino da arte na educação de jovens e adultos, particularmente no Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA de Cuiabá, estado de Mato Grosso. A metodologia adotada neste manuscrito foi a pesquisa bibliográfica em consonância com a experiência *in loco* no CEJA de Cuiabá. A linguagem artística na educação de jovens e adultos contribui para que esses sujeitos desenvolvam a percepção estética e artística, fundamentais para a construção do conhecimento em arte.

Palavras-Chave: Linguagem Artística. Educação de Jovens e Adultos. CEJA de Mato Grosso.

1. Introdução

O objeto de estudo do presente artigo centra-se na discussão sobre a arte/educação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nesse cenário, pontuamos algumas questões referentes à linguagem artística, problematizando algumas orientações curriculares voltadas para a EJA, relacionadas ao contexto educacional de ensino em Mato Grosso, particularmente no Centro de Educação de Jovens e Adultos localizado em Cuiabá. Com o objetivo de tecer reflexões sobre a arte/educação na EJA, o presente artigo tem como base a pesquisa qualitativa em consonância com o campo de pesquisa e aos estudos de cunho teórico que fundamentam as reflexões produzidas neste manuscrito, sendo analisados qualitativamente.

Ao discutirmos neste trabalho a importância da arte/educação na Educação de Jovens e Adultos, pensamos em contribuir para pesquisas que abordam essa temática no bojo educacional, produzindo conhecimento em arte e educação, contudo, sem esgotar novas possibilidades de discussões que possam surgir sobre a temática enfatizada neste estudo.

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Graduado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Uberlândia. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: gustavocaraujo@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, com Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Atualmente, é professora Associada do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. Pesquisadora da Linha de Pesquisa em Culturas Escolares e Linguagens. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Letramento - GPELL. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: arlinda@terra.com.br.

2. A Educação de Jovens e Adultos na Educação Mato-grossense

As orientações curriculares voltadas para a educação básica e EJA no Estado de Mato Grosso são orientadas pela filosofia freireana dos anos 60. Após o direito a educação a todos, pontuado na Constituição Federal e reafirmado pela LDB n. 9.394/96, efetivou-se uma nova história na educação brasileira.

Baseada na realidade na realidade estadual de ensino em Mato Grosso e das especificidades da EJA, as orientações curriculares são caracterizadas pela flexibilidade, pela consideração das diferentes culturas e vivências de alunos e professores.

Segundo essas orientações, é preciso considerar as relações entre ciência, cultura e trabalho, pois a “ciência invadindo os campos da produção e do trabalho produz conhecimento, definindo, por meio de sua incursão nesses campos, novas formas culturais” (MATO GROSSO. SEDUC, 2010b, p. 100).

Por outro lado, observamos muito no Centro de Educação de Jovens e Adultos jovens e adultos trazendo consigo imagens ou experiências escolares anteriores, geralmente, de baixa estima, muitas vezes associados à exclusão ou fracasso escolar do próprio jovem ou adulto, durante a sua vida escolar. Por isso, é importante que a escola busque trabalhar a autoestima deste aluno, para que o mesmo se sinta seguro e capaz de aprender e produzir conhecimento, importantes e fundamentais para o seu processo de ensino e aprendizagem.

Supomos que muitos desses jovens e adultos, pelo fato de terem se inserido precocemente no mercado de trabalho ou, mesmo, ajudar os pais nas tarefas domésticas, impossibilitando-os de continuar na vida escolar por anos, têm desenvolvido algumas habilidades e competências durante a vida profissional, o que pode ajudá-los a terem melhor destreza e autoconfiança na realização de trabalhos artísticos. Sendo assim, este fazer, que pode ser produzido na profissão ou no lar contribui para a construção do conhecimento em arte, portanto, criativo.

Nessa perspectiva, entendemos que os critérios de seleção e organização dos conteúdos devem levar em conta as vivências, experiências e saberes dos alunos. Em algumas circunstâncias, muitas vezes os alunos de EJA possuem saberes e habilidades que não sabem fazer uso ou não estão relacionados aos conteúdos trabalhados. Neste caso, cabe ao professor ser o mediador no processo de fazê-los manifestar tais habilidades e saberes, e para que os mesmos aprendam a utilizá-los e a terem consciência disso.

Na busca de desenvolvimento metodológico para um ensino mais eficiente, a riqueza de experiências circulantes leva aos currículos a incorporação de questões relacionadas ao convívio social (cultura), aos problemas enfrentados pelo brasileiro comum no seu dia a dia (trabalho), à autoestima dos alunos, demonstrando o valor da pluralidade de saberes e de interesses, frequentes nas classes de EJA. Incorporar as práticas curriculares cotidianas temas diversos, trabalho interdisciplinar e valorização dos alunos e de seus saberes é procedimento central na prática pedagógica cotidiana da EJA (MATO GROSSO. SEDUC, 2010b, p. 103).

Pelo fato de trazerem uma bagagem de vida significativa, nos parece que os alunos se tornam mais participativos se as aulas abordarem temas e conteúdos contextualizados, estabelecendo relações com a realidade do próprio jovem e adulto, centralizando a educação em suas histórias de vida, visando a atender as suas reais necessidades de aprendizagem.

A autora Canda (2012) faz uma importante reflexão: os principais problemas relacionados à EJA, como a evasão escolar e a não permanência do jovem e do adulto na escola, não podem ser considerados problemas específicos desta modalidade de ensino, pois podem ser constatadas em toda a educação básica. Atuar no campo da educação de jovens e adultos é se deparar com diversos problemas sociais em que estão inseridos, visto que os mesmos também contribuem para o desenvolvimento econômico e cultural do meio em que estão inseridos e, portanto, não podem serem visto como sujeitos excluídos da sociedade.

Nessa reflexão, “olhar para os jovens e adultos é possibilitar-se ao encontro com sujeitos que trazem consigo uma significativa bagagem de experiências construídas ao longo da vida (CANDA, 2012, p. 15)”. Também, pensamos que para compreendermos a comum baixa autoestima que geralmente permeia a vida desses alunos, é necessário uma reflexão mais profunda sobre as condições sociais em que os mesmos se encontram.

Atuar na EJA é conviver com sujeitos que apresentam a autoestima espezinhada pelas práticas sociais excludentes. Significa verificar que tais sujeitos não se consideram capazes de contribuir – embora o façam – para a implementação da vida cultural e política do país. É confrontar-se com a busca e a esperança por dignidade a ser conquistada por meio da aquisição da leitura e da escrita (CANDA, 2012, p. 15).

Olhando para estas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, nos parece que atualmente a principal questão que se coloca nas discussões promovidas sobre a EJA no debate educacional nos últimos anos diz respeito ao seu direito a educação, além de um maior reconhecimento e relevância desta modalidade de ensino na sociedade brasileira.

3. A Importância da Arte/Educação na Educação de Jovens e Adultos

As linguagens são constituídas e reconstruídas historicamente, pois estão diretamente relacionadas à vivência do ser humano. Quando o indivíduo modifica a sua realidade, no caso das artes ao produzir uma obra, lhe atribuindo significados e conceitos, produz sentidos e reconstrói/modifica a linguagem aprendida por ele ao longo de sua vida, criando e socializando novas linguagens.

A partir desse pensamento, as orientações curriculares da SEDUC³, na área de Linguagens, informam que essa área envolve a relação entre o indivíduo e o seu meio sociocultural com a produção, circulação e recepção do conhecimento, por meio da socialização com as práticas sociais de linguagem construídas coletivamente.

Essa concepção de linguagem pela SEDUC permitiu a elaboração de um currículo por área do conhecimento na área de linguagens, na qual fazem parte as disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Língua Portuguesa, buscando promover o aprendizado do aluno nas diferentes linguagens em diversos contextos.

O fato dessas disciplinas compartilharem objeto de estudo, como o código, o texto, a leitura, por exemplo, que podem ser articulados, podem desenvolver no aluno a capacidade de produzir, compreender e interagir com diferentes linguagens (MATO GROSSO. SEDUC, 2010).

As linguagens são construídas historicamente na interação social, portanto mediadas pelas relações dinâmicas inerentes a toda produção humana, rica em sistemas semióticos expressos e registrados ligados intrinsecamente ao modo como o ser humano produz, (re) constrói, (re) significa e sustenta as práticas sociais. Dessa maneira, o ser humano define-se na e pela linguagem, desvela-se, modifica sua realidade e cria novos sentidos ou ressignifica suas práticas ao longo de sua história (MATO GROSSO. SEDUC, 2010, p. 11).

A SEDUC, nessas orientações, considerando essa concepção de linguagem, exige que todas as disciplinas dessa área trabalhem com o conceito de texto, em sentido amplo, isto é, com objeto de leitura verbal e não verbal, tecnológico, sonoro, plástico, gestual e cênico, produzindo sentidos ao leitor.

Do mesmo modo que acontece com o texto escrito, ao produzir texto visual o homem dialoga com o mundo, e por esse pensamento, a SEDUC acredita que a arte/educação e a língua portuguesa devem andar juntas, pois pensar e considerar essa articulação entre as

³ Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso.

linguagens verbal e não verbal (visual) é compreender o indivíduo como importante sujeito histórico, garantindo-lhe uma participação mais crítica e ativa na sociedade.

Compreendemos que por meio das linguagens verbais e visuais o processo de socialização do indivíduo se concretiza, ou seja, é como se a linguagem possibilitasse essa interação entre o indivíduo e o outro, e seu meio. Dessa forma, “produzir linguagem e trabalhar com valores, conceitos, noções e comportamentos que os justificam e que são comuns aos interlocutores ou do seu conhecimento (MATO GROSSO. SEDUC, 2010, p. 64).

No que toca a educação de jovens e adultos, ao experimentarem e vivenciarem os processos artísticos conhecendo por meio da arte a cultura e a história não apenas de seu meio, mas de outras localidades também, as linguagens artísticas podem possibilitar a esses educandos compreensão melhor da arte produzida em outros povos, assim como outros artistas, outras histórias, outros conhecimentos, valores e crenças, fundamentais para que possa compreender a diversidade cultural existente entre os diferentes povos.

É preciso também selecionar conteúdos que possam ser trabalhados na EJA pelo professor, levando-se em conta o meio social em que está inserido o jovem e o adulto, e as experiências artísticas vivenciadas pelo professor, ou seja, é essencial que o conteúdo a ser trabalhado possa ser contextualizado com a realidade do jovem e do adulto. Assim, cabe ao docente saber orientar e mediar às aprendizagens relacionando as antigas e novas concepções de artes com os alunos.

O professor de Artes, num trabalho em conjunto com a escola, ao proporcionar aos jovens e adultos acessos à cultura artística, possibilita também a estes educandos maior contato com a produção artística local, conhecendo artistas e obras de arte produzidas em sua cidade ou região, valorizando e reconhecendo a importância e História da Arte e da cultura para a sociedade. Agindo dessa forma, entendemos que o professor contribui enormemente para a formação cultural e artística dos alunos da EJA.

Nesse sentido, é importante dizer que as produções artísticas existentes em diferentes culturas e povos fazem parte direta ou indiretamente da vida do aluno. Por isso, entendemos que é importante o jovem e o adulto não apenas conhecer a História da Arte local, regional ou nacional, mas, também, a cultura artística de outras nações.

Dentre as linguagens artísticas, as Artes Visuais na EJA assumem papel relevante ao procurar ampliar nos alunos o saber, o fazer e o refletir em arte, principalmente, por meio das diversas formas de produção visual presentes em nosso meio, como as artes plásticas mais tradicionais existentes em nosso meio – desenho, pintura, gravura, escultura e as mais

contemporâneas como a fotografia, arte computacional, etc. –, e outras que podem ser criadas, se tornando fundamental para que o aluno de EJA amplie o seu conhecimento sobre a arte produzida e, conseqüentemente, a sua percepção do mundo.

Na Educação de Jovens e Adultos é preciso que estejamos atentos na forma como o ensino e a aprendizagem em arte são desenvolvidos, pois, é importante tanto a escola quanto o corpo docente estarem preparados para permitir que a arte/educação ocorra de maneira adequada e eficaz, com materiais didáticos e espaços físicos próprios para o seu ensino e aprendizagem (ARAÚJO e OLIVEIRA, 2012). Diante disso, é preciso levar os professores “[...] a ver que a arte propicia um modo novo de compreender o mundo contemporâneo, [...] que ela estabelece uma ordem no contato com o mundo cultural” (BRASIL. MEC, 2002, p. 136).

É sabido que existem inúmeras linguagens artísticas, o que torna importante a escola priorizar o maior número dessas linguagens ao educando. Mas para isso, pensamos que é preciso um avanço nas políticas públicas para a área de Artes, pois é necessário ter mais tempo para se trabalhar cada linguagem artística - teatro, dança, música, artes visuais - e investir na formação de professores no fazer e conhecer arte (IAVELBERG, 2012).

A arte⁴, por meio de suas diferentes linguagens artísticas, como, por exemplo, as quatro principais citadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, além de ser registro visual das diferentes expressões e formas humanas criadas ao longo da história, acompanhando as mudanças e transformações ocorridas na sociedade, possibilita ao indivíduo diferentes formas de se expressar e dialogar com o mundo, transmitindo ideias e expressões humanas, construindo conhecimento.

4. Considerações Finais

De acordo com as reflexões construídas neste manuscrito, podemos afirmar que o conhecimento é expresso não apenas pela linguagem escrita e verbal, mas também pela linguagem não verbal – visual –, como as artísticas, sendo que, por meio destas, podemos conhecer melhor a cultura material, intelectual e artística de outros povos, além daqueles presentes em nosso meio social, assim também como seus modos de vida, tradições, valores e crenças, importantes para se desenvolver e produzir conhecimento em arte.

⁴ A Arte só se efetivou como área do conhecimento humano no final dos anos 1980, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, segundo Zamboni (2012).

As orientações curriculares propostos pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso delegam para a área de linguagens a função de fazer com que o aluno compreenda e saiba usar as diferentes linguagens – verbal, visual, gestual, corporal entre outras, como as artísticas – buscando desenvolver a sua expressão e a produzir novos conhecimentos e sentidos com o mundo, tendo nas artes importante meio para isso.

Sobre a educação de jovens e adultos, é importante dizer que nos últimos anos vem se constituindo como uma importante modalidade de ensino que busca fazer frente às desigualdades sociais e à exclusão escolar, sendo o mais importante meio de inclusão daqueles jovens e adultos que, por algum motivo, não puderam iniciar ou dar continuidade em seus estudos na educação básica.

No que toca a importância da arte/educação na EJA, entendemos que essa disciplina contribui relevantemente para a formação cultural e artística desses educandos ao possibilitar a estes discentes conhecimentos mais amplos da cultura artística, material e intelectual local e de outros povos, como também são os seus modos de vida, tradições, crenças e valores, por meio das obras artísticas produzidas ao longo dos tempos, de diferentes épocas. A arte/educação contribui para o desenvolvimento da percepção estética⁵ e artística do jovem e do adulto, relevantes e fundamentais para a construção do conhecimento em arte.

A arte possibilita aos alunos novas vivências e experiências por ela produzidas, tornando-os indivíduos preparados para perceberem e fomentarem criticamente o meio social em que vivem. Diante do exposto, pensamos em produzir e socializar conhecimento sobre a temática abordada neste manuscrito, ressaltando o processo interpretativo, reflexivo e construtivo, presentes na pesquisa qualitativa em educação.

5. Referências

ARAÚJO, G. C. e OLIVEIRA, A. A. Reflexões sobre o ensino de arte na educação de jovens e adultos. In: Seminário de Educação – SEMIEDU, 2012, Cuiabá. **Anais...**Cuiabá: Edufmat, 2012. 1 CD-ROM.

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. MEC. **Proposta Curricular Para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento – Artes**. v. 3. Brasília: Ministério da Educação: MEC/SECAD. p. 135-189. 2002.

⁵ Segundo Suassuna (2008) “estética” se refere ao estudo do “belo” e das noções de beleza na história da arte.

Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_art_e.pdf>. Acesso em: 12 de jun. de 2013.

CANDA, C. N. Conscientização e Ludicidade na Educação de Jovens e Adultos: revendo caminhos teórico-metodológicos. **Revista de Educação Popular**. v. 11, n. 1, jan./jun. p. 10-24, 2012.

FERRAZ, M. H. C T. e FUSARI, M.. F. R. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São . Cortez, 2010.

IABELBERG, R. Ensino de artes deve articular teoria e prática. **Portal do Professor: Jornal do professor**. Ed. 66, janeiro de 2012. Disponível em: <
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=77&idCategoria=8>>. Acesso em: 20 de mai. de 2013.

MATO GROSSO. SEDUC. **Orientações Curriculares**: área de linguagens: educação básica. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

MATO GROSSO. SEDUC. **Orientações Curriculares**: Concepções para a Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010b.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Fórum Estadual de Educação (2006-2016)**. Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso – SEDUC. Assembleia Legislativa/SINTEP/UNDIME/AMÉ. p. 48-56, 2012. Disponível em <
www.seduc.mt.gov.br>. Acesso em 12 de Jul. de 2013.

SUASSUNA, A. **Iniciação a estética**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

ZAMBONI, S. **A Pesquisa em Arte**: um paralelo entre arte e ciência. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

EXCEDENTE DE VISÃO: UM OLHAR EXOTÓPICO ATRAVÉS DAS ARTES¹

Dinaura BATISTA da Silva (UFMT)²

Resumo: Neste trabalho, discorremos acerca das possibilidades heurísticas do conceito de Exotopia no processo de produção estética, especificamente a pintura e a música. Discutimos também o conceito de Dialogismo, elemento essencial dos construtos teóricos do Círculo de Bakhtin. Esses dois conceitos, interligados pela perspectiva dialógica, trabalham lado a lado na constituição do sujeito e da própria linguagem. Na Exotopia, o *outro* dá o acabamento necessário ao eu, por meio do seu excedente de visão, do seu lugar único, situado fora do *eu*. No Dialogismo, os discursos estão totalmente povoados de discursos anteriores, e são construídos na previsão de uma réplica, antecipando-a.

Palavras-chave: Exotopia. Dialogismo. Estética.

1. Excedente de visão: uma questão de ponto de vista

O termo exotopia refere-se, especificamente, à criação estética e de pesquisa, ao trabalho do artista ou pesquisador na elaboração de sua obra a partir de análise de um objeto específico.

Do ponto de vista do enunciado, exotopia refere-se ao sentido de se situar em um lugar exterior. Na pintura, refere-se ao olhar do retratado e o olhar do retratista ou artista; em ciências humanas, ao texto do pesquisado e o texto do pesquisador. Para esclarecer, Amorim (*in* Brait, 2006, p. 102), destaca:

A criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma.

Trata-se então da diferença entre dois olhares, entre dois pontos de vista. Tal movimento também pode ser observado no trabalho de pesquisa (em ciências humanas) em que o pesquisador analisa o trabalho de outrem acerca de determinado assunto e tenta

¹ Este trabalho está inserido no projeto de pesquisa “Relendo Bakhtin: contribuições do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa RELENDO BAKHTIN (REBAK), do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem – MeEL, da Universidade Federal de Mato Grosso.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem na Universidade Federal de Mato Grosso – Campus de Cuiabá/MT – Brasil – e-mail: dinaurabatista@gmail.com

perceber o olhar de seu pesquisado sobre aquele objeto pesquisado, voltando ao seu “lugar exterior” para elaborar o seu texto (criação estética) sobre o que ele conseguiu captar em sua pesquisa. Nesse momento, a fim de sintetizar o que vê, o pesquisador utiliza-se de seus valores, suas perspectivas, suas impressões, sua formação, para discorrer acerca do que viu.

Estamos falando aqui sobre o “excedente de visão” de que trata Amorin (*in* Brait, 2006, p. 96) quando afirma que “não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define.”

Esse é o movimento que estamos tentando fazer aqui, tentando entender como Bakhtin elabora esse conceito, tentando enxergar o que o autor enxergou, sem deixar que o nosso olhar se misture ao olhar do pesquisado, a fim de produzir uma pesquisa autônoma.

2. O olhar de Portinari

Para exemplificar melhor o termo exotopia, passaremos à breve análise da obra *Retirantes* do renomado pintor brasileiro Cândido Portinari.



CANDIDO PORTINARI, *Retirantes (Retirantes)*, 1944
Óleo s/ tela 190 x 180 cm.
Col. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand São Paulo, Brasil

A obra representa o povo nordestino, mostrando a necessidade de abandonar sua terra natal em busca de uma vida melhor em outra parte do país - hoje, como se sabe, o sudeste e

centro-oeste. Para mostrar o sofrimento desses nordestinos, Portinari tenta dramatizar ao máximo esta obra, revelando, por meio das cores e formas, o drama e a tristeza daquele povo.

A fim de mostrar o que essas pessoas (objeto) veem e como encaram sua realidade (seca, pobreza, fome, morte), o autor retrata personagens muito magros, até raquíticos, descalços, sujos, roupas rasgadas, com aparência horrível, deformados, sem pele, doentes, chorosos. Os adultos dão a impressão de terem passado por uma vida muito sofrida no sertão nordestino, e o seu olhar revela uma total falta de perspectiva.

As cores fortes, sombrias, revelam a ausência de esperança por dias melhores (chuva). O céu é mostrado em cinza escuro, mas não tem nuvens, é seco e sem luz, como a terra – sem chuva, sem plantação, sem comida, sem vida, sem futuro. Aos pés da criança morta há uma ave bem nutrida - ao contrário das pessoas retratadas -, provavelmente um urubu, também em busca de seu alimento: os próprios retirantes.

Para concretizar sua obra de arte, Portinari precisa se colocar no lugar desse povo tão sofrido, tão miserável, a fim de exprimir todo esse sofrimento em tela, por meio de sua arte (criação estética). No momento da criação, ele precisa lançar mão de seus valores, suas crenças, suas vivências, precisa tomar uma posição diante dessas mazelas da vida, para retratar tudo o que representa tal situação. Isso quer dizer, utiliza do seu excedente de visão, possível apenas pela sua posição exterior, que é única, à realidade a ser retratada, na busca por leituras e produções futuras em relação à sua obra, como a que nos atrevemos a produzir nesta feita.

3. O Olhar de João Nogueira

Agora, para finalizar nossa pequena investigação, vejamos a música de João Nogueira, intitulada “Além do Espelho”.

Além do Espelho

João Nogueira

*Quando eu olho o meu olho além do espelho
Tem alguém que me olha e não sou eu
Vive dentro do meu olho vermelho
É o olhar de meu pai que já morreu
O meu olho parece um aparelho
De quem sempre me olhou e protegeu
Assim como meu olho dá conselho
Quando eu olho no olhar de um filho meu*

*A vida é mesmo uma missão
A morte uma ilusão
Só sabe quem viveu
Pois quando o espelho é bom
Ninguém jamais morreu*

*Sempre que um filho meu me dá um beijo
Sei que o amor de meu pai não se perdeu
Só de ver seu olhar sei seu desejo
Assim como meu pai sabia o meu
Mas meu pai foi-se embora no cortejo
E eu no espelho chorei porque doeu
Só que olhando meu filho agora eu vejo
Ele é o espelho do espelho que sou eu*

A vida é mesmo uma missão...

*Toda imagem no espelho refletida
Tem mil faces que o tempo ali prendeu
Todos têm qualquer coisa repetida
Um pedaço de quem nos concebeu
A missão de meu pai já foi cumprida
Vou cumprir a missão que Deus me deu
Se meu pai foi o espelho em minha vida
Quero ser pro meu filho espelho seu*

A vida é sempre uma missão...

E o meu medo maior é o espelho se quebrar

Para introduzir a música (youtube.com.br – acesso em 26/02/2013), João Nogueira afirma que é mais fácil compreender a morte do que compreender a vida. Porém, por meio da letra da canção, ele faz, na visão dialógica à qual submetemos nossas leituras, uma completa análise da vida e da subjetividade.

É notório, na obra de Bakhtin e seu Círculo, a ideia de que o sujeito se constitui no espaço e no tempo, por meio das interações sociais que estabelece. João Nogueira quer falar, especificamente, sobre a relação pai e filho nessa constituição recíproca.

Na primeira estrofe, o autor revela a existência de um *outro discursivo* que fala através do *eu*. O sujeito, quando se olha no espelho, percebe marcas identitárias deixadas por seu pai; que são notadas, sobretudo, no seu relacionamento com seu filho. Em consonância, para Bakhtin, “quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo - estou possuído pelo outro” (BAKHTIN, 1943, apud BRAIT, 2008, p. 43).

Para João Nogueira “a vida é mesmo uma missão”, uma vez que, por nosso excedente de visão em relação ao outro, temos responsabilidade na constituição desses outros sujeitos com os quais interagimos nas diversas esferas em que convivemos, ao que Bakhtin chama de responsabilidade.

Nesse viés, “a morte é uma ilusão”, se considerarmos que, nesse processo de formação dos sujeitos, todos possuem características, heranças, deixadas por outros que já morreram, pois o processo de formação do sujeito é dinâmico e ininterrupto e, logo, “toda imagem no espelho refletida tem mil faces que o tempo ali prendeu”.

4. Uma possível conclusão

Podemos constatar, a partir do conceito de exotopia, que o excedente de visão refere-se à interação social ativa e responsiva participante da constituição do eu por meio do olhar do outro, pois, segundo Bakhtin:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (2011, p. 23)

Esse movimento, caracterizado por Bakhtin como exotopia, refere-se ao processo inerente à criação estética e à pesquisa científica em ciências humanas. É pertinente que o pesquisador se coloque no lugar do outro para a apreensão de sentidos, que só será possível a partir de sua própria visão, uma vez que esse sujeito pesquisador possui uma visão que é única. Após, deve retornar à sua posição para acrescer a essa visão a sua própria experiência ao que vê. Trata-se então, de trocas recíprocas. O eu dá acabamento à visão do outro, e vice-versa.

Isso implica dizer que produzimos novos sentidos a partir de nossa visão de mundo, por meio da imersão no espaço do outro, no campo de visão do outro, uma vez que nos constituímos por meio dele. Logo, temos no movimento exotópico atividade essencial para a produção estética, devido a essas articulações de aproximação e distanciamento entre os olhares de pesquisador e pesquisado. O excedente de visão se funda nessa diferença, considerando, no acabamento, as concepções teóricas de cada um. Sendo assim, a exotopia é

inerente ao processo de compreensão e, por conseguinte, condição fundamental para a produção do conhecimento.

Referências bibliográficas

AMORIM, Marília. *Cronotopo e exotopia*. In: B. Brait (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. 3. ed. São Paulo: Unesp, 1993.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. (VOLOSHINOV, V.N). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

MARCHEZAN, Renata Coelho. *Diálogo*. In: B. Brait (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. - São Paulo: Ática, 2006.

PARADO! POLÍCIA! - TRANSMUTAÇÕES SEMÂNTICAS DO DISCURSO ORAL DE ABORDAGENS POLICIAIS PARA O DISCURSO IMAGÉTICO

Claudio Alves BENASSI (UNIASSELVI)¹

Resumo: Este trabalho relata experiências oriundas das salas de ensino de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, aplicada ao contexto de abordagens policiais. Não apresenta caráter de tratado no assunto, também não visa elaborar uma análise deste tipo de discurso ou manual linguístico, mas evidencia experiências que poderão ajudar na delimitação do tema. Está fundamentado em Bakhtin, observando os conceitos de discurso, enunciado e diálogo. Motivando-se ainda nos pesquisadores Brait e Mello, Quadros e Karnopp, Ferreira e Duarte.

Palavras-chave: Abordagens policiais. Discurso. LIBRAS. Linguística aplicada.

1. Primeiras palavras: LIBRAS - uma língua por imagem em cursos de curta duração

Desde os primeiros registros históricos dos estudos e da sistematização da comunicação gestual, que perduraram até os nossos dias, uma discussão acerca do caráter linguístico das línguas de sinais – doravante LS – se delinearam em torno deste assunto, que ora é afirmado, ora refutado e, novamente retomado (CAMPELLO, 2009). Se nos atentarmos para o resultado dos últimos estudos na área da linguística, no tocante às LS, não nos resta dúvida: as LS se constituem de um sistema linguístico de natureza viso-espacial com organização gramática própria. Sobre o sistema linguístico gestual-espacial das comunidades surdas brasileiras, o texto da Lei n.º 10.436, sancionada no dia 24 de abril de 2002, reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, como também os recursos de expressão a ela associados. No parágrafo único, especifica que seu sistema linguístico é de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriundo das comunidades surdas brasileiras (BRASIL, 2002).

Da mesma maneira que as línguas orais – doravante LO – surgiram de maneira espontânea, da necessidade do ser humano de interagir com seus semelhantes, com as línguas de sinais – inclusive a LIBRAS – ocorreu o mesmo. Por esse motivo, são consideradas por muitos autores como línguas naturais. As pesquisas no campo da linguística sobre as LS ainda são em número reduzido, afirma Quadros e Karnopp (2004), tendo mudado pouca coisa do panorama dado pelas autoras, que apontam semelhanças entre LS e as LO, em todos os aspectos fundamentais, sendo que as principais diferenças estão presentes nas modalidades de realização, modalidades epistêmicas e deônticas (QUADROS, KARNOPP, 2004).

¹ Especializando em LIBRAS pelo Grupo UNIASSELVI. Indaial, Brasil, Mestrando em Estudos de Cultura Contemporânea pela UFMT/ Cuiabá/MT/ Brasil. caobenassi@hotmail.com

Para Ferreira (2010, p. 29), as diferenças existentes entre as LS e LO são, principalmente, a linearidade sequencial na ordem da fala e a simultaneidade “dos parâmetros na constituição dos sinais na formação de várias orações das línguas de sinais”. A autora considera ainda o caráter da linearidade temporal, também utilizada na LS, apesar desta manifestar-se em espaço multidimensional. Aspectos de semelhanças e diferenças entre as línguas (orais e imagéticas), segundo Quadros e Karnopp (2004), são difíceis de estabelecer, porque consideram que as LS foram e continuam sendo investigadas, mas muitos tópicos, principalmente sobre a fonologia da língua, não haviam ainda sequer sido pesquisados. As pesquisas avançaram, mas ainda são consideradas incipientes quanto ao estudo da fonética, fonologia e morfologia dos sinais.

Outro aspecto importante, que vale a pena ser ressaltado, está relacionado à aprendizagem de LIBRAS aplicada a determinados contextos. Cursos de língua aplicada, como a nomenclatura específica, são voltados para a interação em determinados contextos; o que implica dizer que em um curso de LIBRAS aplicada à abordagem policial, normalmente, cursos de curta duração, o enfoque não é na linguística, tampouco na gramática, mas na pragmática.

As noções de linguística, de gramática ou de historicidade devem ficar em segundo plano, evidenciando conteúdos que facilitem a interação na língua alvo. Nesses cursos, por apresentarem carga horária reduzida, o professor não pode alongar-se em assuntos como cultura, por exemplo. Também assuntos como fonologia ou fonética, morfologia ou sintaxe, não devem se tornar o centro das atenções, uma vez que o foco deve ser a capacitação de profissionais para situações reais, que envolvem comunicação direta, pragmática, onde discussões a respeito deste ou daquele aspecto histórico, cultural ou de origem linguístico-gramatical não são levados em consideração. O conhecimento sobre o assunto pelo professor é de extrema importância. Zuin e Reyes explicam que:

[...] para o ensino de língua materna é necessário que os professores dominem os conteúdos, que sistematizem o saber científico de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos, sem esquecer de levar em consideração o contexto ao qual aqueles pertencem. Somente assim o professor será um mediador relevante deste processo e estará cumprindo a sua função política, isto é, dando acesso à produção humana (2010, p. 85).

Para Terra (2004, p. 105), a L1 pode e sempre ajuda a construir a L2, “não somente como uma estratégia que o aluno usa ao associar itens lexicais a certas estruturas”. Baseando-se nessa afirmativa, poder-se-ia dizer que o professor que conhece e utiliza L1 e L2 em sala,

facilita a fixação dos conteúdos abordados, levando o aluno a uma rápida e eficiente aprendizagem. Em contrapartida, poder-se-ia afirmar que um professor que não se comunica na L1 do seu aluno teria maior chance de fracasso em sala de aula, pois:

Aprender é um processo de correlacionar o ‘novo’ ao ‘já adquirido’, e a aprendizagem de línguas não é uma exceção. Ao aprendermos uma nova língua, portanto, apoiamo-nos, quer queira ou não, em conhecimentos da(s) língua(s) que sabemos. As nossas estratégias e ações conscientes de aprendizagem podem ser enormemente auxiliadas se pudermos conectar o que já sabemos (L1) ao novo (L2), em princípio, de maneira realística. Existe, assim, um relacionamento simbiótico entre L1 e L2, de modo que o conhecimento da L1 pode ajudar a aquisição de conhecimentos da L2 (e vice-versa, certamente) (LIER, 1995, apud TERRA, 2004, p. 102, grifos do autor).

2. Abordagem policial frente ao surdo: investida oralizada e imagética

Para Reis (2013, p. 03), as abordagens policiais apresentam três técnicas básicas, sendo elas: a abordagem policial, propriamente dita, a busca e a identificação. No primeiro estágio, a abordagem apresenta o objetivo de propiciar à sociedade segurança e proteção. No segundo, a busca permite uma aproximação do sujeito, processo que desencadeia a terceira fase. Nela, o sujeito é identificado, verifica-se se há antecedentes, armas ou objetos relacionados com a suposta infração, segundo manual. De acordo com o Código de Processo Penal – CPP, a busca pessoal independe de mandado (ART. 244, CPP, 2000).

Como aponta Alves (2011), a “Polícia Militar exerce sua função inibidora e repressora de atos criminosos por meio de instrumentos que auxiliam o combate ao crime”. Rousseau define em sua obra que a ordem social é estruturada por convenções e, a partir de tais deliberações, surge o contrato social, por meio do qual o homem renuncia a sua liberdade natural, adquirindo uma liberdade civil, beneficiando a vida em coletividade, o que possibilita ao mesmo viver em sociedade.

Nesse contexto, da abordagem pessoal no ato de sua efetivação, “o Estado, convencionado e legitimado por seus cidadãos, adota a restrição de determinados direitos e liberdades civis, em proveito de uma ação de garantia a segurança pública”, um dos principais valores da sociedade, diz Alves (2011). Para tal, a abordagem policial se faz por meio de um discurso oral pétreo, com possibilidades mínimas de variações, pois independe da esfera discursiva em que se insere. Tal discurso segue padrões delimitados e preestabelecidos, tendo como enunciadores, por um lado, profissionais da segurança, treinados e capacitados para resguardar ao cidadão seus direitos e proteger a população, e, por outro lado, cidadãos pertencentes à sociedade civil, estando ou não em situação suspeita, delineando assim o

discurso, que, na concepção de Bakhtin, é o cenário onde os enunciados – principais atores na constituição da linguagem – se encontram.

Em conversas informais com policiais e surdos, nos é relatado que as abordagens policiais frente ao sujeito com surdez são quase sempre traumáticas. Isso decorre do despreparo do profissional para lidar com um sujeito linguisticamente constituído por discursos imagéticos. Discurso este que não contemplava o surdo, que em muitos casos, mesmo não tendo praticado delito algum, empreende fuga.

A partir da aprovação da Lei n.º 10.436, serviços públicos, como, por exemplo, o de segurança, ficaram obrigados a capacitarem seus profissionais para atenderem PL's² auditivos e surdos em sua Língua de Conforto – doravante LC³. Mas como seria a abordagem policial frente ao sujeito com surdez ou com limitação auditiva.

Em nosso Estado, academias de formação de oficiais - como a Costa Verde, localizada no município de Várzea Grande - oferecem para seus formandos três módulos de LIBRAS, contemplando amplo compartilhamento de saberes na esfera da segurança pública. Diversas foram as monografias que surgiram neste contexto para debater o uso da LIBRAS e a formação linguística de oficiais e soldados.

3. Por dentro do cenário discursivo nas abordagens policiais

Antes de adentrar um pouco o universo das abordagens policiais, torna-se necessário entender os conceitos de enunciado, diálogo e discurso que permeiam este trabalho. O enunciado, na concepção de Bakhtin, é o principal ator na concepção de linguagem (BRAIT e MELO, 2008, p. 65). Duarte, ao reler Bakhtin, afirma que o diálogo não é somente uma forma de comunicação, tampouco o contato verbal entre dois ou mais indivíduos (DUARTE, 2011, p. 41), enquanto o discurso verbal, para Bakhtin e Volochínov (2003), é como um cenário de um dado evento.

Como bem sabemos, alguns conceitos de uma determinada língua não fazem sentidos em outras. A língua não tem “contornos absolutamente claros”, e é por isso que a concepção de uma tradução na qual o tradutor deve apenas transferir o significado, sem nele interferir, é utópica (ALBRES, 2012, p. 02). Para Lacerda (2000, p. 06), o tradutor ou intérprete atua na fronteira entre os sentidos de origem e da língua alvo, relacionando-se, no processo de interpretação, com o contexto no qual o signo é criado. Para o autor, o sentido dá-se na interação

² Pessoa com Limitação (BENASSI; DUARTE e PADILHA, 2012).

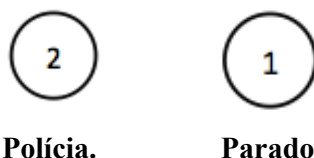
³ Para Wallon, língua de conforto é aquele em que o indivíduo melhor organiza e expressa suas ideias (La Taylle, Oliveira e Dantas, 1992). No caso do surdo, sua língua de conforto é a LIBRAS.

e é atualizado no contato com os outros sentidos, na relação que se estabelece entre os interlocutores. A interpretação torna-se então um processo ativo, repleto de sentidos na relação com outros sentidos.

Esse pressuposto se delinea facilmente ante nossos olhos, quando observamos termos e procedimentos de abordagens policiais, quer sejam elas de rotina ou em situações em que o sujeito infringiu a lei. Mesmo se tratando de um discurso pétreo, cuja possibilidade de mudança e/ou variação é mínima, o discurso de abordagem policial apresenta algumas destas peculiaridades linguísticas.

No caso da abordagem de um sujeito com surdez, ao se utilizar dos recursos imagéticos, é necessário ter bom conhecimento da língua de sinais e das mudanças de significações no uso dos mesmos, pois, em certos casos, uma mudança deles implicaria, no enunciado, uma inversão de comando. Em uma abordagem de rotina, para simples averiguações, apresenta-se oralmente o seguinte discurso: *Polícia. Parado. Coloque as mãos na cabeça e vire-se, abra as pernas, vamos te revistar.*

Já em LIBRAS é necessário fazer uma inversão no primeiro comando, pois se o mesmo for dado na mesma ordem, a pessoa com surdez entenderá que a polícia deve parar – conforme o exemplo a seguir⁴ -, pois, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 135), pesquisas indicam que a ordem básica das frases em LS apresenta-se na forma Sujeito/Verbo/Objeto-SVO, sendo que outras combinações são possíveis, desde que não impliquem numa mudança de sentidos.

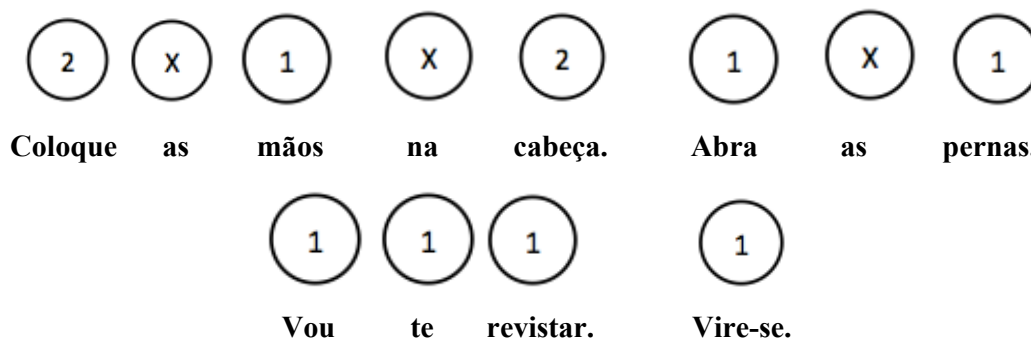


Exemplo n.º 01. Demonstrativo da mudança de ordem sintática da LIBRAS frente a LP.

Nesse comando, tem-se então a ordem na sequência oral, sendo que na LIBRAS notada pelos NS aparece em ordem inversa, pois, se a ordem do enunciado oral fosse seguida, a compreensão seria que a polícia deve parar, pois a sequência SVO na LS mostra claramente que primeiro deve vir o sujeito e em seguida a ação que repousa sobre ele, implicando, portanto, numa mudança de significado caso tal ordem não seja respeitada.

⁴ Optei usar neste trabalho o sistema Números Semânticos (NS) para notar a ordem dos sinais em LIBRAS, uma vez que não disponho de espaço suficiente para colocar fotos. O círculo notado com um “X” representa partículas morfológicas que não são sinalizadas em LIBRAS. Círculos sobre palavras diferentes notados com um mesmo número, denota um único sinal. Não me agrada, o sistema de Glosas, pois o mesmo desestrutura a Língua Portuguesa e não representa a língua espaço-visual.

Na sequência da abordagem *Coloque as mãos na cabeça e vire-se*, haverá também uma pequena inversão, pois o sujeito com surdez depende do campo visual para discursar ou compreender um discurso. Caso o policial dê o comando *vire-se*, neste momento o surdo o executará, não permitindo que visualize os demais comandos. Baseado nisso, o comando *vire-se* será transferido para o final do discurso, quando todos os demais enunciados tenham sido sinalizados.



Exemplo n.º 02. Demonstrativo do comportamento da ordem sintática da LIBRAS frente a LP.

Após a revista, o policial deve apenas dar um toque no ombro do surdo e, com este sinal, conseqüentemente, ele se voltará para a posição inicial. Segue o exame, um questionário, que não abordarei neste trabalho, ficando tanto este assunto quanto as demais formas de abordagens de acordo com as diferentes situações em que ela se insere para estudos posteriores. Os procedimentos policiais nas abordagens pessoais são padronizados. Ao abordar o indivíduo, em uma situação de rotina e simples averiguação, o policial dá os comandos com a mão dominante sobre a arma, logo, o profissional deve sinalizar com a mão de apoio, enquanto outro policial mantém-se na retaguarda.

4. Últimas palavras: o que é necessário fazer

Desde a aprovação da Lei que reconheceu o status linguístico da LIBRAS, algumas dezenas de trabalhos relacionados a estudos linguísticos, culturais e de ensino da mesma surgiram no Brasil. No entanto, a literatura da área ainda se mostra incipiente quanto a alguns aspectos da língua. Algumas pesquisas avançaram no delineamento de didáticas e metodologias no ensino da LIBRAS como primeira língua para surdos, outras raras em LIBRAS como segunda língua para ouvintes. Temas como o ensino de LP para surdos como L2 também estão presentes nos discursos acadêmico-científicos. Ainda pode-se citar, por exemplo, estudos nas áreas do ensino de matemática e ciências naturais para surdos. No entanto, áreas como a do ensino da Arte e suas respectivas linguagens – especialmente a música – ainda estão, quase que

totalmente, longe e esquecidas do foco acadêmico, o que, segundo Benassi (2013), tem levado profissionais do ensino e gestão de algumas escolas a excluírem os alunos surdos das salas de aula de música, distanciando-os dos benefícios que a música pode oferecer a um indivíduo que a ela seja exposto desde cedo.

No tocante às abordagens policiais, os casos de erros e equívocos se multiplicaram, alguns nem relatados na grande mídia. Um caso chama a atenção: foi o de Alexandre Pontes, que nasceu surdo e em dezembro de 2009, quando tinha 20 anos, ao entrar numa conveniência, teve seus sinais confundidos com o de um criminoso tentando fazer roubo. Policiais militares pararam o ônibus em que estava Alexandre e o prenderam. De acordo com o Censo 2010, existem mais de 8 milhões de surdos no Brasil. Estatísticas revelam que todo mês, no nosso país, pelo menos oito surdos são presos por engano, por não conseguirem se comunicar. “Muitas dessas prisões se devem a essa falta de comunicação”, ressaltou a deputada federal Mara Gabrilli, em seu site

No intuito de atender com mais humanidade o surdo, com as peculiaridades linguísticas que o constitui, as academias de formação de praças e oficiais, a exemplo da citada anteriormente, precisam dispor de cursos e disciplinas que capacitem e qualifiquem seus homens, para que, no momento da abordagem, assim que identificado que o sujeito é surdo ou possui alguma limitação auditiva, possam interagir em LIBRAS. Deve-se buscar profissionais qualificados para o ensino da LIBRAS, professores que possam atuar junto à coordenação pedagógica dos cursos de formação de praças e/ou oficiais, para que seja dado ao curso seu devido direcionamento, não ficando o mesmo preso a questões que priorizem outro aspecto que não seja o da interação, pois trata-se de LIBRAS aplicada ao contexto de abordagens policiais.

Aos acadêmicos, fica a responsabilidade de debruçarem-se sobre o tema, para que haja a devida discussão e debates, para que se delimitem as questões teóricas do ensino da Língua Brasileira de Sinais nos diversos contextos, sejam eles nas abordagens policiais, na música ou na própria LIBRAS. Pois, como indicam Quadros e Karnopp, as pesquisas são insuficientes para a real compreensão sobre certos aspectos, e estas, como aconselham, não podem ficar restritas ao universo pedagógico.

Referências

ALBRES, N. A. Tradução da literatura infantil para LIBRAS: entre a construção de sentidos e o uso dos recursos linguísticos. Disponível em http://www.congressotils.com.br/anais/tils2012_metodologias_traducao_albres.pdf. Acessado em 26 de out. 2012.

ALVES, K. N. Abordagem policial: a busca pessoal e seus aspectos legais. Disponível em <http://jus.com.br/artigos/19727/abordagem-policial-a-busca-pessoal-e-seus-aspectos-legais>. Acessado em 28 de ago. 2013.

BAKHTIN, M. M. [1929] **Estética da criação verbal**. 4^a.ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BENASSI, Claudio Alves. LIBRAS: inclusão no papel, exclusão na realidade. Cuiabá, 6 de mai. 2013. Disponível em http://www.matogrossoonline.com.br/categoria.php?cat_id=6

BENASSI, C. A.; DUARTE, A. S. PADILHA, S. de J. Libras no ensino superior: sessenta horas para aprender a língua ou para saber que ela existe e/ou como se estrutura. **Norteamentos**. Revista de estudos linguísticos e literários da UNEMAT, v 5, n 10, dez. 2012.

BRAIT, B. MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: **Bakhtin conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. (Presidência da República). Decreto-Lei n.º 3.689, de 3 d3 outubro de 1941. Código de Processo Penal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689compilado.htm. Acessado em 28 de ago. 2013.

_____. (Presidência da República). Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em <http://www.ufjf.br/ acessibilidade/files/2009/08/Lei-n%C2%BA10436.pdf>. Acessado em 28 ago. 2013.

CAMPELLO, A.R.S. **Deficiência auditiva e LIBRAS**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

DUARTE, Anderson Simão. **Ensino de libras para ouvintes numa abordagem dialógica: contribuições da teoria bakhtiniana para a elaboração de material didático**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato, Cuiabá: 2011.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2010.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. Cad. **CEDES** [online]. 2000, v. 20, n. 50, pp. 70-83.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

QUADROS, R.M; KARNOPP L.B. **Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZUIN, P. B; REYES, C. R. **O ensino de língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

TERRA, M. R. Língua Materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 43, p. 93-113. 2004.

A DENEGAÇÃO DOS NARRADORES-PROTAGONISTAS EM *THE CATCHER IN THE RYE*, DE J. D. SALINGER E N'A *CONFISSÃO DE LÚCIO*, DE MÁRIO DE SÁ-CARNEIRO

Rayssa Duarte Marques CABRAL (UFMT)¹

Resumo: Esta pesquisa tem como objeto duas obras de tempo e espaço distintos: *The catcher in the rye*, do autor estadunidense J. D. Salinger, de 1951; e *A confissão de Lúcio*, do autor português Mário de Sá-Carneiro, de 1913. Apesar do estranhamento de um estudo em conjunto dessas obras, elas têm em comum a construção dos narradores-protagonistas, Holden e Lúcio, que denegam, tanto linguística, quanto psicanaliticamente, o advindo da maturidade e a condição de homossexual, respectivamente.

Palavras-chave: *The catcher in the rye*. *A confissão de Lúcio*. Denegação.

1. Introdução

Este artigo aborda a questão da denegação, tanto linguística quanto psicanalítica, nas obras *The catcher in the rye*, de J. D. Salinger e *A confissão de Lúcio*, de Mário de Sá-Carneiro, apontando as diferenças e semelhanças de recursos e artifícios utilizados nos discursos dos narradores-protagonistas das obras, quais sejam, Holden e Lúcio.

A pergunta que norteia o desenvolvimento do estudo centra-se em: quais as denegações presentes nas obras *The catcher in the rye*, de J. D. Salinger, e *A confissão de Lúcio*, de Mário de Sá-Carneiro? Quais são os elementos e artifícios utilizados pelos autores em suas obras para causar esse efeito de denegação?

Diante de tais questionamentos, é notória a relevância da investigação desse tipo de narrativa que faz uso de um discurso que causa esse efeito “caótico” no leitor, o qual acaba por se envolver ainda mais na trama. Assim, a análise desse tipo de construção de texto pretende contribuir para os avanços dos estudos literários dessas obras tão diferentes no tempo e no espaço e, ao mesmo tempo, tão semelhantes quanto à denegação.

2. A denegação

¹ Rayssa Duarte Marques Cabral é licenciada em Letras, com habilitação em língua inglesa e literaturas de língua inglesa pela UFMT, bacharela em Direito pela UNIC, especialista em Língua Portuguesa pela UFMT e, atualmente é mestranda em Estudos de Linguagem, área de concentração: Estudos Literários, linha de pesquisa: Literatura, outras artes, memórias e fronteiras, na Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: rayssadmcabral@hotmail.com

Antes de responder às perguntas, necessária se mostra a contextualização do termo “denegação” que neste trabalho vem sendo utilizado.

De acordo com o dicionário Houaiss (2007), o termo pode referir-se: 1) à ação de denegar, contestar, desmentir, negar; 2) à recusa em se reconhecer a exatidão de um fato ou de um argumento articulado pela parte adversária em um processo (termo jurídico); ou 3) à “forma específica de negação na qual o enunciado de conteúdo afirmativo só pode ser expresso por meio de uma negação [Constitui-se num dos meios de o indivíduo expressar afetos recalçados, segundo S.Freud.]” (HOUAISS, 2007).

Nota-se que interessam a este estudo as definições primeira e terceira, pois aquela está ligada ao próprio discurso incoerente proferido pelos narradores-protagonistas, e esta ligada ao termo *Verneinung* (negativa), de Sigmund Freud (2007, p. 147).

Noga Wine (1992, p. 142) aborda a questão do “não” e estuda, dentre outros, o *Verneinung*, ao que ela traduz como “denegação”; termo, inclusive, adotado nesta pesquisa. Para a autora:

Pelo procedimento da denegação, o sujeito pode confessar seu desejo sem assumi-lo. Ele aponta para o recalçado, mas não chega a rememorar-lo e assumi-lo. O recalque é mantido e vem com a indicação de que existe. Nisso, o movimento da denegação relembra a renegação; em ambos os casos o sujeito tenta manter os dois lados – o “Sim” e o “Não” – numa coincidência de um ser pleno, para não se submeter ao regime do devir. (WINE, 1992, p. 142)

Sendo assim, ocorre a denegação quando o sujeito confessa seu desejo, ainda que não o assuma abertamente. Sendo assim, o sujeito abre espaço, por meio de seu próprio discurso, para que seja possível extrair dele o que ele vem tentando esconder, negar. O sujeito diz e desdiz, e suas ações podem incitar novas interpretações, o que será demonstrado a seguir.

3. A denegação de Holden e Lúcio

Antes de adentrar na análise propriamente dita, necessário se faz apresentar os objetos a serem analisados, quais sejam; as obras literárias *The catcher in the rye* (título em português: *O apanhador no campo de centeio*), de J. D. Salinger, e *A confissão de Lúcio*, de Mário de Sá-Carneiro.

The catcher in the rye é uma novela estadunidense escrita pelo polêmico autor J. D. Salinger, em 1951. Trata-se de obra que marcou uma geração, principalmente a *beat*.

No que se refere ao conteúdo da novela, nota-se que se trata mais de uma personagem do que de um enredo propriamente dito. O autor dá voz ao adolescente classe média-alta, Holden Caulfield – expulso diversas vezes de outras escolas – e que é, novamente, convidado a retirar-se do colégio interno particular que frequenta, o Pencey, próximo a Nova York. A obra tem pouca ação e muitas críticas e reflexões do protagonista.

Para dar mais credibilidade e voz ao adolescente, o autor, brilhantemente, fez uso da narrativa confessional, ou seja, deu voz a um narrador-protagonista adolescente, o próprio Holden, utilizando-se de linguagem coloquial e, em muitos casos, de baixo calão, para dar mais verossimilhança à sensação de que é realmente um adolescente que está narrando.

O corte temporal da obra é de alguns dias na vida de Holden, do momento em que ele foge da escola, e vai visitar e conhecer várias pessoas, até a volta à casa dos pais.

Em paralelo, como objeto de estudo desta pesquisa, tem-se, também, a obra *A confissão de Lúcio*, novela da Literatura Portuguesa, do autor prematuramente falecido, Mário de Sá-Carneiro, escrita em 1913, na qual a personagem principal: Lúcio, assim como Holden Caulfield, conta sua própria história em primeira pessoa.

Quanto ao enredo, trata-se da história de um suposto triângulo amoroso entre Lúcio, seu amigo Ricardo e Marta, esposa de seu amigo, cujo desfecho supostamente terminou em tragédia: assassinato de Ricardo.

Contudo, apesar de ter sido condenado por homicídio, Lúcio, após ter cumprido uma pena de dez anos, resolve confessar a sua inocência, contando a sua história que, ainda que inverossímil, defende ele tratar-se da mais cristalina verdade.

Apesar de aparentemente a única semelhança entre as obras ser o fato de serem ambas narrativas escritas em prosa, no formato de novela, tratem-se de narradores masculinos que contam sua própria história, as similitudes não param por aí.

Primeiramente, ambos os narradores-protagonistas iniciam a narrativa em locais de “exclusão social”, enquanto Holden conta sua história de um hospital psiquiátrico, Lúcio conta a sua da prisão.

Holden e Lúcio, no início das narrativas, convivem com um colega que não gostam muito, mas que aprendem a conviver com. Tratam-se de Stradlater e Gervásio Vila-Nova, respectivamente, os quais, ironicamente, fazem, igualmente, muito sucesso com as mulheres.

Quanto ao espaço, nota-se a errância tanto em Holden quanto em Lúcio, uma vez que eles, durante a narrativa, passam por vários lugares, como se não pertencessem a lugar algum.

Mas, com certeza, a semelhança que mais merece atenção é a denegação presente no discurso dos dois narradores. A denegação, como já mencionado anteriormente, é,

basicamente, o ato de dizer e desdizer, de se contradizer, de contestar ou de mentir. Trata-se de característica que presume a fuga de quem a pratica de determinada situação ou julgamento.

De início, insta salientar que a primeira denegação das obras refere-se à forma.

Holden inicia o texto dizendo:

If you want to hear about it, the first thing you'll probably want to know is where I was born, and what my lousy childhood was like [...] and all that David Copperfield kind of crap, but I don't feel like going into it, if you want to know the truth. (SALINGER, 1994, p. 01)

Em paralelo, Lúcio afirma: “[...] mas ponhamos termos aos devaneios. Não estou escrevendo uma novela. Apenas desejo fazer uma exposição clara dos fatos. E, para a clareza, vou-me lançando em mal caminho – parece-me.” (SÁ-CARNEIRO, 2009, p. 20).

Holden cita David Copperfield, obra do escritor inglês Charles Dickens, considerada um dos ícones da modalidade chamada “romance de formação” (*Bildungsroman*), explicando que, ao contrário do que se espera, ele não seguirá o formato desse tipo de narrativa. Ocorre que, ironicamente, há quem defenda justamente o contrário, ou seja, que a obra de Salinger trata-se de um romance de formação, ainda que revisitado e inovado, uma vez que o protagonista deste tipo de romance é sempre um jovem, podendo ser tanto homem quanto mulher, que, no decorrer da história, depara-se com a vida e as necessidades de se adaptar, de se formar e de decidir qual papel desempenhará frente à sociedade.²

Lúcio, semelhantemente, esquivava-se da ideia de escrever um novela, promete atentar-se aos fatos, que, mesmo inverossímeis, seriam verdadeiros, e somente a isso. Ocorre que a obra é, indiscutivelmente, um novela, por se trata de uma narrativa que possui claras células narrativas que vão se desenrolando de modo sucessivo (MOISÈS, 2004).

Além dessas denegações, ambos os narradores denegam suas próprias identidades.

Enquanto Holden adora a pureza das crianças e não suporta os adultos, como adolescente que é, em alguns momentos age com infantilidade, agindo como se tivesse doze anos, como ele mesmo diria, mas, ao mesmo tempo, bebe e fuma, atividades bem distantes da pureza infantil.

Holden gostaria de ser um apanhador no campo de centeio, conforme declara para a sua irmã, Phoebe:

² Vale ressaltar que, apesar de haver quem defenda que a obra seja classificada como romance de formação, defende-se, neste trabalho que a obra é uma novela.

[...] "You know what I'd like to be?" I said. "You know what I'd like to be? I mean if I had my goddam choice?"

[...] "You know that song 'If a body catch a body comin' through the rye?' I'd like –"

"It's 'If a body meet a body coming through the rye!'" old Phoebe said. "It's a poem. By Robert Burns."

[...] She was right, though. It is "If a body meet a body coming through the rye." I didn't know it then, though.

[...] "Anyway, I keep picturing all these little kids playing some game in this big field of rye and all. Thousands of little kids, and nobody's around – nobody big, I mean – except me. And I'm standing on the edge of some crazy cliff. What I have to do, I have to catch everybody if they start to go over the cliff – I mean if they're running and they don't look where they're going I have to come out from somewhere and catch them. That's all I'd do all day. I'd just be the catcher in the rye and all. I know it's crazy, but that's the only thing I'd really like to be. I know it's crazy." (p. 155 e 156)

Holden, portanto, gostaria de impedir que as crianças crescessem e caíssem no abismo da maturidade e acaba por denegar, também, a sua própria maturidade.

Outro momento em que Holden quer negar seu dever por ter responsabilidades e entrar para o mundo adulto é quando ele pensa em fugir para algum lugar e fingir ser “surdo-mudo” para não ter que falar com ninguém e talvez não fazer coisas “cretinas” como os adultos geralmente fazem.

Já Lúcio denega a sua orientação sexual, uma vez que, ao mesmo tempo em que fala de Marta como uma mulher, nota-se que ela é, nada mais que o próprio Ricardo. Sendo a invenção da figura feminina apenas um artifício utilizado para encobrir prática homossexual condenada pelo narrador e por Ricardo.

Ao que se pode interpretar de trechos como quando Lúcio descreve o amigo, Ricardo, depois de reencontrá-lo depois de se manterem um ano separados:

As suas feições bruscas haviam-se amenizado, acetinado – *feminilizado*, eis a verdade – e, detalhe que mais me impressionou, a cor dos seus cabelos esbatera-se também. Era mesmo talvez desta última alteração que provinha, fundamentalmente, a diferença que eu notava na fisionomia do meu amigo – *fisionomia que se tinha difundido*. Sim, porque fora esta a minha impressão total: os seus traços fisionômicos haviam-se dispersado – *eram hoje menores*. (SÁ-CARNEIRO, 2009, p. 62)

Bem como da descrição que faz de Marta, quando a conhece:

Era uma linda mulher loira, muito loira, alta, escultural – e a carne morderada, dura, fúgitiva. O seu olhar azul perdia-se de infinito,

nostalgicamente. Tinha gestos nimbados e caminhava nuns passos leves, silenciosos – indecisos, mas rápidos. Um rosto formosíssimo, de uma beleza vigorosa, talhado em ouro. Mãos inquietantes de esguias e pálidas. (SÁ-CARNEIRO, 2009, p. 63)

Mais à frente, Lúcia atenta a um fato curioso, como se Ricardo e Marta fossem a mesma pessoa:

Marta misturava-se por vezes nas nossas discussões, e evidenciava-se de uma larga cultura, de uma finíssima inteligência. Curioso que a sua maneira de pensar nunca divergia do poeta [Ricardo]. Ao contrário: integrava-se sempre com a dele reforçando, aumentando em pequenos detalhes as suas teorias, as suas opiniões. (SÁ-CARNEIRO, 2009, p. 64)

Ao tentar lembrar-se das feições de Marta, Lúcio apenas conseguia ver as de Ricardo:

Evocando-a, nunca a lograra entrever. As suas feições escapavam-me como nos fogem as das personagens dos sonhos. E, às vezes, querendo-as recordar por força, as únicas que conseguia suscitar em imagem eram as de Ricardo. Decerto por ser o artista quem vivia mais perto dela. (SÁ-CARNEIRO, 2009, p. 86)

Diante desses trechos retirados por amostragem da obra de Sá-Carneiro, pode-se perceber que há aí um relacionamento homossexual entre Lúcio e seu amigo Ricardo. Para encobrir esse relacionamento, Lúcio criou uma imagem feminina para que pudesse negar sua orientação sexual.

4. Considerações finais

Diante de todo exposto, pôde-se perceber que, ainda que as obras de Salinger e Sá-Carneiro, em um primeiro momento, não tenham nada em comum, uma vez que são de épocas e locais distintos, há nelas uma semelhança: a denegação dos narradores-protagonistas Holden e Lúcio.

Como se pôde perceber, enquanto Holden denega que deixará de ser criança e que, inevitavelmente, entrará no mundo dos adultos, ao qual, declaradamente, critica e detesta; Lúcio denega sua orientação sexual, encobrindo, por meio da criação de uma figura feminina, Marta, o seu relacionamento amoroso com Ricardo.

Referências

FREUD, Sigmund. A negativa. In: _____. Escritos sobre a psicologia do inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 2007. p. 145-157.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de Termos Literários*. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SALINGER, J. D. *O apanhador no campo de centeio*. Tradução de Álvaro Alencar *et al.* 16. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 2005.

SALINGER, J. D. *The catcher in the rye*. England: Penguin books, 1994.

SÁ-CARNEIRO, Mário de. *A confissão de Lúcio*. Campinas: Komedi, 2009.

WINE, Noga. O “Não” faz ponte entre o real e o simbólico. In: _____. *Pulsão e inconsciente: a sublimação e o advento do sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. p. 122-145.

AS DESIGNAÇÕES DA *ES CRAVA ISAURA* EM OBRA HOMÔNIMA

Jane Josefa da Silva CAMILO (PPGL -UNEMAT)¹

Neuza ZATTAR (UNEMAT)²

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar as designações da escrava Isaura, por considerar que a designação, enquanto significação de um nome exposto ao real, muda, altera, se apaga, o que dá à designação uma relação semântica instável. Tomamos como *corpus* o romance escravagista *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães (1875), e nos filiamos à Semântica do Acontecimento, de Eduardo Guimarães (2002).

Palavras-chave: Enunciação. Designação. Interdiscurso

1. A escrava Isaura

A obra *A escrava Isaura* (1875), do escritor brasileiro Bernardo Guimarães, aborda a escravidão do Brasil no Segundo Reinado, e em especial a vida de Isaura, escrava de origem negra, mas de pele branca, que foi criada e educada pelos proprietários da Fazenda, onde vivia, como pessoa livre dotada de talentos como: tocava piano, cantava, lia romances, vestia-se bem, e, ao contrário de outras escravas, não fazia nenhum tipo de trabalho braçal. A escrava era dama de companhia de sua dona que, antes de morrer, deixou-lhe uma *carta de alforria*. Mas Leôncio, filho dessa senhora, deseja Isaura, e para mantê-la sob o seu poder, esconde a carta e a atormenta. Para livrar-se dessas constantes perseguições, a escrava busca de todas as formas conquistar sua alforria e, conseqüentemente, a sua liberdade.

Isaura, a personagem central do romance, é retratada pela beleza e principalmente pela *brancura* da sua pele, fazendo-nos refletir sobre o sentido da palavra liberdade e a sua relação com a cor, uma vez que era incomum para a época uma escrava branca. No entanto, a vida da escrava Isaura muda à medida que não cede aos impulsos de seu novo patrão.

Essa contradição e outras atravessam as enunciações sobre a *liberdade da escrava branca*, pois de acordo com Zattar (2000), o escravo brasileiro juridicamente era considerado

¹ Aluna regularmente matriculada em Linguística - Universidade do Estado de Mato Grosso (Cáceres) – Brasil – janejcamilo@hotmail.com

² Professora Dra. em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (Cáceres) – Brasil – neuza.top@hotmail.com

coisa ou objeto de direito na metade do século XIX, época em que foi escrita a obra em estudo. No início da obra, a escrava Isaura se distingue das outras, mas no decorrer da história ela passa a ser tratada também como as demais escravas.

Neste artigo propomos analisar como se dá processo de *designação* da escrava Isaura, nos diversos enunciados que integram o texto da obra, por considerar que a designação, enquanto significação de um nome exposto ao real, muda, altera, se apaga, o que dá à designação uma relação semântica instável.

2. As designações da escrava Isaura

Adotaremos a Semântica do Acontecimento, de Eduardo Guimarães (2002, 2005, 2007), como suporte teórico, por considerar que “a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento, do dizer” (p. 7).

Com relação às cenas enunciativas, Guimarães as define como “os modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas” (Idem, p. 23), ou seja, as figuras enunciativas não são pessoas empíricas, mas uma “configuração do agenciamento enunciativo”, ou lugares constituídos pelos dizeres, isto é, a língua funciona na medida em que o indivíduo ocupa uma posição de sujeito no acontecimento.

Desse modo, assumir a palavra é pôr-se no lugar que enuncia. Para Guimarães, as figuras enunciativas se constituem de Locutor, a fonte do dizer ou o responsável pelo dizer; o locutor-x representado por um lugar social, e o Alocutário, a quem o Locutor se dirige. Sobre essas figuras, diz Guimarães (2002, p. 24), “é preciso distinguir o Locutor do lugar social do locutor, e é só enquanto ele se dá como lugar social (locutor-x) que ele se dá como Locutor. Ou seja, o Locutor é díspar a si. Sem esta disparidade não há enunciação.

Para o autor (2007, p.77), a significação é produzida enunciativamente no e pelo acontecimento do dizer, assim, tanto a significação quanto a relação com “o que acontece” são construídos linguisticamente. Desse modo, através da *designação* podemos construir o sentido, pois “a designação é o modo pelo qual o real é significado na linguagem” (Idem, p. 82).

Sobre a designação, diz Guimarães (2010, p.74),

O objeto é uma exterioridade produzida pela linguagem, mas não se reduz ao que fala dela, pois é objetivada pelo confronto de discursos. Em que sentido isto se dá? No sentido em que o objeto é constituído por uma relação de discursos. A sua materialidade é este confronto.

Será a partir deste confronto de discursos que procuraremos analisar como a escrava Isaura vai sendo designada, levando em consideração a incompletude da língua, o lugar social de onde os locutores enunciam e o interdiscurso, ou seja, a relação de um discurso com outros discursos.

Vamos analisar o processo de designação a partir de recortes extraídos da obra *A Escrava Isaura*, e para tal utilizaremos o significado de recorte no sentido que lhe dá Guimarães (2010, p.44): “um fragmento do acontecimento da enunciação. Não se trata de sequência, mas de formas linguísticas que aparecem como correlacionadas.”

Vejam os recortes.

- (1) Acha-se ali sozinha e sentada ao piano uma **bela e nobre figura de moça**. As linhas do perfil desenham-se distintamente entre o ébano da caixa do piano e as bastas madeixas ainda mais negras do que ele [...]. A tez é como o marfim do teclado, alva que não deslumbra, embaçada por uma nuance delicada (p. 09).

Na cena enunciativa, o Locutor narra e descreve a beleza da escrava, metaforizando a sua tez com *o marfim do teclado*. Considerando que o Locutor só pode falar enquanto predicado por um lugar social, nessa cena o Locutor se dá como locutor-x ou locutor-escritor, autorizado a falar do lugar de autor romancista da segunda metade do século XIX. Nessa cena a escrava Isaura é designada por *uma bela e nobre figura de moça*, e os adjetivos *bela* e *nobre* predicam *a figura de moça*. Aqui o locutor-escritor trata a escrava no mesmo nível que as moças nobres do Império, tal é a beleza do rosto, o comportamento, a tez branca, os cabelos, o modo de sentar-se ao piano. A descrição é quase surreal, mas tratando-se de uma ficção, o escritor vai além da descrição e da verdadeira condição da escrava Isaura.

- (2) Não tenho ânimo de soltar **este passarinho** que o céu me deu para me consolar e tornar mais suportáveis as pesadas e compridas horas da velhice. E também libertá-la para que? Ela aqui é livre, mas do que eu mesma, coitada de mim, que já não tenho forças para gozar da liberdade. Quer que eu solte **minha patativa**? E se ela transviar-se por aí e nunca mais acertar com a porta da gaiola? (p. 18)

Nessa cena o Locutor enuncia e passa a ocupar o lugar social de locutor-x ou locutor-proprietária da escrava. No enunciado *Não tenho ânimo de soltar este passarinho*, o verbo *soltar* significa em oposição a “prender”, isto é, a escrava não tem liberdade, embora desfrute do bem-estar da família. E o dêitico *este* aponta para a figura da escrava Isaura que nos faz pressupor que ela se encontra próxima do sujeito falante. Isaura é *designada* inicialmente como *este passarinho* que tem a obrigação de *consolar e tornar mais suportáveis as pesadas e compridas horas da velhice*, e no final do recorte, ela é designada por *minha patativa*, em que o pronome possessivo *minha* reforça o domínio de posse sobre a escrava. Designada duplamente como *passarinho*, na segunda designação retoma o memorável da ave canora *patativa*, muito procurada no mercado de aves de gaiola, no Brasil. Se *patativa*, conforme Houaiss eletrônico, é uma ave para se criar em gaiola, ave doméstica, as designações atribuídas à escrava significam o estado de liberdade da escrava: *soltar este passarinho* e *solte minha patativa?*

- (3) Ninguém diria que era **uma escrava**, que trabalhava entre as companheiras e a tomaria antes por uma **senhora moça** que, por desenfado, fiava entre os escravos. Parecia **a garça-real**, alçando o colo garboso e altaneiro, entre uma chusma de pássaros vulgares (p. 44).

Nessa cena enunciativa, o locutor-x é representado pelo locutor-escritor, autorizado a enunciar de um lugar social da sociedade escravocrata. Nesse recorte, observa-se um deslocamento de sentidos em relação à condição da escrava Isaura, ou seja, ela não faz mais parte do convívio familiar de seus donos, e se encontra trabalhando entre as demais companheiras escravas. É nesse quadro comum aos escravos da fazenda, que o escritor a imagina como ainda como **senhora moça** por destoar de outras mulheres. Mas por se encontrar na senzala entre as demais escravas, é designada como **uma senhora moça** e **uma garça-real**. Aqui fica clara a posição do escritor em relação à raça negra quando ele compara *uma garça branca* (Isaura) com *uma chusma de pássaros vulgares* (companheiras escravas). Em relação à designação com nome de ave, rememora-se as aves da fauna brasileira para designar a escrava Isaura e as demais escravas como: (garça) **real** x (pássaros) **vulgares**, *pássaros* sem nome.

- (4) Lembra-te, **escrava ingrata e rebelde**, que em corpo e alma me pertences, a mim só e a mais ninguém. És **propriedade minha**; um

vaso que tenho entre minhas mãos e que posso usar dele ou despedaçá-lo a meu sabor (p.58).

Na enunciação do recorte 4, o Locutor enuncia e passa a ocupar o lugar social de locutor –x ou locutor-proprietário (herdeiro) da escrava. O patrão assume o lugar social de proprietário de fazenda e de escravos, e dirige-se a Isaura através do vocativo **escrava ingrata e rebelde**, em que **ingrata** e **rebelde** predicam a **escrava** e mostram a relação de não submissão da escrava ao seu senhor. Nesse recorte, a escrava Isaura é designada como **propriedade minha** e **um vaso**, em que a designação *propriedade minha* significa o pertencimento da escrava ao senhor, que deve obediência a ele, e como *um vaso*, o dono da escrava imagina tomá-la entre as mãos, sujeitando-a ao seu humor. Esse tratamento rememora as relações escravocratas que povoam o imaginário de escritores que vivenciaram essa época ou que pesquisam as relações entre escravos e patrões. Ainda, no recorte, os pronomes pessoais *me, mim, minha* reforçam a posse sobre a escrava.

Nessa cena o Locutor instala o Alocutário, no caso a escrava Isaura, ao dirigir-se a ela através dos verbos flexionados na segunda pessoa: **Lembra-te, pertences, És**. Percebe-se na cena enunciativa a instalação do conflito no acontecimento do dizer, que Guimarães (2002, p. 25) define como o que “se constitui pela contradição entre a normatividade das instituições sociais que organizam desigualmente o real e a afirmação de pertencimento dos não incluídos”.

- (5) “**Mulatinha** – disse – tu, não fazes ideia de quanto és **feiticeira**. Minha irmã tem razão; é pena que uma **menina** assim tão linda não seja mais que uma **escrava**. Se tivesse nascido livre, serias **a rainha do salão**.
(p.22)

Na cena enunciativa 5, o Locutor é representado por Henrique, cunhado de Leôncio (o dono da escrava), e fala do lugar social de locutor-x ou locutor-pretendente da escrava Isaura. Aqui o tom do Locutor muda, e Isaura é designada por **Mulatinha**, significando afeto, e pela primeira vez a cor mestiça é dita embora de modo carinhoso; a designação **feiticeira**, está significando atração sobre o pretendente, **uma menina** cuja imagem significa para o locutor-pretendente, e finalmente, **a rainha do salão** a designaria se ela tivesse nascido livre, e como não nasceu, esse título perde o sentido. Em **mulatinha**, temos o memorável de que a escrava branca tinha sua origem negra, pois segundo o dicionário Aurélio, *mulato* designa aquele que

é mestiço; filho de mãe negra e pai branco ou vice-versa. Aqui o locutor-pretendente inicialmente a designa como **mulatinha**, em seguida ela é predicada por **feiticeira**, apesar de *linda*, o moço por pertencer à elite social, a coloca na condição de escrava, nome com o qual é designada.

Considerações Finais

A análise dos recortes nos mostra que as designações da escrava Isaura mudam à medida que o sujeito que enuncia muda de posição no acontecimento do dizer. Temos assim as seguintes designações para Isaura: *bela e nobre figura de moça, este passarinho, minha patativa, garça-real, escrava ingrata e rebelde, vaso, mulatinha, uma menina, feiticeira, rainha do salão*.

Na obra *A Escrava Isaura*, há muitas passagens que rememoram o lugar social do escravo brasileiro da metade do século XIX, ou seja, daquele que não tinha direito à liberdade e era considerado objeto de direito, assujeitado ao seu proprietário. A escrava Isaura, ao ser designada por diferentes nomes, nos mostra que “o cruzamento de discursos não é estável, é ao contrário, exposta à diferença”, como afirma Guimarães (2010, p.74).

Referências

GUIMARÃES, Bernardo. *A escrava Isaura*. São Paulo, Gold, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. Campinas, Pontes, 2002.

_____. *Os Limites do Sentido*: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas, Pontes, 2010.

_____. *Análise de Texto*. Procedimentos, análises, Ensino. Campinas, Editora RG, 2011.

_____. *Semântica do Acontecimento*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2002.

_____. Domínio Semântico de Determinação. In: GUIMARÃES, Eduardo e MOLLICA, Maria Cecília. (Orgs.). *A palavra*: forma e sentido. Campinas: RG Editores, 2007.

NEVES, Maria de Fátima Rodrigues das. *Documentos sobre escravidão no Brasil*. São Paulo, Contexto. 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PROENÇA FILHO, Domicio. *A trajetória do Negro na Literatura*. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Negro Brasileiro Negro, nº25, 1997, PP.159-177.

ZATTAR, Neuza. *Os sentidos de liberdade do escravo na constituição do sujeito de enunciação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. A corte portuguesa fugiu ou mudou-se para o Brasil? In: *webvistadiscursividade Estudos Linguísticos*. 9. ed. Jan-Mai, 2012.

REAMEC - EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE L2: LÍNGUA LIBRASILEIRA DE SINAIS

DUARTE, Anderson Simão¹ anderson.uf.libras@gmail.com

RESUMO

Relato de experiência de docente e discentes na elaboração de uma proposta de material diático-pedagógico para o processo de aprendizagem de uma L2 - LIBRAS para acadêmicos não surdos. Material norteado pelos conceitos do humanista Mikhail Bakhtin e o psicólogo Lev Vygotsky. As pesquisas referentes aos Empréstimos Lingüísticos propõe um processo de aprendizagem diferenciado dos métodos tradicionais e metódicos.

PALAVRAS-CHAVE: LIBRAS. Ensino de L2. Bakhtin e Vygotsky.

PROPOSTA EMERGENCIAL

(...) é útil um trabalho que ao se deter sobre a questão da linguagem de alunos portadores de deficiência auditiva, procure compreender seu processo de construção do conhecimento, a fim de encontrar subsídios para uma prática educativa mais eficiente”. (FREITAS, 1998, p. 87).

Podemos dizer, primeiramente, que inúmeras foram as barreiras que enfrentamos para a confecção de um material didático proposto, empecilhos estes oriundos das mais diversas esferas, em que esteve envolvido o “eu” pesquisador e, sobretudo, o “eu” educador. Iniciaremos, assim, estas considerações finais tentando esboçar o contexto em que esta pesquisa se insere, de maneira local, e a situação do ensino da LIBRAS no *locus* privilegiado ao qual temos acesso, como educadores e ao mesmo tempo pesquisadores

Vejamos alguns episódios para que, com olhar de pesquisadores possamos tentar entender algumas diretrizes que nos foram “impostas” no decorrer do processo de criação. Conforme a Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002, , todos os cursos de licenciatura e saúde devem ter em suas matrizes curriculares a disciplina de Libras de forma “obrigatória”.

Entretanto, dos dez cursos de licenciatura e um da área de saúde do Campus Cuiabá da UFMT, apenas o curso de Letras não oferta a disciplina de Libras no “último” semestre do curso. As consequências do posicionamento da LIBRAS no final das matrizes curriculares dos

¹ Docente Assistente da UFMT e doutorando Reamec – Rede Amazônica em Educação em Ciências e Matemática.

curso geram diversos problemas e, no mínimo, descaso quanto à importância da Língua de Sinais e das questões relativas à inclusão no ambiente educacional. Algumas vezes oriundas destes contextos dizem: “...a disciplina de Libras está ‘atrapalhando’ a matriz curricular dos cursos...”; “...é um ‘estorvo’...”; “...temos que ‘cumprir a lei’...”; “...não temos espaço...”; “com tantas coisas que temos que estudar agora mais este ‘modismo’...”. Estes são alguns relatos que ouvimos constantemente e, infelizmente, de alguns coordenadores (as) de cursos mais desavisados. Em consequência, os acadêmicos chegam às primeiras aulas de Libras com um preconceito já formado em decorrência dos discursos que circulam nos corredores de suas unidades escolares.

REALIDADE INSTITUCIONAL

As consequências da disciplina de Libras a ser ministrada somente no último semestre na maioria dos cursos a torna incoerente e não funcional, pois grande parte dos acadêmicos questionam a incoerência de terem a disciplina somente no período dos estágios supervisionados (observações e prática). Vários acadêmicos relatam que tiveram alunos surdos nas salas e não conseguiram estabelecer uma comunicação com os mesmos, pois não conheciam nada, ainda, da Língua Brasileira de Sinais, ficaram frustrados e inseguros com “aquele” perfil de aluno, não tinham referências nem orientações da didática e nem da metodologia direcionada aos alunos surdos.

A proximidade da formatura foi, ainda, outro argumento que sustentou alguns discursos, em nome da não importância da disciplina LIBRAS frente às outras do currículo e seu caráter de conteúdo obrigatório imposto aos cursos. Tais discursos lembravam este educador do fato de que não seria concebível uma reprovação em LIBRAS. Assim, o processo de construção da LIBRAS como uma disciplina curricular, integrada ao projeto político pedagógico dos cursos e em consonância com o perfil dos profissionais desejados parece ser apenas um desejo utópico ou um discurso falacioso. Entendemos que a identidade da LIBRAS no ensino superior precisa ser construída/encontrada, e o mesmo pode-se dizer para os profissionais que nela atuam, nas cadeiras reservadas às Línguas de Sinais.

Contudo, mesmo neste contexto desfavorável, não podemos deixar de citar que pouquíssimos coordenadores de cursos, mas valiosos e imprescindíveis, orientaram os acadêmicos para a importância do ensino da Libras como língua, supervisionando um aprendizado com responsabilidade e, acima de tudo, compromisso com o processo ensino-aprendizagem. Vale destacar o curso de Enfermagem do Campus Cuiabá, que disponibilizou a

disciplina de Libras como optativa, mas, como resultado, 96% dos acadêmicos buscaram tal conhecimento. Não poderia ser diferente o curso de Enfermagem do Campus Rondonópolis, que fora o primeiro curso do campus a implantar a disciplina de LIBRAS, ofertando LIBRAS I (vocabúlos iniciais) e LIBRAS II (aulas práticas nos hospitais e PSFs), ambas com 60h.

CONFLITOS DE IDEIAS ACADÊMICAS

Lamentavelmente, não é consenso em todo o meio acadêmico e, sem exceção, na UFMT, a visão da LIBRAS como língua, ou seja, ainda não se reconhece a Libras como forma de comunicação de brasileiros e brasileiras que têm o direito constitucional do aprender e do comunicar.

A gramática é constituída de regras, mas regras têm a ver com inter-relações existentes na natureza (Finke 1996:79). Se tudo está inter-relacionado, como a ciência moderna nos mostrou como a língua conseguiria não fazer parte desse processo geral? (COUTO, 2007, p. 158)

Ainda não há o reconhecimento da LIBRAS como recurso lingüístico com gramática própria, conforme a Lei assim legitima, como primeira língua – L1 para o aluno surdo e como segunda língua – L2 para o aluno ouvinte. Entende-se por L2, não de outro “espaço geográfico”, mas como a língua do “outro”, da comunidade surda, uma “segundalíngua” de mim, falante e ouvinte. A percepção da LIBRAS, infelizmente, hoje, ainda é de somente mais uma disciplina agregada, com míseras 60 horas, insuficientes para a formação de quaisquer profissionais que vão lidar com alunos/pacientes surdos nos locais de trabalho.

Além desta precariedade de horas, ocorre ainda o ajuntamento de cursos, pois se afirma que **Libras é uma disciplina institucional**, assim como língua portuguesa, filosofia da educação, psicologia da educação, dentre outras. Entretanto, a universidade precisa entender que português, matemática, filosofia e psicologia NÃO É LÍNGUA MATERNA de um grupo de brasileiros que têm como única forma de comunicação os sinais; os alunos surdos têm por direito humano a compreensão e o ato de ser compreendido, conforme os direitos universais. Enquanto o português é usado 24 horas por dia pelos povos desta nação (e de outras falantes) de forma interacional entre professores e alunos ouvintes, a LIBRAS é usada somente entre intérprete e aluno. Assim, como pesquisadores, questionamos: onde está a figura didática, metodológica e pedagógica do educador frente aos alunos surdos?.

No decorrer da aplicação das primeiras versões do material didático, juntamos os cursos de Música, Biologia e Letras na mesma sala, em decorrência da falta de professores de Libras no campus Cuiabá, e a experiência foi um transtorno imensurável. Cada acadêmico ficou ansioso pelo conhecimento dos “sinais” de suas respectivas áreas, estando cientes de que precisavam comunicar-se com seus futuros alunos surdos, afinal a Língua de Sinais é uma língua por imagem.

COMO APRENDER UMA L2

Surgiram indagações específicas, tais como: “como explico a diferença de uma célula animal para uma vegetal?”; “como faço para exemplificar um substantivo de um verbo?”; e “a percepção da vibração sonora é transmitida com que técnica?”; e assim por diante. Agora imagine qual interesse o aluno de música teria em saber a diferença de células, ou o acadêmico de biologia em aprender a construção dos verbos e substantivos, e ainda um aluno de letras em aprender técnicas de recepção sonora. Dos cinco alunos de biologia, somente “um” concluiu o disciplina, enquanto os demais preferiram cursar no semestre seguinte, na turma exclusiva de acadêmicos de biologia. Fato semelhante ocorreu no semestre seguinte com a junção de alunos dos cursos de Matemática e Física; mesmo se tratando de áreas afins, o interesse dos acadêmicos são específicos, pois a LIBRAS não é somente sinais sobre sinais, mas sim construção visual de imagens e signos.

No âmbito da pesquisa, entendemos que as políticas públicas não balizam o processo de implantação pedagógico, mesmo elaborando leis de conceituem a LIBRAS como a língua materna do cidadão surdo, já que o último parágrafo da Lei 10.436 deixa explícito que a Língua Portuguesa não poderá ser substituída pela LIBRAS. Ora, sabemos que é incontestavelmente impossível um acadêmico de pedagogia aprender uma língua “estranha” para alfabetizar *o outro*. E, se o governo reconhece que o surdo deverá ser alfabetizado primeiramente em sua L1, quem o fará isto? O pedagogo com as 60 horas de LIBRAS? Ou é responsabilidade do intérprete educacional?

Medvelev, membro notável do círculo de Bakhtin, explica que o que é transmitido é inseparável das formas e das condições concretas da transmissão. As relações entre locutor e ouvinte estão em permanente estado de formação e transformação e não existe mensagem pronta – ela se forma no processo de comunicação. “Depois, ela não é transmitida de um ao outro, mas construída entre eles, como uma ponte

ideológica, ela é construída no processo de sua interação.²” (AMORIM, 2004, p.142)

O curso de Pedagogia, como formador de profissionais alfabetizadores, necessita de um primeiro instante mínimo de 60 horas para os primeiros contatos com a Língua de Sinais no processo de interação aluno-professor, construindo vocábulos e compreendendo o desenvolvimento linguístico desta língua tão peculiar; em seguida, com mais 60 horas para desenvolverem habilidades didáticas e metodológicas de como alfabetizar a criança surda, uma vez que seu processo cognitivo de recepção linguística é diferente do da criança ouvinte.

Freitas, com base em estudos de Vygotsky e Bakhtin, relata em sua obra:

...os sistemas escolares devem buscar formas de estabelecer essa comunicação, compreendendo as dificuldades de seus alunos e adaptando às suas necessidades o conteúdo, o currículo, os métodos de trabalho para que possam se desenvolver como pessoa integrada à sociedade, como colaboradores aceitos e ativos. (FREITAS, 1998, p. 103).

No segundo ano do curso de Letras é ofertada a disciplina de LIBRAS I, que tem como ementa o ensino de vocábulos, diálogos, aulas práticas com construções linguísticas e sinais técnicos da área do conhecimento das habilitações do curso - português, literatura, inglês, francês e espanhol. Logo, na nova matriz curricular, no terceiro ano é ofertada LIBRAS II, que tem como ementa as práticas didáticas, metodológicas do ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos com aulas práticas de observações e ensino no CEAADA, escola especializada no ensino de crianças, jovens e adultos surdos. Os acadêmicos concluem as disciplinas com gozo e satisfação do dever cumprido ao atendimento, compreensão e realização profissional pelo fato de se habilitarem à comunicação através da Língua de Sinais com seus respectivos alunos surdos. A par disso, vários acadêmicos relatam que querem continuar a pesquisar e desenvolver atividades no campo da educação inclusiva. Será que se esses acadêmicos tivessem somente uma carga horária de 60 horas, no final do curso, teriam tais interesses? Ou simplesmente frustrações? Remetemos aos conceitos do psicólogo Vygotsky com a seguinte afirmação: “(...) além das funções de comunicação social, a linguagem tem ainda a função de construir a consciência.” (1930, p. 387)

Como pesquisadores, não estamos sugerindo que todos os cursos de licenciatura tenham uma carga horária de 120 horas destinadas à disciplina de LIBRAS, mas que não aglomerem os cursos com 70 ou até mesmo com 80 acadêmicos em sala. Entretanto, os cursos

² MEDVEDEV, P. N, citado por Todorov, ibidem, p. 88.

de Letras e Pedagogia necessitam destas 120 horas, pois são cursos que nortearão o futuro linguístico dos alunos.

Se tratarmos o ensino de LIBRAS meramente como disciplina agregada ou como inclusão sem ver seu valor linguístico, cometeremos um erro imensurável no processo de formação para com as crianças, jovens e adultos surdos. O educador não poderá depender exclusivamente do intérprete para comunicação com seus alunos. O papel do intérprete é somente, e somente, a interpretação da língua portuguesa para a língua de sinais e vice-versa, no decorrer das atividades diárias em sala; mas as dúvidas, respostas, e apontamentos deverão se direcionar ao educador, pois os conflitos, as sugestões, os acertos, e o “diálogo” entre aluno e professor são insubstituíveis, já que somente na interação poderá ocorrer ao compartilhamento de experiências, e logo de conhecimento.

ARENA LINGUISTICA

Até o presente momento, a Universidade Federal de Mato Grosso nunca teve um único acadêmico(a) surdo(a), ou seja, alunos que se comunicam exclusivamente através da Língua Brasileira de Sinais, que necessitam de intérpretes para acompanhamento de suas atividades acadêmicas, e não alunos com baixa audição que se comunicam através da oralidade. Obviamente, há um anseio muito grande de a comunidade surda adentrar os “majestosos e intransponíveis” muros da Universidade Pública. Conforme Vygotsky (FREITAS, 1998, p. 98), “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem”, logo, o vestibulando necessita de uma referência linguística para a elaboração de uma segunda língua – Língua Portuguesa, Segundo Freitas:

...a língua de sinais, é o ponto de partida para a introdução da criança numa outra língua, a falada em seu país. É um processo mais lógico e natural que ela seja introduzida numa língua que tem significação para ela. Assim, ela “penetra na corrente de comunicação da língua”(Bakhtin, 1988), num processo natural através da língua de sinais, enquanto adquire a língua falada em seu país como um sistema signico secundário, aprendendo-o como uma língua estranha, estudando-a léxica e gramaticalmente.(FREITAS, 1998, p. 101)

No decorrer de tantos conflitos e aspirações, e graças às nossas experiências em docência, não distante da pesquisa, frente à sala de aula com acadêmicos (UFMT), ouvintes e

surdos (curso de extensão), pudemos perceber a necessidade que a Educação Paralela³ tem de produzir materiais didáticos específicos e personalizados para o ensino da Língua de Sinais, principalmente por tratarmos de uma língua tão peculiar e diferenciada de qualquer língua oral, construindo e direcionando o acadêmico ao discurso dialógico com seu aluno surdo. Observamos o desempenho e interesse dos acadêmicos frente às propostas de ensino aos alunos surdos, propostas de uma educação inclusiva e diferenciada através da comunicação da LIBRAS. Buscamos aqui construir um diálogo entre o “eu” pesquisador e o “eu” educador, e, constituindo o tripé dialógico com o “outro” aluno, nesta sopa de “vozes”, tentamos direcionar o material didático de forma dialógica e prática.

Entretanto, tornou-se até o momento, impossível nos destituir da gramática normativa da Língua de Sinais. Entendemos que os acadêmicos necessitam de uma quantidade mínima de vocábulos de LIBRAS, referências mínimas de regras gramaticais para, então, construirmos frases, orações, diálogos, tendo por meta a interação concreta. O material contempla vocábulos (fotos) e frases elaboradas, buscando pela prática e de forma gradativa a compreensão de como a Língua de Sinais é estruturada linguisticamente, pois, a cada aluno um novo contexto, uma nova abordagem, um novo recurso didático e metodológico, portanto, precisamos aprender o processo de aprendizagem de cada aluno. “O mesmo mestre, frente a todos os seus alunos, não estabelece com cada um deles o mesmo diálogo, que estará impregnado, ora por uma compreensão recíproca ou um acordo perfeito...” (MARCHAND, 1985, p. 19).

Nesse contexto, como voz de pesquisadores, ao longo do processo, procuramos responder à nossa questão de pesquisa: O material didático proposto está em consonância com a proposta teórica de Mikhail Bakhtin? Acreditamos que ainda não completamente, mas estamos no caminho certo, assunto merecedor de novas pesquisas. Também é preciso levar em conta o nível a que se destinou o material didático - nível básico. O acadêmico precisa, compreendemos, ao final do processo de elaboração e aplicação do material, estar familiarizado com as estruturas mínimas a fim de que possa se comunicar a contento em outras ou variadas situações. Desta maneira, observamos que a pragmática da língua sobrepõe às regras gramaticais de quaisquer línguas, mas sabemos como o próprio teórico Bakhtin afirmou, que não poderíamos desprezar os conhecimentos teóricos da língua em uso.

³ Usa-se o termo “Educação paralela” e não a terminologia “Educação Especial”, entende-se que TODA educação seja especial.

Uma vez que a linguagem reflete as estruturas ideológicas de uma comunidade, não podemos ignorar o fato de que tudo o que externamos e expressamos por meio da linguagem traz em si uma carga ideológica representativa de concepção de mundo do grupo social a que pertencemos numa determinada circunstância histórica. (LIMA, 2009, p. 83).

Em nossa prática com o ensino de LIBRAS para ouvintes, observamos que os sinais caem no esquecimento muito rápido em decorrência do não uso diário dessa língua tão peculiar e diferenciada da modalidade oral. Assim, entendendo que quando é descortinado ao acadêmico a etimologia do sinal, isto é, a origem de sua formação, o aluno terá muito mais interesse e maior memorização do sinal, em consequência das explicações claras e objetivas do porquê e principalmente das configurações manuais dos sinais.

Acreditamos que seja importantíssimo o aluno ouvinte, e principalmente o surdo, entender que a LIBRAS não tem suas estruturas descompassadas nem aleatórias e sim estruturas ideologicamente construídas ao longo de seu processo histórico de constituição. Torna-se comum um grupo de surdo, por exemplo, perguntar por que a palavra “sorte” tem configuração manual em “l” se a mesma começa com “s”, ou ainda, por que o sinal de “ódio” tem CM em “s” se ódio é em “o”. Essas indagações são compreensivas, uma vez que geralmente o surdo não tem fluência na Língua Portuguesa e, conseqüentemente, mais dificilmente terá compreensão na Língua Inglesa, língua oriunda de tantos empréstimos linguísticos, pois sorte e ódio provem da Língua de Sinais Americana dos sinais: “luck” e “spite”, respectivamente. Lamentavelmente, alguns grupos de intérpretes começam a “mudar” alguns sinais, sorte com CM para “s” ou ódio para “o”, por não entenderem a existência e a influência de outras línguas na LIBRAS, pois a pesquisa nesta área é escassa, e praticamente não temos uma obra que trate especificamente desse assunto no Brasil.

Em toda e qualquer língua, é fundamental que seu estudioso compreenda a sua origem - etimológica, a sua formação linguística, sua cultura, enfim, o seu contexto histórico social. Somente assim, poderemos compreender o processo linguístico da língua alvo. Atentemos para a citação de Lima (2009).

Como diz Fairclough (1989), as ideologias estão intimamente ligadas à linguagem porque o uso da linguagem é a forma mais comum de comportamento social. Portanto, queiramos ou não, não há como deixar o comportamento ideológico fora de nossas salas de aula de língua estrangeira. Ele vai estar lá sempre, o tempo inteiro. (LIMA, 2009, p. 92).

No momento em que o acadêmico conhece o contexto sócio cultural do sinal, além de sua facilitação no campo da memorização, esse futuro professor também buscará

compreender o contexto ideológico dos sinais e de seus usuários, os surdos. Vale ressaltar, ainda, que LIBRAS para os ouvintes é uma L2, assim como o português é para o surdo, mesmo que tal afirmação não seja uma unanimidade na esfera acadêmica. Comprendemos, sim, isto como verdadeiro, em que “L2”, aqui, não se refere ao espaço geográfico, mas à língua do *outro*, de uma comunidade que se comunica diferentemente da nossa, de ouvintes.

Dessa maneira, no esforço de elaboração de nosso material, acreditamos ter conseguido responder à nossa pergunta de pesquisa: Como elaborar um novo material didático a partir das contribuições bakhtiniana e vygotskyana, tendo como pilar central os Empréstimos Linguísticos?

Todas as pesquisas em dicionários de Línguas de Sinais - americano, francês e brasileiro - mostraram-nos a rica influência linguística que a LIBRAS absorve no decorrer de sua historicidade social. A Libras é uma língua complexa, logo, satisfaz às amplas necessidades de comunicação através de imagens e signos com outras línguas orais e visuais. Bakhtin e Vygotsky nos serviram como fonte de inspiração e elaboração de todo o material didático, com suas ideias humanistas e pragmáticas. Entendemos e tentamos apresentar de forma didática e descontraída uma proposta linguística à Língua Brasileira de Sinais.

O material didático produzido constitui apenas uma proposta no processo de aprendizagem de acadêmicos nas áreas da licenciatura e saúde. Percebemos que o material não está acabado, tampouco perfeito, haja vista que a educação é um processo contínuo e ininterrupto. Continuaremos com novas experiências na tentativa de favorecer o ato do aprender esta língua imagética.

Para referenciar nossa posição quanto à LIBRAS, atente à publicação de Freitas:

Vygotsky reconhece a língua de sinais como uma autêntica linguagem, funcional e significativa constituindo-se num sistema altamente desenvolvido e que pode ser usado para mediar atividades práticas e abstratas ao nível de operações mentais. (FREITAS, 1998, p101).

Após tantas tentativas, com erros e acertos, compreendemos que a Língua Brasileira de Sinais é intrínseca e dialógica, simples, porém complexa, e ainda metódica, mas pragmática, dinâmica e sempre prazerosa. Aprendemos com os surdos a magia dos signos semióticos, o compreender e o ser compreendido por imagens em movimentos. Por fim, estamos no começo do aprender.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia, transgide os princípios fundamentais éticos de nossa existência. (LIMA, 2009, p. 110).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, compreendemos que o processo de aprendizagem de Língua de Sinais não poderia ser diferente. Devemos instigar aos acadêmicos à curiosidade, ao interesse, à descoberta, à interação e, principalmente, ao gozo de compreender a fundamental importância e responsabilidade que lhe cabe frente ao ensino, numa abordagem inclusiva. Os empréstimos linguísticos sustentam a construção ideológica dos sinais numa perspectiva dialógica com usuários de outras nações, incluindo usuários da língua portuguesa, afinal, a inclusão é a relação entre o “eu”, o “outro” e o “ele”, pois somos vozes e sinais numa esfera humana e interacional através dos signos ideológicos, logo, inacabados e transformadores.

Bibliografia

AMORIM, A. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. [1926]. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. (mimeo).

BAKHTIN, M.; VOLOCHINO, V. N. [1929]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

LIMA, Diógenes C. *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa*. São Paulo, Parábola editorial, 2009.

MARCHAND, Mas. *A afetividade do educador*. São Paulo, Summus, 1985.

VYGOTSKY, L. S. [1926]. O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. In.: *Psicologia Pedagógica*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FORMAÇÃO CONTINUADA: DE “STATUS QUO” A UMA PROPOSTA DIALÓGICA DE ENSINO

Lucimeire da Silva FURLANETO (UFMT/SEDUC/CEFAPRO)¹

RESUMO: Este trabalho diz respeito a uma discussão sobre a formação continuada do professor. Objetivamos com isso, propor uma reflexão fundamentada nos preceitos bakhtiniano quanto à uma formação dialógica, pois que o conceito de dialogismo está vinculado indissolúvelmente ao de interação; locutor e interlocutor acabam por terem o mesmo peso por participarem da mesma situação de comunicação verbal. Nesta proposta de formação onde o sujeito é considerado sobretudo como um ser ontológico, sua voz se faz presente criando assim, espaços de interlocução, respeitando os diferentes sujeitos e garantindo seus espaços de intervenção numa relação ética, estética e responsável.

Palavras-chave: Formação continuada. Dialogismo. Interação.

1. Introdução

No atual contexto de transformações sociais, complexo, pelo qual a sociedade vem passando, repensar sobre a prática do ensino de leitura em escolas públicas é de extrema relevância, em particular sobre como o professor de Língua Portuguesa trabalha com essas questões. Para isso, repensar também sobre a formação desse profissional neste contexto, é fundamental para que entendamos sua prática pedagógica frente a tantos desafios encontrados no seu dia a dia; desafios estes que põem em xeque sua habilidade no tocante aos diversos letramentos de que o mesmo precisa ter/desenvolver em suas práticas docentes. A sociedade contemporânea exige cada vez mais participação efetiva dos sujeitos que dela fazem parte. Pois, as sucessivas mudanças principalmente as de ordens tecnológicas, requerem indivíduos cada vez mais aptos, hábeis, desenvoltos a lidar com tais mudanças.

Neste sentido, cabe a nós acompanharmos tais transformações, através de uma educação, de cunho formal ou informal, de um mundo dito por muitos, globalizado, onde a linguagem também faz parte desse processo de transformação, uma vez que nos comunicamos verbalmente ou não verbalmente, através da escrita, através dos gestos, enfim, através da interação. Com isso, ao docente, diante dessas transformações, lhe cabe redefinir seu papel frente à realidade discursiva, uma vez que para a demanda de informações com as quais

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá/MT/Brasil - e Formadora do CEFAPRO/SEDUC/Cuiabá-MT (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso) (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso) e e-mail: lucimeirefurlaneto@gmail.com

convivemos, exige-se cada vez mais um sujeito apto a lidar com os conhecimentos historicamente construídos (PCN, 1998).

É sabido que as transformações advindas das mudanças sociais impuseram novos desafios para a escola, exigindo dos professores outros conhecimentos para a condução do processo de ensino. Coracini (2006) explica esse movimento, afirmando que entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX o que se viu foi o desenvolvimento da chamada produção industrial. Como consequência o capitalismo moderno se caracterizava entre outros aspectos pelo progresso dos transportes e dos meios de comunicação e o surgimento dos métodos comerciais, originando, assim, o marketing, as grandes lojas, a publicidade. Nessa fase, o consumo se limitava à classe burguesa. Somente na segunda fase do capitalismo moderno (que se inicia por volta de 1950) é que o consumo de massa se expande para as classes menos favorecidas.

Nessa perspectiva, percebe-se devido à necessidade advinda das novas reformas educacionais definidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que a educação além de passar por mudanças significativas, cria expectativas no que tange à escola e aos sistemas educativos, (SANTOS, 2012). Com isso, refletir sobre a formação do professor torna-se tarefa para aqueles que lidam com estudos de linguagem e ensino de línguas, em especial aos estudiosos da Linguística Aplicada já que esta é uma disciplina que tem como caráter não só o de se ocupar de questões complexas, mas, sobretudo, de ter uma responsabilidade com o social (KLEIMAN, 1998).

Neste sentido, é evidente que há, diante das demandas educacionais que se instauram, um distanciamento entre a formação inicial e a formação continuada do professor e seu trabalho frente ao contexto em que está inserido. Demandas estas que requer deste professor uma educação contínua, dinâmica e, principalmente, uma formação onde o professor seja o objeto dessa formação. Onde sua voz seja ouvida num processo dialógico como um ato de interação.

2. A formação continuada

Antigamente, Brito (2006), a prática em se formar professor estava associada à ideia de capacitá-lo a exercer sua função desenvolvendo competências e habilidades instrumentais, tendo como suporte, nesse processo formativo, modelos tecnocratas – predominantemente de técnicas – supondo com isso, que o professor já estivesse apto, do ponto de vista formativo, a executar eficientemente suas funções pedagógicas. Sua prática pautava-se numa perspectiva

de ensino mecanicista onde “a leitura e a escrita eram tratadas como mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, com um fim em si mesmas” (BRAGGIO, 1992, p. 11). A autora postula ainda que, desse ponto de vista, a aprendizagem, ou a aquisição da linguagem escrita, é vista como um processo mecânico, onde a técnica de ler e escrever prevalece sobre a compreensão, sobre o significado. Por este prisma, o que se conclui é que todo o conhecimento anterior da criança sobre a linguagem é ignorado no processo, assim como o contexto de onde ela vem. Em suma, sua criatividade é extremamente cerceada.

Hoje, sabemos que esse conceito de formação já não atende mais às necessidades do professor do século XXI, quando ao lidar com o ensino de língua, escrita e análise linguística, deve fazê-lo a partir do que preconizam os PCN (1998).

O educador Freire (1996) se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Com certeza, a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, e sim, na constituição de um êxito tecida a partir de muitas e variadas contribuições: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. E mais, depende constantemente de um trabalho de teor pessoal. Em suma, numa paródia freireana, diríamos: ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo. Assim, o professor torna-se responsável, em grande parte, por sua própria formação. E como parte tão importante quanto necessária, principalmente nos dias de hoje, nesse processo, está o trabalho coletivo desenvolvido na própria escola.

Sobre isso, Nóvoa (2012), ressalta considerações quanto à importância desta dinâmica acontecer no interior das escolas, cujo espaço escolar é visto como um ambiente de formação, tendo como base duas orientações:

A formação continuada deve ser feita dentro das escolas, no quadro de duas orientações principais. Por um lado, uma lógica de desenvolvimento profissional docente, isto é, um trabalho conjunto dos professores em torno dos problemas da escola, dos alunos, da pedagogia e da profissão. Por outro lado, uma lógica de desenvolvimento do projeto educativo da escola, isto é, uma formação continuada que está intimamente articulada com as dinâmicas da escola e do dia a dia dos professores. A formação continuada não pode ser mais um “problema” para os professores; tem de ser um “apoio” suplementar que eles recebem para a realização do seu trabalho. (NÓVOA, 2012, p. 8).

Este pensamento é endossado por Candau (1996, p. 144), ao dizer que a “formação continuada atualmente está consolidada em espaços educacionais diversos, inclusive na escola, tida como lugar privilegiado de construção de saberes da docência”, pois que neste

universo ele – professor – aprende, desaprende, reaprende, ressignifica, faz descobertas, portanto, é nesse lócus que, muitas vezes, vai aprimorando sua formação.

Todavia, a formação do educador deve ser um processo permanente, contínuo, e não criteriosamente pontual realizada no cotidiano da escola, em horários específicos e articulada à jornada de trabalho somente. Deve ser construída como um espaço de produção e socialização de conhecimento sobre a profissão docente e de construção da gestão democrática e de organização da vida social da comunidade escolar e seu entorno e nunca entendida como correção da formação inicial eventualmente precária.

Consideramos assim, essa construção como sendo um grande desafio, o qual precisa ser superado, através de diálogos entre aqueles que acreditam na promoção de avanços quanto a uma nova escola, na tão almejada transformação educacional, considerando que para Fusari e Rios (1995, p. 37-46) “(...) A nova educação, a nova escola só pode nascer desta que está aí. O novo professor já está aí, naqueles que estão trabalhando ou se preparam para trabalhar na escola brasileira.” Pois, o grande desafio enquanto professores imbuídos pela busca de uma melhor educação está na necessidade de se superarem os problemas e se encontrarem/criarem recursos para a transformação, entendendo com isso que é possível construir outro significado para suas ações, à medida que as alternativas para isso sejam ampliadas.

3. Dialogismo: constituição do eu na vida social

Bakhtin destaca que toda interação é permeada pelo diálogo por se tratar da forma mais simples e clássica de comunicação discursiva. O conceito dialogismo é abordado pelo autor por este entender que é pela alternância dos sujeitos no discurso, isto é, pela alternância dos falantes que se dão os limites do enunciado, o qual é repleto de sentidos. Neste sentido, tanto o diálogo quanto o enunciado concreto pressupõem um outro como parte constituinte da linguagem. Porém, a linguagem concebida como interação exige dos falantes um elemento denominado compreensão responsiva, o que implica um ato, uma resposta. (BAKHTIN, [1952-1953], 2010).

Muitos estudiosos da linguagem como interação acreditam que o dialogismo é para Bakhtin a alma de sua teoria linguística. Contudo, é no processo do dialogismo que Bakhtin “pensa o problema do sentido nos estudos linguísticos, demonstrando sua forte capacidade de articular elementos fixos a elementos dinâmicos em um todo indissolúvel.” (SANTOS, 2011, p. 28). Falar sobre dialogismo é falar sobre sentidos e falar sobre sentidos é falar sobre a interação entre a subjetividade, ou seja, está diretamente relacionado às situações concretas de

exercício de linguagem. (SOBRAL, 2009, p. 32). A concepção de linguagem e discurso como proposta do círculo bakhtiniano prima pela essência ativa, cujo elemento principal é o falante, tendo o ato verbal como processo de intercâmbio linguístico pelo qual são produzidos os enunciados. Nesta dinâmica, quando o conceito de dialogismo está vinculado indissolúvelmente ao de interação, locutor e interlocutor acabam por terem o mesmo peso por participarem da mesma situação de comunicação verbal, tendo em vista que todo ato comunicativo é constituído de réplica, de resposta, de interpelação, de pergunta, seja a enunciações passadas ou a futuras. É isso que define a corrente da comunicação discursiva. E é nessa corrente de atos humanos – discursivos e outros – que ocorrem tensões.

4. Formação continuada: uma proposta dialógica de ensino

Partindo da premissa de que linguagem como interação é constituída nas/pelas relações sociais entre o eu e o outro, onde a produção de sentidos se dá pelo enunciado concreto, a formação continuada docente deve ser concebida pelo viés do dialogismo, onde a voz desse professor precisa ser ouvida, onde as práticas pedagógicas precisam estar ancoradas à concepção de linguagem enunciativo-discursiva.

A proposta de formação continuada fundamenta-se no pressuposto da interação dialógica, quando esta percebe o sujeito como alteridade, com direito a voz. O sujeito nesse processo não é aquele que é visto como coisa ou objeto, calado, mudo, ao contrário, é aquele que diz, que tem voz. A interação dialógica como metodologia de formação do grupo oportuniza aos professores a expressão de suas ideias, de suas dúvidas. A formação assim como ecoa no percurso dos encontros, ecoa também na sala de aula e para além dela.

Nesta via, Bakhtin nos alerta que, por processos de naturalização, qualquer objeto de conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e estudado e conhecido a título de coisa. E aí está a questão maior: o Sujeito, diz Bakhtin, não pode ser estudado, percebido a título de coisa, porque como *sujeito de linguagem*, não pode, em permanecendo sujeito ficar mudo; e consequentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. Nesta via, dar voz ao sujeito da linguagem (o qual entendemos ao mesmo tempo como sujeito da educação e como sujeito da pesquisa) significa trabalhar com as linguagens, com as possibilidades de expressão de sentidos nos encontros contextualizados, historicizados, em que os sentidos se produzem enquanto efeitos das misturas nos coletivos e no entrecruzamento com outros sentidos. Vale dizer, os sentidos se produzem enquanto efeitos de um contexto vivencial, regido por uma ética das relações e uma estética da convivência.(...) (AXT, 2008, p. 257).

Por isso compreendemos a aprendizagem como uma relação no mínimo bilateral, ou seja, que se estabelece a partir da interação dialógica. Nos encontros formativos, no âmbito desta proposta metodológica, há que prevalecer a relação entre os sujeitos do grupo, através de suas vozes sempre presentes em suas intervenções.

A interação dialógica ampara-se no dialogismo bakhtiniano, em que toda relação dialógica implica necessariamente a alteridade e em que a toda expressão enunciativa (mesmo quando de efeito retardado em relação a uma expressão anterior) corresponde sempre uma atitude responsiva ativa prévia, dando conta de um contexto pragmático, interacional e enunciativo-responsivo, enquanto pressuposto de linguagem e de sujeitos de linguagem em relação. A amplitude desse contexto é sempre variável e inclui tanto um diálogo real entre dois interlocutores concretos quanto um diálogo entre teorias, obras, épocas, culturas, paradigmas... A escuta ativa e compreensiva leva, mais cedo ou mais tarde, a réplicas multifacetadas, plurais, que integram o fluxo dialógico, participando de sua composição. (AXT, 2006, p. 257)

Em outras palavras, ao se adotar a proposta da interação dialógica nos encontros de formação continuada, os interlocutores passam a ter as mesmas possibilidades de interação, respeitando as diferenças, vivências e trajetórias de cada um, encontrando-se nestes aspectos umas das riquezas do processo. E mais, nesta via de formação, entendendo o professor como sujeito que tem e expressa sua voz, entendemos que cada um de nós ocupa um lugar e um tempo únicos na existência que é concebida não como um estado passivo, mas ativamente, como um acontecimento.

Enfim, repensar o processo de formação continuada de professores como uma possibilidade de ecos na prática docente significa dar visibilidade às relações na sala de aula como uma forma de abrir espaços para a interação, para a pesquisa e para a invenção, para a criatividade, para o novo, respeitando os diferentes sujeitos e garantindo seus espaços de intervenção numa relação ética, estética e responsável.

Conclusão

Imbuídos de um pensamento que nos faz refletir sobre como o professor exerce sua prática docente em meio a tantos desafios deste século XXI, concordamos com autores contemporâneos que atestam sobre a necessidade de os professores terem uma formação voltada tanto às suas necessidades quanto às necessidades de aprendizagem de seus alunos. No entanto, a formação deste profissional deve ser considerada como movimentos que não têm

um fim único e não tem da mesma forma a ideia de acabamento, conclusão, e sim, de apontar e propor pensamentos e propostas em que os sujeitos têm participação constante.

Pensar a formação numa perspectiva dialógica não quer dizer que tenhamos que ter uma proposição de uma fórmula ou um roteiro a serem seguidos para desenvolver a proposta de trabalho, mas levantar alguns questionamentos acerca de movimentos possíveis, propondo algumas reflexões a partir das práticas vivenciadas e colecionadas pelo grupo de professores-formadores que contribuam com a discussão dos grupos de formação.

Portanto, numa proposta dialógica de formação continuada que dá voz e cria espaços de interlocução, respeita as diferenças, considera a diversidade, todos somos sujeitos e ocupamos lugares diferentes, temos histórias diferentes. E são estas diferenças que existem entre nós que enriquecem as aprendizagens, ampliando perspectivas e possibilidades de novas relações e posicionamentos. Para Bakhtin ([1952-1953], 2010) o dialogismo possibilita aos interlocutores as mesmas condições de intervenção e posicionamento na produção de enunciados considerando os contextos a que os mesmos pertencem. É nesses espaços também de formação que vamos nos constituindo e tornando o que/quem somos.

Referências Bibliográficas

AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade da formação (docente) em rede. *In: Revista Informática na Educação: teoria & prática*. Porto Alegre, v.11, n.1, p. 91-104, jan./jun. 2008.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **M. Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto alegre: Artes Médicas, 1992.

BRITO, A. E. (Re)elaborando o significado de docência. *In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (orgs.) Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. *In REALI, Aline M. M. Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleli. (Orgs.). Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CORACINI, Maria José R. F. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias de comunicação. *In: CORACINI, Maria José R. F.; GRIGOLETTO, Marisa; MAGALHÃES, Izabel. (Orgs.). Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C. e RIOS, T. A. **A formação continuada dos profissionais do ensino**. Cadernos CEDES, 36, 1995.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. H. R. (org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

NÓVOA, A. **Face a face com Nóvoa: formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor**. Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Edição 10 – Estudos Literários 2012/02.

SANTOS, L. I. S. **Formação Continuada de docentes: um olhar no contexto público de ensino estadual de Sinop/MT**. Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários Edição 10 – Estudos Literários 2012/02.

SANTOS, S. N. dos. **A discursividade no caderno —Ponto de Vista, da olimpíada da língua portuguesa escrevendo o futuro**, 2011. 206 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, 2010.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

LINGUAGEM LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA COMPETÊNCIA DISCURSIVA E MULTILETRAMENTOS¹

Rosemary Pinto de Arruda Gonçalves (UFMT)²

Resumo: Nossa pesquisa se inscreve nos estudos bakhtinianos sobre a linguagem, na teoria sócio-histórica da aprendizagem de Vygotsky aliada à metodologia das sequências didáticas de Genebra, e na concepção de *Letramentos Múltiplos* de Roxane Rojo, para o ensino de Língua Portuguesa, atendendo metas dos PCN. Então, tomaremos como conteúdo alguns gêneros do narrar, e recorreremos à fruição do que trazem seus enunciados, os vínculos com seus cronotopos, sua constituição dialógica e linguístico-discursiva para multiletramentos, para o letramento crítico e para a competência discursiva.

Palavras chave: Língua/literatura. Gêneros do narrar. Competência linguístico/discursiva.

1.Introdução

Os PCNs estabelecem como regra para o ensino da Língua Portuguesa que o texto seja tomado como unidade de ensino, considerando a diversidade de gêneros, com a finalidade de proporcionar ao aluno sua autonomia e competência linguística e discursiva, bem como sua formação para a cidadania e preparação para o trabalho.

Entretanto, todo material didático, destinado ao ensino para a educação básica e recebido para e pelas escolas trazem conteúdos compartimentados, como por exemplo: Parte 1 as estruturas gramaticais do texto; Parte 2 Os textos do cotidiano; Parte 3 Os textos artísticos. Em todas as partes dos livros didáticos apresentam-se “textos e diversidade de gêneros”. Todavia, nas atividades propostas é explorada apenas a superficialidade do texto em suas formas linguísticas, ficando, portanto, prejudicada a finalidade inicialmente almejada.

Diante desse quadro, esta pesquisa, – apoiada em bases teóricas que se inscrevem nos estudos bakhtinianos sobre a linguagem, na teoria sócio histórica da aprendizagem de Vygotsky e na teoria da Escola de Genebra relacionada às sequências didáticas, pretende socializar uma reflexão para o ensino de Língua Portuguesa em que se atendam os preceitos e as metas dos PCN. Para tanto, tomar-se-á como instrumento de aprendizagem a literatura em alguns gêneros do narrar, e destes recorrer-se-á a fruição de tudo o que trazem os

¹ Essa investigação está inserida no projeto de pesquisa “Relendo Bakhtin: contribuições do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana”, desenvolvida pelo Grupo de pesquisa RELENDO BAKHTIN (REBAK), do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso. MeEL. E-mail: roseearosa@hotmail.com

enunciados nesses gêneros, como as relações dialógicas, os vínculos dos mesmos com seus cronotopos e sua constituição linguístico-discursiva. Isto é, como a língua se faz presente nesses enunciados para a produção de sentidos.

Diante disso, proporcionar-se-á uma situação de leitura e de escrita, tal que sejam explorados e percebidos nos enunciados aspectos de interação da linguagem, o dialogismo entre os enunciados e promova os alunos a condição de multiletramento e de competência discursiva em diferentes contextos das práticas sociais. Nesse sentido, pretende-se focar a linguagem como centro fundamental de atenção na escola, em virtude de esta ser a necessidade fundamental para a vida fora da escola.

Retomando, vale ressaltar que O MOTE precípua deste trabalho consiste na necessidade de uma busca epistemológica que vá ao encontro de “Paradigmas de Ensino de Línguas” que oriente o redimensionamento do eixo forma-uso-forma para o eixo uso-forma-uso, de acordo com o que dispõem os PCN, dando ênfase aos Gêneros Discursivos, à formação humana, à cidadania e à preparação para o trabalho.

Isso tudo implica em conceber o estudo da língua como um processo de construção de sentidos, tendo o texto como unidade básica de ensino em sua diversidade de gêneros, fazendo um recorte para os gêneros secundários, como denomina Bakhtin em Estética de Criação Verbal, nos estudos sobre os Gêneros discursivos, e destes optar especificamente pelos (por alguns) contos literários de Machado de Assis.

Ao se falar em exploração da superficialidade do texto, qual será, então, a abrangência do olhar para o texto ou para o enunciado em questão?

Enfatizar-se-ão os aspectos dos recursos linguísticos que constituem a materialidade do texto assim como os aspectos que constituem o discurso presente no enunciado, como o contexto de produção, de circulação e de recepção que possibilitem a reflexão sobre autoria, alteridade e o dialogismo, conforme abordagens feitas por Bakhtin e o Círculo sobre linguagem, enunciação, enunciado e discurso e que exijam também a demonstração do tema.

2.Fundamentação teórica

Na produção deste trabalho, necessária se faz uma retomada de releituras de um acervo teórico que subsidie a metodologia e que parametrize as práticas didático pedagógicas, bem como uma revisão e uma viagem no tempo anterior ao da Escola de Genebra, até a nossa contemporaneidade, para que possamos propiciar uma apresentação da

trajetória histórica em que se descreve o percurso das concepções sobre linguagem que orientarão o ensino da “Língua Portuguesa” aqui proposto.

Os PCN (1998, p.23) prescrevem que:

toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva;

e que

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita;

e ainda que:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998, p.26).

No âmbito da educação e da competência linguística e discursiva para a cidadania, exige-se o domínio dos gêneros do discurso, especialmente, os secundários e públicos, o que impõe ao ensino da Língua Portuguesa o caráter relevante no cenário educacional da atualidade.

Por essa razão, optamos pelo “Conto literário” como o objeto da nossa pesquisa, por algumas justificativas a seguir: a primeira é porque os gêneros do narrar se destacam na literatura, mas quando são levados à prática de leitura, em sala de aula, esta é ancorada na concepção da simples interpretação passiva “do texto”; a segunda é porque os gêneros do narrar apresentam diversos objetivos e finalidades, todavia, neste trabalho, fazemos um recorte e tomamos o conto que traz, além de outras instâncias, a finalidade recreativa, projeta o mundo irreal e incentiva o imaginário dos leitores; e finalmente que este gênero literário carrega em seu enunciado uma vasta possibilidade de leitura dialógica e interação de linguagens em sala de aula, promovendo assim um trabalho dinâmico e criativo sem o risco de cair no enfado. Ao contrário, despertará nos alunos uma competência leitora e o gosto para outros tipos de leituras de outros gêneros discursivos.

Nessa viagem, no tempo, acima referida, há que se destacar Saussure e seus sucessores que concebem a língua como um fato social, mas abstrato e idealizado, ao conferir a ela um sistema sincrônico homogêneo e imutável e ao rejeitar a manifestação (individual) da fala. Na expectativa de solucionar o problema de isolar e limitar a linguagem como objeto de estudo da linguística, Voloshinov (1929) vislumbra duas orientações do

pensamento filosófico linguístico. A primeira, a que chamou de “subjativismo idealista” e a segunda de “objetivismo abstrato. Esta concebe as estruturas e desconsidera os sujeitos e aquela concebe o psiquismo individual, e Bakhtin e o Círculo se contrapõem a ambas as tendências.

Mas, refletir sobre a evolução do tempo, da ciência e da tecnologia faz-se necessário e aí, sim, o homem se faz mais eficiente nas suas pesquisas e, portanto, busca constantemente uma completude aos conhecimentos já postos. Nessa perseguição, inaugura-se a concepção bakhtiniana na qual a língua se realiza concretamente no social através da fala, enunciação, justamente o fato da língua desprezado pelo linguista genebrino e que o Círculo de Bakhtin – “cadinho de ideias inovadoras, numa época de muita criatividade nos domínios da arte e das ciências humanas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 11) - comprova em seus estudos, afirmando que a enunciação é o produto da fala e é de natureza social, logo, se realiza na interação, e esta é considerada um processo contínuo e dialógico de criação de sentidos entre dois indivíduos socialmente organizados através dos gêneros discursivos, em que permeia a palavra, considerada o material privilegiado da comunicação e que carrega consigo um conteúdo ideológico por excelência.

Vale retomar algumas considerações para melhor explicitar o que a visão bakhtiniana admite como gênero e enfatizar que perpassa por todos esses conceitos propostos pelo Círculo a dimensão do sócio-histórico e do ideológico; e da linguagem em uso, em contradição à referência de um sistema linguístico encerrado em estruturas abstratas.

Há uma diversidade de campos de atividades humanas – família, igreja, escola, imprensa, literatura, etc. todos estão ligados ao uso da linguagem. Então, pode-se compreender que as formas desse uso são tão diversas quantos forem os campos de atividade humana, no entanto, apesar dessa multiformidade de uso, não implica na contradição da unidade nacional de uma língua. “A língua é empregada em forma de enunciados concretos e únicos, (orais/escritos), ditos por um ou outro campo de atividade humana” (BAKHTIN, 2006, p. 261). E enunciado é, pois “... ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras” (BAKHTIN, 2006, p. 261).

Em todo enunciado, encerram-se três elementos que estão indissolúvelmente ligados e que são caracterizadores e identificadores dos campos de atividades humanas. Tais elementos são: estilo de linguagem – seleção de recursos linguísticos –; conteúdo temático – o que se espera estar contido em um determinado gênero; e a construção composicional – como o texto se organiza, as partes que o compõem, como ele é diagramado.

A respeito do enunciado concreto, conforme o olhar bakhtiniano, é uma unidade real da comunicação verbal, é único, pode ser citado, mas nunca repetido. Não é, portanto, um enunciado o primeiro a romper a barreira do silêncio a respeito de um objeto de discurso. Isso se compreende no dizer de Bakhtin:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto por assim dizer já foi falado, controvertido, esclarecido, julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (BAKHTIN, 1992, p. 319).

Ele é “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 272) e deve ser sempre considerado como resposta a enunciados anteriores e está também prenhe de respostas futuras. Nessa visão, pode-se inferir que nisso se concretiza a ideia do que se pode chamar de dialogismo.

Após essa generalização sobre alguns aspectos sobre a língua, linguagem, interação, enunciado e esfera de atividade humana e dialogismo, oportuniza-se definir o gênero discursivo como sendo o uso da língua, por uma determinada esfera de atividade humana com objetivo de comunicação, através de um enunciado relativamente estável. E que BAKHTIN (2006, p. 268) caracteriza assim: “Os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”.

Em relação à teoria de ensino-aprendizagem, utilizarei a concepção do psicólogo russo Lev S. Vygotsky, precisamente o contexto de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1996[1930]), pois é nela que se evidenciam quais as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem. Nesse âmbito, o professor se constitui como o par avançado e passa a ser o responsável por disponibilizar ferramentas e criar condições para que os alunos construam seu conhecimento.

Além dessas teorias, também serão utilizados os conhecimentos desenvolvidos pelos estudiosos da Escola de Genebra, em relação às atividades de sequências didáticas, na visão de Schneuwly e Dolz (2004[1996]), não como cópia do que fizeram na Suíça, mas como parâmetro para criação (recriação) de atividades adequadas ao público aqui pretendido e que poderão garantir as ações que orientem a aprendizagem dos alunos.

Segundo Dolz & Schneuwly (2004[1996]), “as sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação” (p. 51). A intenção de uso dessas sequências é oferecer ao aluno a contextualização sobre o gênero discursivo proposto para, em seguida, prosseguir até o desenvolvimento do potencial de aprendizagem desse estudante. Dessa forma, estabelecer-se-á o entrecruzamento das teorias bakhtinianas, vygotskyana, genebrina, no desvelamento da linguagem que se realiza na interação social, em situação dialógica entre enunciados concretos a partir dos gêneros discursivos.

Além dos já citados teóricos, necessário se torna a explicitação da importante concepção de letramentos múltiplos e críticos tendo em vista o que nos orienta (ROJO, 2009, pp. 111-112):

[...] letramentos múltiplos também podem ser entendidos na perspectiva *multicultural (multiletramentos)*, ou seja, diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gênero dessa esfera também diferenciados.

Isso posto, pode-se entender que de forma democrática e ética para os letramentos múltiplos há que se estabelecer uma relação entre as culturas locais individuais dos sujeitos da comunidade escolar com a cultura, de letramento universal, valorizada e institucional.

[...] os *letramentos críticos*, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. (ROJO, 2009, p. 112)

Nessa citação, pode-se depreender a ideia de se ensinar a língua portuguesa tendo como base os gêneros discursivos, segundo a concepção de linguagem e os fundamentos teóricos bakhtinianos conforme o que anteriormente já fora referido.

Finalmente, já na introdução do trabalho, fiz referência à minha ansiedade face à forma de exercitar o ensino da língua, e sobre isso tenho que citar Brait (2010, p.27), que me tranquiliza e me faz ver a possibilidade de concretude do meu intento em: “[...] os componentes do Círculo, e não apenas Bakhtin, tomam textos literários como essenciais à compreensão da humanidade, ou de um dado momento histórico. Eles articulam língua e literatura para arquitetar a percepção dialógica da linguagem e os pilares de seu estudo.”; e, ainda, Travaglia expressa, no livro de Brait (2010, p.37), aspectos que fortalecem mais a minha intenção quando ele diz: “[...] a literatura é a porta de entrada e percepção que a

língua tem uma magia: a de dar forma e existência ao que sentimos e somos, ao que as relações grupais são, ao que e como o Universo é, os universos são.”; e ainda retomando a Travaglia (Idem, p.36): “Ainda na infância, a literatura me encantou, me conquistou: [...] seu uso especial da linguagem [...] Acho que foi isso que me fez amar a língua e esse amor me fez querer e decidir ser professor de Língua Portuguesa”.

3.Objetivo

Dialogando com um enunciado de Lecy Brandão “.../na sala de aula é que se forma um cidadão”, contido no gênero discursivo canção, intitulado “Professores”, este trabalho deseja pesquisar e experienciar práticas didático-pedagógicas relacionadas ao processo de leitura, inteligência e escrita dialógica e posteriormente explicitar, discutir e demonstrar que na sala de aula, através do conhecimento e domínio do “Gênero Discursivo – O Conto Literário”, tendo em vista os letramentos múltiplos e críticos, pode-se inferir que a aprendizagem da língua será profícua, ademais, desenvolver-se-á a criticidade, criatividade e a competência da e para a vida prática do sujeito aluno nos moldes do que parametrizam os PCN e as Orientações Curriculares para a Educação Básica.

4.Metodologia

Tendo em vista o acima apresentado, optamos por um desenvolvimento metodológico de forma sincretizada em que consistirá de pesquisa bibliográfica e de pesquisa-ação com prática em sala de aula com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Coronel Antonio Paes de Barros, em Barão de Melgaço, Estado de Mato Grosso. Pretendemos aplicar uma sequência, realizando uma pesquisa-ação, em que somos ao meso tempo pesquisador e pesquisados.

Convém enfatizar que o fio condutor de todo esse processo será regido pelos pressupostos estabelecidos por Bakhtin e todos os demais seguidores, como também Schneuwly com a teoria das sequências didáticas e a concepção teórica de Vygotsky sobre Zona de Desenvolvimento Proximal.

5.Cronograma

O desenvolvimento da prática pedagógica prevista neste texto ocorrerá no período de agosto/2013 até dezembro do mesmo ano; no período de janeiro a julho de 2014 dedicaremos à análise dos dados, bem como à redação final dos capítulos teóricos; e no

segundo semestre de 2014, procederemos a revisão final do texto, exame de qualificação, para defesa prevista até fevereiro de 2015.

6. Algumas considerações

Neste trabalho em que buscamos apresentar nosso percurso de estudo como mestrandia e a perspectiva do nosso projeto de pesquisa-ação, esperamos também contribuir no sentido de despertar novos olhares sobre os contos ou quaisquer outros gêneros, literários ou não, trabalhados nessa visão discursiva, que possibilitem aos alunos a apreciação da ludicidade que oferece a abstração e produção dos sentidos dos enunciados concretos contidos nos gêneros concebidos por Bakhtin e seu Círculo.

Enfim, revelo aqui minha “Paixão” pelo estudo da Língua Portuguesa e pela Literatura, bem como a minha grande ansiedade e intuição de que se ensinar a língua a partir desta arte e deste engenho, valerá à pena, pois a causa não é pequena!

7. Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora Hucitec: São Paulo, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes: São Paulo, 2006.
- BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- _____ (org.) *Bakhtin Conceitos chaves*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- _____ (org.) *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Editora Contexto, 2009
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, pp. 107-108 e 120.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 2010.
- _____ *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA - FORMAÇÃO PARA O LEITOR LITERÁRIO?

MAIOLINI, Iara Lopes (UFMT)¹

Resumo: O presente trabalho faz parte das pesquisas realizadas pelo “Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento em Mato Grosso” cujo objetivo foi descrever e compreender os processos de ensino-aprendizagem de leitura e, em particular, o trabalho que se realiza para a formação do leitor literário no âmbito escolar público. Assim, faremos um recorte da nossa pesquisa de mestrado, a fim de discutirmos sobre algumas práticas de leitura e letramento dos alunos entrevistados. Para tanto, usaremos como arcabouço teórico Mikhail Bakhtin e o Círculo.

Palavras-chave: Letramento literário. Leitura. Gênero discursivo

1. A leitura literária como ato de compreensão ativa

Para Bakhtin (2003[1952-1953/1979]), a *compreensão ativa* se alicerça no pensamento basilar de que todo enunciado se constitui de uma compreensão e resposta, porque “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953/1979], p. 271) e todo sujeito tem uma natureza responsiva. O ato de compreensão ativa é entendido como um ato de resposta, porque o sujeito sócio-histórico é um ser que age na vida e a modifica e transforma, recriando o objeto contemplado num novo contexto – o contexto potencial da resposta (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006[1929]).

A palavra chega ao falante como parte das infinitas enunciações (enunciados) de outros sujeitos situados socialmente que já estão na vida, posto que o sujeito na acepção bakhtiniana é concebido como alguém que compreende e responde/replica de maneira ativa (BAKHTIN, 1993 [1934-35/1979], p.89). É na interação viva que nos importamos ou não com o que o outro diz, ponderamos, discordamos, apreciamos ou julgamos as palavras de outrem, as declarações, os apontamentos etc. A compreensão ativa é, assim, a prática de recuperação do ato, da atividade de produção do enunciado concreto.

A palavra dita pelo locutor, portanto, é coberta de tonalidades e nuances valorativo-apreciativas, pois é assim que ela se comporta na enunciação viva: sempre carregada de matizes, valorada ou desprestigiada, boa ou má, importante ou trivial etc. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010[1929]).

¹ Mestre em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso e professora de Língua Portuguesa na rede básica de ensino em Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. iarac84@hotmail.com

Como sabemos a palavra é viva e, com ela, os sentidos engendrados não se encontram na língua, no sistema linguístico, na palavra isolada, porém na vida real, isto é, nas interrelações entre os sujeitos situados social e historicamente num determinado tempo e espaço e nas diferentes esferas de interação humana. Toda enunciação viva pressupõe uma réplica ativa de outrem, quer dizer, “todo discurso é orientado para a resposta” (BAKHTIN, 1993 [1934-35], p. 89).

Nesse sentido, o pensamento bakhtiniano toma o sujeito como ser humano ativo e responsável, ou seja, o ser que age na vida é o centro das discussões bakhtinianas. O sujeito, portanto, faz parte do processo/produto dialógico de compreensão da linguagem, do sentido engendrado numa enunciação. Isso significa dizer que o sujeito socialmente constituído não é alguém que compreende apenas passivamente a enunciação, pelo contrário, o sujeito participa ativamente do diálogo corrente em que a sua atuação é responsiva e responsável.

Portanto, esses sujeitos não são meros “ouvintes” passivos, receptivos que apenas dublam e reproduzem o discurso verbal, a esse fenômeno Bakhtin chamou de *compreensão passiva*. Bakhtin (1993[1934-35/1979]) concebe a compreensão passiva como um ato de reconhecimento dos componentes linguísticos cuja prática de leitura é entendida apenas como decodificação e repetição dos elementos do texto, ou seja, não há acréscimo de novos elementos, de outras ideias ou refutações ao já dito.

A compreensão passiva está no campo da decodificação ou decifração da leitura, por isso, inferimos que tal prática figura como uma leitura de identificação dos traços fônicos, gramaticais e outros relevantes para esse tipo de compreensão, a qual pode ainda se apresentar ao sujeito como um item de significado do dicionário ou da gramática. A compreensão passiva, nessa acepção, é vista como uma espécie de ventriloquismo, por assim dizer, momento em que o leitor dubla a fala alheia, como quem reconta o que leu, de modo que pouco ou nada contribui para o entendimento, portanto, “não caminha para a evolução” (PAES DE BARROS, 2005, p.47), ou seja, tal dinâmica não passa de uma reprodução, identificação e reconhecimento da voz alheia.

Dessa forma, a discussão travada aqui figura como pano de fundo para a nossa pesquisa, tendo em vista que assumimos a leitura como um processo criativo e dialógico, contrapondo-se, assim, a concepção de práticas didáticas relacionadas à visão de leitura como mera decodificação dos componentes linguísticos do texto que influenciou - e ainda influencia - as atividades de leitura nas escolas.

2. As práticas de leitura e letramentos dos alunos

Nesta seção, faremos um recorte da nossa pesquisa de mestrado. Apresentaremos, assim, algumas das questões que compuseram o questionário aplicado aos alunos do Ensino Fundamental (doravante EF) de uma determinada escola pública², a fim de refletirmos sobre: Quais práticas de leitura têm os discentes da etapa final do ciclo do Ensino Fundamental da escola pesquisada nos contextos escolar e extraescolar?

Para tanto, discutiremos - à luz do pensamento bakhtiniano - sobre os dados dos questionários aplicados aos alunos do 7º e 9º ano do Ensino Fundamental atinentes às atividades de leitura dos alunos.

Tabela 1 – Materiais escritos existentes na residência

Bíblia, livros sagrados ou religiosos, livros didáticos, dicionários.	53,80%
Agenda de telefone, livros de receita de cozinha.	11,54%
Livros de literatura/romances, enciclopédia.	9,62%
Álbum de família, fotografias.	9,62%
Calendários e folhinhas.	7,69%
Não respondeu.	5,77%
Livros infantis.	1,92%

Como podemos perceber na tabela 1, no que se refere aos materiais escritos, que os sujeitos possuem em sua residência, 53,80% dos alunos responderam que há Bíblia (livros sagrados ou religiosos), livros didáticos e dicionários em suas residências. A forte presença do livro didático e do dicionário parece resultar das ações educacionais e programas governamentais tais como: PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar). Certamente, a forte presença da Bíblia (livros sagrados ou religiosos) é fruto de ações sociais nas comunidades, ou seja, talvez, pelo fato da religiosidade dos familiares.

Por outro lado, os dados apontam uma incidência bem menor, 9,62%, para livros de literatura/romances e enciclopédia. Podemos pensar que isso se justifique pelo fato destes materiais impressos em nossa sociedade serem caros, embora nos anos de 2002, 2003 e 2004, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), tenha distribuído

² A escola escolhida para a aplicação de questionários com uma pergunta aberta foi a “Escola Estadual F. A. F. M.” localizada em Cuiabá, capital de Mato Grosso. Esta pesquisa contou com a participação de 54 alunos, sendo 28, do 7º ano; e 26, do 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha por esses anos ocorreu por causa do trabalho didático com o gênero conto nos LD dessas etapas, como bem sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos. Além disso, gostaríamos de propor um trabalho que discutisse a formação do leitor literário na escola fundamental. Para maiores informações conferir o trabalho da Iara Lopes Maiolini (2013) intitulado “Um proposta enunciativo-discursiva de leitura de contos para o Ensino Fundamental”.

gratuitamente, junto às escolas públicas do país, uma coleção denominada *Literatura em minha casa* que continha diversos gêneros da esfera literária, por exemplo: conto, peça teatral, poema, crônica, novela. Executado no ano de 2011, o objetivo desse projeto era entregar a cada aluno um “kit” contendo cinco livros de diferentes gêneros literários. Nesse sentido, entendemos que o fato de um aluno da rede pública ganhar uma obra literária nos parece relevante para o aprimoramento do letramento literário.

No entanto, compreendemos que apenas a posse de livros não determina a formação do leitor literário, visto que para isso é preciso professores e mediadores de leitura capacitados e apreciadores da leitura literária. Além disso, para o aprimoramento da formação literária, necessita-se de espaços públicos, por exemplo, bibliotecas adequadas e equipadas.

Tabela 2 – Tipo de livro que costuma ler, ainda que de vez em quando

Romance, aventura, policial, ficção	46,15%
Bíblia, livros sagrados ou religiosos	30,77%
Não costuma ler livros	13,46%
Biografias, relatos históricos	5,77%
Autoajuda, orientação pessoal	3,85%

Os dados da tabela 2, contudo, mostram que 46,15% desses alunos disseram ler – ainda que de vez em quando – livros de romance, aventura, policial e ficção. Nossos dados analisados corroboram com os da pesquisadora Paes de Barros (2005) porque se assemelham com esse contexto, isto é, 51,6% disseram ler livros de romance, aventura, policial e ficção.

Tabela 3 – Textos lidos na escola

Livros didáticos	42,31%
Matérias, textos ou exercícios no quadro negro	32,69%
Seus próprios textos ou dos colegas	7,69%
Textos e exercícios em folhas avulsas	5,77%
Revistas	5,77%
Jornais	1,92%
Sites ou páginas na internet	1,92%
Folhetos e cartazes	1,92%

Tabela 4 – Atividades realizadas na escola

Copiar matérias, textos e exercícios do quadro negro	73,08%
Fazer redação ou trabalhos, responder a questionários ou fazer exercícios	15,38%
Copiar textos dos livros	5,77%
Apresentar seminários ou trabalhos, participar de debates ou discussões	3,85%
Fazer anotações sobre as aulas	1,92%

No atinente às práticas escolares, nossos dados revelam uma grande incidência de 73,08% de atividades voltadas para copiar matérias, textos e exercícios do quadro negro. E,

ainda revelam que 5,77% das atividades estão relacionadas às práticas de cópias de textos dos livros. Podemos compreender que essa incidência alta de exercícios escolares de cópias ou de identificações nos remete a possíveis práticas docentes cristalizadas e sedimentadas e práticas similares do livro didático que colaboram para a promoção da cópia e identificação de informações.

Os dados apontam um percentual de 15,38% de resposta com “fazer redação ou trabalhos, responder a questionários ou fazer exercícios”. Para a questão “textos lidos na escola”, o livro didático apresenta uma incidência de 42,31%, em seguida vem o ato de copiar matérias, textos ou exercícios do quadro negro com 32,69%. Essas são, assim, as principais atividades de leitura realizadas em sala de aula pelos alunos entrevistados. Entendemos que tais práticas não são suficientes para a formação de um leitor crítico que tenha domínio da palavra escrita. Por conseguinte, não está em consonância com as ideias dos PCNLP (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p.19) que asseveram: “cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, [...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”.

Algo semelhante acontece nos dados de pesquisa de Paes de Barros (2005, p. 119), a qual afirma que as atividades mais realizadas nas práticas escolares são caracterizadas pela cópia de matérias e exercícios do quadro negro, verificamos, assim, também, em nossos dados, grande incidência dessas atividades. Diante desse quadro, concordamos com Azevedo (2003, p.79) que os “textos literários são essenciais para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores. É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva”.

Em boa medida, podemos inferir que, provavelmente, ao invés de uma prática de leitura para formação de um leitor crítico, há práticas, na escola, para formar sujeitos meramente “copistas” ou sem “vozes apreciativas”.

Tabela 5 – Gêneros habitualmente lidos

Poesia	26,92%
Letra de canção	21,15%
Conto	17,31%
Artigo de jornal/revista	11,54%
Crônica	11,54%
Não respondeu	7,69%
Romance	3,85%

Tabela 6 – Gêneros mais apreciados para leitura

Poesia	23,08%
Letra de canção	19,23%
Artigo de jornal/revista	17,31%
Conto	15,38%
Romance	9,62%
Crônica	7,69%
Não respondeu	7,69%

Os dados referentes às tabelas 5 e 6 revelam que gêneros discursivos da esfera literária encabeçam as listas dos textos que os alunos *costumam ler e mais gostam de ler*. A poesia é o gênero discursivo com maior incidência, 26,96% e 23,08%, respectivamente para as referidas questões. Os dados apontam o gênero discursivo letra de canção como o segundo mais lido entre os discentes, com 21,15% para *o que costumam ler* e 19,23% para *o que mais gostam de ler*.

Por sua vez, o gênero discursivo conto, também da esfera literária, apresenta um índice interessante 17,31% para *o que os alunos costumam ler*; 15,38% para *o que mais gostam de ler*.

Os dados revelam, portanto, que os alunos entrevistados apreciam os gêneros discursivos da esfera literária. Possivelmente, isso se deve ao fato de que os gêneros da esfera literária se constituem numa experiência a ser realizada pelo leitor, ou seja, o texto literário tem o caráter de dizer o que somos de maneira tal, que nos leva a desejar expressar o mundo ao nosso modo.

2.1 A concepção de leitura para alguns alunos

Neste subitem, continuaremos as análises dos dados referentes a uma pergunta aberta do questionário aplicada ao 7º ano³.

Tabela 8: O que significa leitura para você? (7º ano)⁴

Leitura como forma de adquirir conhecimento	53,57%
Leitura como forma de obter informação	17,86%
Leitura como fruição, uma forma de prazer	14,29%
Leitura como forma de conhecer outras culturas	7,14%
Leitura como forma de diversão	3,57%
Não respondeu	3,57%

Mais da metade dos alunos, isto é, 53,57%, concordam que a leitura é uma forma de adquirir conhecimento. Ao nosso ver, os discentes têm encarado a leitura como uma atividade

³ Cf. a pesquisa de mestrado da Lara Lopes Maiolini (2013) intitulada “Uma proposta enunciativo-discursiva de leitura de contos para o Ensino Fundamental”.

⁴ A tabela 8 corresponde a dados obtidos por meio do questionário aplicado aos 28 alunos do 7º do Ensino Fundamental da referida escola. Os alunos deveriam responder em forma de texto verbal a pergunta: O que significa leitura para você?

de grande importância para a formação escolar. [Aluno 1: *Leitura é jeito para **saber mais e ser alguém***]

Os alunos questionados valoraram o objeto discursivo em questão, relacionando-o às práticas de leituras escolares cristalizadas e coerentes a função principal da escola: o ensino e aprendizagem. Atrelado às práticas escolares, temos 17,86% de alunos que concebem a leitura como uma forma de obter informação: [Aluno 2: *Leitura significa e é uma fonte de informação*].

Quando os alunos afirmam que leitura é “informação”, de certa forma, estão revozeando um discurso presente e, vivenciado na escola por eles, de conceber a leitura como um processo de decodificação, atrelada à extração, extração literal e/ou cópia de informações, isto é, um ato mecânico de ler e escrever, pois, provavelmente os alunos responderam à questão a partir de suas vivências e experiências apropriadas ao longo de suas vidas em práticas escolares e de leitura.

A nosso ver, trata-se de uma resposta bem coerente com as práticas escolares de leitura ligadas ao ensino de conteúdos, muitos dos quais compostos de informações e dados. Já outros alunos do 7º ano contestaram com outro olhar sobre as práticas de leitura. Conforme a tabela demonstra, 14,29% dos discentes afirmaram que compreendem a leitura como uma atividade que proporciona o prazer e a imaginação: [Aluno 3: *Significa que quando eu estou lendo eu vou para outra dimensão que o mundo fica diferente que a história e o lugar a onde eu estou que **faço parte da história**, e um lugar a onde eu posso **fugir da minha vida normal ser outra pessoa***]; [Aluno 4: *Eu vou para outro mundo que eu mesmo posso inventar, eu me sinto dentro da história, eu sinto como se fosse a vida real*].

De certa maneira, podemos compreender um perfil de um possível leitor literário, cujo objetivo principal nas atividades leitoras é fruir na leitura. Esses alunos afirmaram terem o costume de ler romance, poesia, letra de canção, conto. Inferimos que eles possam ser leitores literários, uma vez que, em seus textos, observamos expressões e apreciações (*vou para outra dimensão; o mundo fica diferente; faço parte da história; posso inventar outro mundo; me sinto dentro da história* etc.) que somente quem tem a prática de leitura literária poderia usufruir e apontar.

Notamos, nas respostas acima, a leitura por fruição ou por prazer como características inerentes à leitura literária ou à prática leitora literária, pois, conforme Cândido (2011, p.177), o texto literário se: “Manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de romance”. Nesse momento, relacionamos as

respostas com a citação abaixo. No tocante ao texto literário, Cosson (2007, p17) afirma que esse:

[...] nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá por que a literatura *é uma experiência a ser realizada*. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2007, p.17 ênfase nossa).

Observamos, assim, que as referidas falas dos alunos estão em consonância com a citação acima visto que os discentes tiveram e têm *experiências com gêneros da esfera literária*. Observamos, em suas respostas, o fato de os alunos se apropriaram de certas formas de leitura literária que os levou a incorporação de *outros* – outros mundos, outras pessoas, outras culturas, outros sentimentos etc.

Nesse sentido, percebemos outro aspecto relevante, levantado pelos discentes: as leituras literárias lhes proporcionaram o rompimento com o tempo e o espaço em que estavam, de maneira que tal rompimento não apenas lhes permitiu saber da vida através da experiência alheia, mas, sobretudo, de vivenciá-la.

3. Considerações Finais

Dessa forma, a leitura literária amplia o nosso universo, o nosso olhar sobre o mundo (e sobre nós mesmos), de tal forma a nos incitar a imaginá-lo e compreendê-lo, concebê-lo e organizá-lo de outras maneiras. A leitura literária provoca em nós inquietações, sensações, experiências - como se abrisse uma “fenda” – que, de certa forma, não nos permite o esquecimento ou apagamento delas.

Portanto, é por possuir esse caráter emancipatório e de tornar o mundo compreensível por meio das palavras e das linguagens - transformadas em cores, dores, odores, dissabores, sabores e amores - que a leitura literária, a nosso ver, deve e precisa manter um lugar relevante no espaço escolar.

4. Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A.; MARTINS, A. (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BAKHTIN, M. M. [1934-1935/1975]. O discurso no romance. In: _____. *Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)*. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.
- _____. [1952-53/1979]. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. [1926].

_____]; VOLOCHINOV, V. N. [1929]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009. rbal. Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo*, Brasília: MEC/SEF. 1998.

CÂNDIDO, A. [1988] O direito à literatura. In.: _____. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

PAES de BARROS, C. G. *A Compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino aprendizagem de leitura do jornal impresso*. São Paulo: PUC-SP, 2005. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

GÊNEROS DO DISCURSO: A IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Angelica da Silva Costa MARTINS (UFMT)¹

Resumo: Muito se tem discutido sobre a formação de leitores e escritores, alunos construtores, que participem ativamente e criticamente da comunicação. Sabemos que o ensino da língua não vai bem, o que encontramos são alunos desmotivados e improdutivos, muitas escolas não abrem mão dos métodos tradicionais, os textos são trabalhados aleatoriamente sem objetivo específico. Neste estudo são apresentados relatos de aulas de um estágio realizado em 2011 em uma escola Estadual de ensino. Verificou-se o uso de gêneros do discurso em atividades de ensino, no entanto, apesar do esforço docente, essa aplicação foi insuficiente para o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Palavras-Chave: Gêneros do discurso. Ensino. Aprendizagem.

1. Unidade básica do ensino

O trabalho com textos é entendido como a unidade básica do ensino, tanto na leitura, interpretação como na produção textual. A discussão a respeito de como se trabalhar gêneros do discurso na escola não é nova, desde 1980 esses princípios vêm se firmando por diversos programas e propostas curriculares em diferentes estados do Brasil, com passar do tempo alguns conceitos sobre texto foram se modificando. O texto nessas quase três décadas foi tomado primeiramente como um material ou objeto empírico que, em sala de aula, proporcionava como diziam o ensino “criativo” propiciador de hábitos de leitura, estímulo para escrever e análise linguística, não havia espaço para o ensino o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino como definem Rojo e Cordeiro (2010, p. 7).

Mais tarde o texto torna-se suporte para o desenvolvimento de habilidades de leitura e redação. Muitas estratégias foram inseridas no ensino para o aprimoramento do estudo com textos, começaram a surgir livros didáticos contendo capítulo sobre tipologia textual, enfocando a descrição, narração e a dissertação por meio de noções da linguística do texto, como se dá sua estrutura, seus aspectos sintáticos, seus tempos verbais etc. A partir daí havia o que ensinar sobre textos.

Rojo e Cordeiro (2010, p.8) afirmam que a preocupação com as práticas escolares continuavam, o aluno ao final do ensino médio conseguia ler e extrair informações de textos relativamente simples, toda essa questão então se transformou em um estudo mais profundo com enfoque dos textos e sua aplicabilidade em salas de aula, isso se fortaleceu ainda mais a

partir de 1997/1998 com a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa, onde o texto se organiza dentro de um determinado gênero, convoca-se a noção de gêneros discursivos como um instrumento melhor para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais.

2. Gêneros do discurso

Bakhtin (1997, p.280) afirma que gêneros são textos materializados encontrados em nossa vida diária e que representam características sociais comunicativas definidas por seus conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição próprios, qualquer enunciado considerado isoladamente é claro, individual. No entanto, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo por isso denominados gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso são de fundamental importância na atividade humana, pois estão vinculados à vida cultural e social, eles podem ser definidos como tudo aquilo que encontramos durante todo o dia. O jornal, correspondências, panfletos, livros, jornais televisivos, debates políticos, convites, todos eles possuem formato próprio e suporte específico, essa soma de características definem os diferentes gêneros, se é um texto com função comunicativa, tem um gênero. Sendo assim denominam-se gêneros discursivos, formas verbais de ação sociais relativamente estáveis, realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p.280).

2.1 Gêneros Primários e Secundários no desenvolvimento da linguagem

A linguagem pode ser analisada por duas vertentes: como conhecimento e como instrumento social, esse processo de transformação acontece diariamente em nossas vidas, através dos gêneros do discurso (oral e escrita). Através dos gêneros primários e secundários

podemos observar esse processo

GÊNEROS PRIMÁRIOS Relacionam-se com o sentido e oralidade	GÊNEROS SECUNDÁRIOS Relaciona-se com a escrita
Conversas	Receitas
Discursões	Teatro
Quadros	Bulas
Fotografias	Documentos
Mimicas	Romances
Debates	Discurso científico

Os gêneros primários se constituem da comunicação verbal espontânea, sem real possibilidade de escolha, já os secundários aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente na escrita. Os gêneros nos são dados, como nos é dada nossa língua materna, ou seja, nós a adquirimos mediante de enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com indivíduos que nos relacionamos. Essa relação de entre gênero primário e secundário a explicitação do princípio dialógico da linguagem, que permaneceria dissimulado se os estudos dos gêneros se concentrassem exclusivamente sobre os gêneros secundários.

[...] os gêneros secundários do discurso --- o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstância de comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstância de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a replica do dialogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance só se integram a realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário artístico e não da vida cotidiana (Bakhtin 1997, p.282).

Tanto o gênero primário quanto o secundário são importantes no desenvolvimento linguístico do aluno, através dos gêneros eles produzirão, compreenderão, memorizarão e até interpretarão textos orais e escritos, o aluno poderá operar sobre sua própria linguagem construindo pouco a pouco paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, é a partir do trabalho com textos, que os alunos poderão falar e discutir sobre a linguagem, eles poderão registrar e organizar todos os conhecimentos construídos PCNs (1998, p.28). Verificamos que a linguagem é aprendida, ouvida e reproduzida na comunicação verbal, aprender a falar é aprender a estruturar enunciados, já na escrita a aprendizagem centra-se nos diferentes gêneros.

2.2 Gêneros do Discurso e ensino

De acordo com Schneuwly (2010, p.63) “através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes, produzem-se as transformações sucessivas que conduzem à construção das práticas de linguagem”. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que nos fornece suporte para atividades nas situações de comunicação.

A construção das práticas de linguagem se dá precisamente no espaço onde as atividades são desenvolvidas, ou seja, na escola, os gêneros textuais, por sua diversidade tem a capacidade de fornecer suporte para diversas atividades.

A missão do professor de Língua Portuguesa é ensinar o aluno a desenvolver suas habilidades linguísticas, por este motivo à escola tem se preocupado em trabalhar gêneros não somente como um instrumento de comunicação, mas também como objeto de ensino-aprendizagem.

Os especialistas dizem que os gêneros são na verdade, uma “condição didática para trabalhar com os comportamentos leitores escritores”. A sutileza- importantíssima- é que eles devem estar a serviço dos verdadeiros Conteúdos os chamados “comportamentos leitores e escritores”, ler para estudar, encontrar uma informação específica, tomar notas, organizar entrevistas, elaborar resumos, sublinhar as informações mais relevantes, comparar dados entre textos e, claro, enfrentar o desafio de escrevê-los (MOÇO 2009, p. 48).

O desafio é criar situações em sala de aula que permitam aos alunos uma diversidade maior de material a ser trabalhado com inteligência, pois não faz sentido pedir a um aluno que escreva uma carta só para ser avaliada, quando alguém escreve uma carta é por que tem intenção de enviá-la, e outra pessoa vai recebê-la, se alguém escreve uma poesia ou uma música romântica é por que quer emocionar alguém. É possível desenvolver este trabalho em sala de aula, os alunos vão gostar de enviar cartas uns aos outros, ficarão entusiasmados ao saberem que suas poesias serão expostas, sentir-se-ão motivados por essa interação.

A melhor alternativa para trabalhar o ensino dos gêneros é envolver realmente os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos qual que desejam alcançar. Schneuwly e Dolz (2004, p. 78) comentam que “é necessário ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares são ocasiões de produção e recepção de textos”. O professor precisa priorizar o funcionamento comunicativo dessa maneira ele conseguirá:

- Prepará-lo para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- Desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de auto-regulação;
- Ajuda-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração (SCHNEUWLY E DOLZ, 2010, p. 42).

A aula deve ser o espaço de desenvolvimento e capacidade intelectual e linguística dos alunos é preciso oferecer condições de desenvolvimento para competência discursiva, onde o aluno aprenderá manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, isto implica em certas circunstâncias usar padrões mais próximos da escrita PCNs (1998, p. 22).

O professor precisa aproximar seus alunos de textos escolares e não escolares, ao explorar essa diversidade de textos, ele contribui no pensar e repensar de seus alunos, favorecendo assim o conhecimento linguístico e textual, valorizando as práticas de leituras, necessários para atuar reflexivamente em diferentes atividades comunicativas.

[...] É preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (PCNs, 1998 p. 24).

3. A veracidade dos fatos (observação de aulas em uma escola estadual em Cuiabá-- 7º ano 2011)

Primeira aula - A proposta da professora foi que seus alunos copiassem em seus cadernos o texto “A velha contrabandista”.

Segunda aula- A professora propôs que seus alunos copiassem e respondessem as seguintes perguntas:

- 1- Qual é a personagem principal do texto?
- 2- Por que a velhinha carregava um saco todos os dias em sua lambreta?
- 3- Indique o local onde o fiscal trabalhava.
- 4- O que disse o fiscal a contrabandista que a chateou?
- 5- Quando a velhinha decidiu contar a verdade?
- 6- Se estivesse no lugar do fiscal você desconfiaria que a velhinha estava contrabandeando?

Terceira aula- Retire do texto “A velha contrabandista” todos os substantivos, adjetivos, preposições, pronomes e os verbos. Faça uma coluna dividindo-os.

Quarta aula- Ditado do Poema “Receita de abrir o coração”.

Atividades; responder perguntas relacionadas ao poema, retirar todos os substantivos e conjugar os verbos, abrir, viajar, tornar e apresentar no presente do indicativo.

Quinta aula- Produção textual (15 linhas).

A professora iniciou o texto e pediu que os alunos terminassem.

(Professora) Certo dia eu estava sentado (a) no banco da praça, quando de repente...

(Aluna)... tinha um príncipe ao meu lado e disse a princesa, vamos princesa eu vou levar você para um lindo lago, vamos, vamos logo a carruagem está esperando vamos. E nós vimos umas paisagens bem bonitas ai chegamos ao lago e realmente era maravilhoso, tinha várias borboletas e um pé de maçã e de morango, banana, uva, abacaxi, e com todas essas frutas, ficaram com água na boca e fizeram um

suco de uva e comeram as frutas que apanharam . Mas a princesa não estava feliz e começou a chorar e o príncipe perguntou o que foi e a princesa falou eu não falei com meu pai só falei que eu ia bem ali, não tem problema nos avisamos que você está aqui em um minuto, deixa eu pegar o celular, qual é o número do castelo é 36678529. A princesa perguntou será que tenho credito para fixo ai o príncipe 36678529 e falou a sua filha está com o príncipe Victor e o rei falou fiquem felizes para sempre.

Ao corrigir o texto a professora grifou algumas palavras escritas gramaticalmente erradas e escreveu que amou o texto de sua aluna.

A história se repete, nota-se nitidamente o insucesso das aulas de Língua Portuguesa nesta determinada série. Infelizmente em algumas escolas o texto não é visto ainda como objeto de estudo, é apenas um suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento.

De acordo com Padilha (2008, p. 40), muitos professores utilizam o texto somente como pretexto para o ensino gramatical. A escola precisa de educadores críticos, que se qualifiquem e desenvolvam habilidades de pesquisar, refletir e unir teoria a prática pedagógica de maneira satisfatória, priorizando principalmente o funcionamento linguístico e comunicativo do aluno. Fazendo uma análise do texto da aluna K.C, observamos frases desconexas, incoerência, falta de conhecimento sobre estruturas ou modelos textuais, falta de conhecimento de mundo e adequação à situação comunicativa. O trabalho com textos em algumas escolas se resume ao simples copiar e colar, os alunos copiam em seus cadernos os textos que são passados por Xerox e colam as respostas relativamente simples encontradas nos mesmos.

Ao analisarmos a produção textual da aluna K.C, percebemos a importância de trabalhar gêneros de forma organizada e planejada. Antes de qualquer produção é preciso explicar o funcionamento do texto a que grupo de gênero ele pertence e sua estrutura. O aluno precisa aprender se organizar. Antes da produção a professora poderia abrir um espaço para o dialogo em uma roda de conversa com seus alunos, poderiam ser expostas as seguintes perguntas:

- No bairro em que você reside existem praças?
- O que encontramos ou quem encontramos quando vamos à praça?
- Vamos elencar os elementos naturais e culturais encontrados na praça.

Esse espaço para o dialogo antes da produção é importante, ajuda no pensar e desenvolve a criatividade, o aluno pode também elencar os personagens que farão parte de sua produção. Após essa sequência de sugestões, o aluno desenvolverá suas ideias organizando-as

de forma precisa, e dificilmente sairão do contexto. Outro ponto importante é quanto à avaliação da escrita, essas avaliações devem ser feitas de modo que o aluno reflita sobre as suas deficiências, analisando os problemas encontrados e dando instrumentos necessários para que eles superem as dificuldades, enfim devem ser feitas a revisão, reestruturação e rescrita dos textos.

Pela análise dos estudos linguísticos, percebe-se que muitos linguistas, contribuíram e contribuem até hoje para o desenvolvimento da linguagem. Uma das maiores preocupações é envolver fatores linguísticos a contextos comunicativos, através dos gêneros do discurso o aluno aprende sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo em que está inserido, verificamos que a aula deve ser espaço de desenvolvimento de forma que capacite o aluno na esfera linguística e intelectual.

Infelizmente o trabalho com gêneros não estão sendo bem desenvolvidos na escola. Para mudar o quadro discursivo e suprir a carência comunicativa de nossos alunos, a escola, seja ela pública ou privada, precisa mudar seus métodos e conceitos. É preciso investir na formação inicial e continuada dos docentes, de modo que eles compreendam que precisam apropriar-se de recursos metodológicos e que os mesmos sejam aplicados e desenvolvidos na prática juntamente com seus alunos.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MOÇO, Anderson. Gêneros, como usar. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano XXIV, N°224, p. 49, Agosto, 2009.

PADILHA, Simone. Algumas Considerações a respeito do texto poético em sala de aula. In: PETRONI, Maria (Org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. Cuiabá: UFMT, 2008. P 33-49.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Mec/ SEF, 1998.

SCHENEUWLY, Bernard e Dolz, Joaquim. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláris Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras 2010.

ECOS COLONIAIS EM *WILD CAT FALLING*

Beatriz MARUCCI (UFMT)¹

Resumo: O atual cenário da literatura pós-colonial é extremamente diversificado, neste panorama mundial, o escritor aborígene australiano Mudrooroo Nyoongah nos contempla com *Wild Cat Falling* (1965), um romance escrito nos moldes autobiográficos, em que pela primeira vez na literatura australiana a minoria aborígene é representada no papel de protagonista. Este trabalho se propõe a analisar como Mudrooroo apresenta a relação entre aborígenes e brancos na Austrália atual como um eco da antiga situação colonial, no sentido de que a cultura é “uma fonte de identidade”, suscitando “recentes retornos a ela e à tradição” (SAID, 2011, p. 12).

Palavras-chave: literatura pós-colonial, literatura australiana, Mudrooroo

Introdução

A invasão imperial inglesa na Austrália a partir de 1788 provocou, dentre inúmeros fatores, a separação do país em dois grupos distintos, posicionando, de um lado, a cultura dos colonos brancos, que se ostentava como superior e dominante, e do outro, a cultura nativa dos grupos indígenas que já habitavam o país. Desde o início da colonização, esse choque de culturas se baseou na concepção de que o grupo aborígene era uma minoria social e intelectualmente inferior aos brancos europeus. Essas suposições justificaram a ocupação da terra aborígene e as agressões físicas e intelectuais de seus membros por parte dos invasores ingleses.

Os colonizadores moldaram as diretrizes das suas colônias também através de narrativas e discursos, trazendo, nas entrelinhas de seus textos, a suposição de que os valores de sua cultura eram superiores ou mesmo universais. Segundo Matthew Arnold (SAID, 2011, p. 11), a cultura não seria o conjunto de todas as manifestações de um povo, mas um instrumento de refinamento para a elevação de uma determinada parcela da sociedade. Trata-se de uma visão elitista a respeito da cultura, entendendo-a apenas como a parte mais sofisticada ou erudita da arte ou pensamento produzidos por um povo. Era de uma forma semelhante que os colonizadores viam sua própria cultura, como uma realização superior que

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do grupo de pesquisa LAALID – Literaturas Africanas e Afrodescendentes de Língua Inglesa na Diáspora, coordenado pela Profª. Dra. Divanize Carbonieri. Email: bia.marucci@gmail.com

deveria ser imposta aos colonizados como uma forma de elevá-los, de retirá-los do estado de primitivismo e selvageria em que supostamente viviam.

Na Austrália, a imposição cultural não foi diferente dos outros territórios conquistados, mas ao contrário dos povos colonizados no continente africano, por exemplo, onde, desde o início, houve resistência e até mesmo lutas sangrentas para o rompimento do poder imperial, em solo australiano, esse confronto demorou a ocorrer.

O nativo aborígene parece ter permanecido silenciado até a década de 1950, quando Oodgeroo Noonuccal, uma mulher mestiça (de pai aborígene e mãe branca) e de origem pobre, escreveu poemas de cunho realista, retratando a difícil situação de seu povo. Entretanto, ela era apenas uma voz que se erguia em meio a enorme massa de iletrados aborígenes. Ainda que os aborígenes possuíssem uma tradição ancestral de narrativas orais, esse arsenal era ignorado pela elite intelectual australiana, composta por escritores, artistas e pensadores brancos, com uma ênfase característica na produção escrita. Apenas em 1965 a minoria aborígene australiana passou a ser retratada em um romance, com a obra *Wild Cat Falling* do escritor aborígene Mudrooroo Nyoongah (Colin Johnson), que é o objeto de estudo deste trabalho. Até então a linguagem lírica de Oodgeroo Noonuccal não havia sido forte o suficiente para abalar o silenciamento imposto aos aborígenes.

Contudo, no início de 1996, a aboriginalidade de Mudrooroo foi contestada pela própria comunidade Nyoongah. Sua irmã, Betty Polglaze, realizou uma pesquisa sobre a família e mapeou cinco gerações anteriores. Nessa pesquisa, ela descobriu que seus ascendentes vieram da Irlanda e que seu avô paterno era afro-americano. O escândalo resultou em debates públicos sobre a autenticidade da identidade aborígene de Mudrooroo e seus livros tiveram a credibilidade abalada. Inicialmente ao comentar sobre o caso, o autor apenas sugeriu que sua mãe biológica podia não ser a do registro de nascimento. Foi então solicitado pela família a fazer um teste de DNA, ao qual se recusou a se submeter e manteve-se em silêncio sobre o assunto. Em 1997, Mudrooroo pronuncia-se para o editor Gerhard Fischer sobre o caso, em nota o autor escreveu que a sua pele escura indicava que ele sempre havia sido tratado como um aborígene na sociedade australiana e que, portanto, a sua experiência de vida era a de um aborígene, encerrando, assim, o assunto. Esse episódio reforça a ideia de que a identidade é vivenciada como um processo subjetivo que não pode ser jamais reduzido a fatores simplesmente biológicos.

Herança colonial e seus efeitos em Gato Selvagem – *Wild Cat*

Inicialmente, na Austrália, bem como em qualquer colônia de povoamento ou *settler colony*, a literatura era produzida por pessoas ligadas ao império e para o império, sendo clara a representação literária da cultura europeia como elevada e civilizada em contraposição ao retrato de um nativo primitivo e selvagem. Dessa forma, era uma literatura produzida na Austrália, mas ainda em cumplicidade com as realizações metropolitanas imperiais. Essa literatura possuía como principal objetivo a imposição de seus valores e ideais, destacando sempre a superioridade da cultura europeia e o potencial de exploração das terras conquistadas. O aborígine, assim, era retratado, nessas primeiras obras, como alguém humana e culturalmente inferior, uma criatura sem voz e sem poder de ação. Dessa forma,

esses textos nunca podem formar a base para uma cultura indígena nem podem ser integrados de forma alguma à cultura que já existe em países invadidos. Apesar de seu relato detalhado da paisagem, costumes e linguagem, eles privilegiam inevitavelmente o centro, enfatizando o 'lar' sobre o 'nativo', o 'metropolitano' sobre o 'provinciano' ou 'colonial', e assim por diante (ASCHROFT, GRIFFITH, TIFFIN, 1989, p. 5, tradução nossa).

Com o processo de independência de inúmeras colônias ao redor do mundo, os habitantes locais viram o potencial da escrita para a formação de novas nações independentes. A escrita passou, então, a ser utilizada como arma de resistência frente aos discursos colonialistas, tendo como papel principal o de enfraquecê-los e exterminá-los. Utilizando-se dos artifícios intelectuais ou da força física, o nativo procurou tomar o seu lugar de direito como sujeito ativo de sua sociedade. A literatura pós-colonial não se apresenta apenas como o conjunto de escritos publicados após o período do império, mas também e principalmente como um corpo de textos que analisa criticamente como foi essa relação colonial entre metrópoles e colônias e quais as heranças deixadas por ela na sociedade atual.

Diferentemente de outras nações uma vez colonizadas, a Austrália não se tornou uma república com a independência em 1901, mas uma monarquia constitucional parlamentar, cujo soberano ainda era o mesmo monarca do Reino Unido – na atualidade, a Rainha Elizabeth II. Ainda assim, o romance *Wild Cat Falling* de Mudrooroo Nyoongah pode ser considerado um exemplo de obra pós-colonial, pois surge num contexto em que um grande contingente populacional é oprimido pela sociedade hegemônica com base em alegações de uma suposta inferioridade cultural e étnica.

O romance se inicia com o jovem Gato Selvagem saindo do reformatório para jovens delinquentes:

Today the end the Gates Will swing to eject me, alone and so-called free. Another debt paid to society and I never owed it a thing. Going outside into the fake heaven I have dreamed of these last eighteen months. Lifetime lousy months. Lifetime boredom of sameness. Same people, same talk, sick sameness of dirty jokes. Same sick sagas of jobs pulled and new jobs planned. Heroic memories. Swell hopes (MUDROOROO, 1965, p. 3).

Logo no primeiro parágrafo, podemos observar as angústias e frustrações da personagem, através da narrativa em primeira pessoa, e a sua grande esperança no futuro, na utilização do adjetivo *swell*, “inchadas”, em relação a esperanças. No entanto, como *swell*, na sua forma substantiva, também pode significar “onda” ou “ondulação”, essa sua expectativa parece ser um tanto instável, pois é sabido que as ondas fazem um movimento de ir e vir junto à costa. É dessa forma que a personagem parece entender a sua experiência, já que não é a sua primeira vez no reformatório, e ele parece pressentir que não será a última, como se pode perceber no parágrafo seguinte:

For me Fremantle jail has been a refuge of a sort. They have accepted me here as I have accepted hopelessness and futility. The others still have their hopes. Some even make resolutions – but they will fail and fall. Out a few weeks or day, then back a few years in jail sweet jail (MUDROOROO, 1965, p. 3 e 4).

A narrativa não apresenta uma linearidade e as experiências de Gato Selvagem são apresentadas ao leitor no presente e ao mesmo tempo no passado em forma de *flashbacks*. As situações vividas por ele e as suas causas são narradas de maneira fragmentada e apenas compreendidas nos momentos finais do romance. Ao se deparar com um jovem na faixa dos 19 anos totalmente desiludido da vida e que vê a prisão como única saída para obter uma alimentação adequada e uma cama todas as noites, o leitor se indaga sobre a passividade e o comodismo da personagem, podendo mesmo chegar a considerá-lo um perdedor ou um covarde. Podemos, assim, fazer um paralelo entre a passividade, comodismo e frustração de Gato Selvagem frente ao futuro no início do romance e a mesma passividade vivida pelos grupos aborígenes no início da colonização britânica. Assim como Gato Selvagem, os aborígenes se viam como incapazes de mudar a situação de submissão que lhes fora imposta de maneira tão brutal e incisiva, chegando, no primeiro momento, a acreditar na superioridade branca europeia, sem perceber outras alternativas:

After solitary the prison accepted me as I had never been accepted outside, I belonged (MUDROOROO, 1965, p. 15).

Da mesma forma como os grupos aborígenes foram levados a acreditar na superioridade europeia e que deveriam ficar às margens da sociedade australiana, Gato Selvagem só se vê aceito nessa margem.

Ao vagar pela praia após sua saída do reformatório, Gato Selvagem encontra uma moça branca, June, deitada na areia, lendo um livro. Os dois logo iniciam um diálogo. Nessa conversa, há o confronto entre as culturas branca e aborígene, e o leitor pode perceber o verdadeiro abismo que existe entre elas. Inicialmente, June responde educadamente sem tirar os olhos do livro ao “olá” de Gato Selvagem. A conversa é mantida por ela monossilabicamente fria enquanto que o rapaz procura encontrar assuntos para continuar interagindo. Mas a moça, mesmo assim, decide ir embora, e o rapaz diz:

So now you'll be able to run home and tell them you've met a real jailbird (MUDROOROO, 1965, p. 39).

June retorna ao seu lugar na areia e iniciam uma nova conversa. O diálogo, que antes era de indiferença, passa agora a ser uma série de interrogações por parte dela. June procura saber como é a rotina na prisão, o que eles fazem lá dentro, quanto tempo Gato Selvagem ficou recluso e o motivo.

“Aw... eat, sleep, swap dirty yarns, read paperbacks, cut pictures of naked women out of magazines. They're supposed to arouse desire.” [...] “I had to sweep out the library and used to smuggle books out of there. Real highbrow stuff classics, psychology. And semi religious books for intellectual sterilization. They had the best stuff under key in the staff section but I managed to pick the lock. Got a bloke to smuggle me in a little kerosene lamp and rigged my blankets so the screw couldn't see the light. Read nearly all night.” (MUDROOROO, 1965, p. 39).

Ao ouvir sobre a rotina de Gato Selvagem, June surpreende-se com o fato de que ele lê livros clássicos, de psicologia e humanidades, tem um certo grau de instrução e é capaz de manter um diálogo com ela, uma estudante de psicologia de uma das melhores universidades da região.

Nessa cena, ao colocar em confronto dois jovens descendentes das culturas branca e aborígene, o autor deixa claro ao leitor que a concepção imperial da superioridade europeia instalou-se na Austrália e que esses valores de supremacia foram transmitidos para as

gerações seguintes. Ao fazer com que June constate que o rapaz descendente de aborígene não possuía a imagem que ela tinha como preestabelecida, Mudrooroo coloca em cheque todas as crenças em relação à superioridade branca australiana e coloca em igual patamar June e Gato Selvagem, mesmo que as suas vivências tenham sido completamente distintas até aquele momento.

June, então, faz uma pergunta que parece ser recorrente em situações de jovens infratores:

“So you’ve never tried to get a job?”
“Sure I did, but I wasn’t in the race. Who wants a shiftless native when he can get a big up and coming Dago to work for him? After a few tries I resigned myself. Prison was the only chance I had of three meals a day and a decent bed.” (MUDROOROO, 1965, p. 43).

O autor expressa claramente que, independentemente da capacidade intelectual de um aborígene, aos olhos da sociedade branca australiana, ele sempre será visto como inferior e incapaz, tendo restritas as suas oportunidades, sobrando-lhe como alternativa de vida apenas a marginalização.

Gato Selvagem, ao final de sua conversa com June, sente uma mistura de ódio e desejo, entretanto decide seguir em frente e ir ao encontro da sua velha gangue de delinquentes. O reencontro no bar é festivo; os clientes, o garçom e as prostitutas são todos familiares, já que as idas e vindas da prisão afastaram-no de seu único laço familiar, a mãe.

A mãe de Gato Selvagem aparece pela primeira vez no romance numa cena em forma de *flashback*. O rapaz lembra que estava tendo um pesadelo, no qual era um gato selvagem que estava caindo em um abismo. Ele possuía asas de corvo, mas não conseguia voar. Esse sonho recorrente, que inclusive o acompanhará por toda obra, é interrompido momentos antes do gato selvagem de asas encontrar-se com o chão.

...Falling, falling. Plunging and twisting out of the sky and the hard ground rising up.
“Mum!”... (MUDROOROO, 1965, p. 8).

Ao ficar viúva, a mãe de Gato Selvagem nega a sua aboriginalidade para poder receber a pensão do marido branco e afasta seus filhos de tudo o que era relacionado à cultura aborígene. Entretanto, o dinheiro era pouco, e ela não consegue sustento para todos eles e, com exceção de Gato Selvagem, são todos levados para abrigos. A mãe, então, redobra os

cuidados com o único filho que lhe resta. E podemos verificar na obra quão afetuosa ela era, contudo, esse afeto não foi capaz de livrá-lo dos pequenos furtos ao comércio local e à igreja:

“I’ve come about the boy.”

“He’s done nothing. He’s a good boy.”

“There’s been a breaking and entering job in town, and I’ve reason to suspect your son is the culprit.” [...]

The last day of freedom. Mum and I are standing besides the policeman on the station platform and I crying as the clock ticks the minutes away. At last the train comes in.

“Never mind, son. Everything will come out all right.”

I sob and cling to her. Nothing will ever be all right now. I have been tried and found guilty. And I am already nine years old... (MUDROOROO, 1965, pp. 50-53).

Após essa primeira detenção, Gato Selvagem se distancia de sua mãe e se conecta com a vida de pequenos furtos. No reformatório e posteriormente na prisão, entra em contato com pessoas que passaram por situações de exclusão semelhantes a sua, o que fortalece nele a certeza de que a marginalização é o único caminho disponível e que o mundo da cultura hegemônica branca, mesmo ele lutando contra, sempre o empurra para a periferia, usurpando seus direitos e o deixando incapacitado.

Sufocado e desiludido com o mundo que o rodeia, ao cometer mais um furto, dispara contra um policial e foge da polícia. Percebe toda a dominação branca e o quão tolo ele foi ao se deixar levar por ela. Decide ir ao encontro de sua mãe e descobre que ela está muito doente e que retornou para junto de seu grupo aborígine:

“It’s me again, Mum. Your son.” She opens the door. “Got some pennies for you. Don’t know how much. You can change them for silver if you like.”

“Thanks, son. Always have a need for a few pennies. They do nicely for the gás”. [...]

I look at her. “You sick or something?” I ask.

“I’ve been in hospital”, she says, “but I’m better now.”...

“I have to go now, Mum. Got an appointment with a chick. See you again some time, Mum.”

That means never... (MUDROOROO, 1965, pp. 114-115)

Gato Selvagem, desiludido e desanimado, se esconde na mata, a mesma que na infância sua mãe o proibia de entrar e de conversar com os estranhos que lá habitavam. Cansado, ao adormecer, tem o mesmo sonho que o persegue desde criança, no qual assume a forma de um gato selvagem com asas de corvo caindo em direção ao abismo. Acorda antes de

cair no chão e encontra um velho ancião, que lhe diz que ele não teve um pesadelo, mas sim uma música que é passada de gerações em gerações.

“I have a dream,” I say, “but I don’t remember when I wake up. A sort of falling dream.” [...]

“Belong dreaming time,” he says. “That cat want to live a long time like the old crow. ‘How you don’t die?’ he asks. ‘I fly up high, high up to the moon. I get young up there, then come down.’ That cat look sorry then. ‘I got no wings.’ Then the old crow laugh carr carr. ‘You don’t need no wings. You can fly all right. You try now.’ See?”

The old voice trails on, but now I have remembered the dream. It has been in some secret part of my mind to which he has given me the key. (MUDROOROO, 1965, p. 126-127).

O sonhar da personagem principal é a sua conexão com seus ancestrais. É através do sonho que ele se liga as suas crenças e costumes, ao mito e à magia, que são traços característicos da sua cultura de origem. Mudrooroo, através desse sonho ficcional, representa simbolicamente o desejo do aborígine de se libertar do poder colonial e a necessidade que esse grupo, mandado para a margem da sociedade, seja reinserido nela, mas sem se esquecer de seus traços característicos.

Ao conectar-se com a sua real identidade, Gato Selvagem é pela primeira vez nomeado:

“Jessie Duggan’s boy,” He says, like talking to himself. (MUDROOROO, 1965, p. 121)

A partir deste momento, Jessie Duggan não está mais só como em todo o decorrer da obra, ele agora pertence a uma comunidade que lhe dá não apenas laços de parentesco, mas também de tradição.

Considerações finais

Mudrooroo, ao apresentar esse livro à sociedade australiana, inicia um importante trabalho em seu país, o de reconhecimento da cultura dos grupos aborígenes como parte integrante da comunidade, servindo também como modelo para os diversos grupos oprimidos pela ação do poder colonial.

No romance, o leitor pode constatar as dificuldades de um aborígine em se enquadrar na sociedade australiana branca, bem como a sua reintegração após a prisão. A dificuldade de

conseguir emprego devido ao preconceito étnico e racial é apontada pelo autor como uns dos fatores para o jovem seguir na criminalidade.

O autor constantemente apresenta-nos um paralelo entre o branco e o aborígine. A imposição do primeiro sobre o segundo é vista em várias partes, como, por exemplo, na intervenção das autoridades nas famílias aborígenes ou da não aceitação de suas origens por parte da mãe de Gato Selvagem para poder receber a pensão do falecido marido branco.

Ao final do romance, é dado ao protagonista o sentimento de esperança. A reconexão com as suas raízes culturais faz dele agora um membro da comunidade, algo que ele nunca havia sentido na sociedade branca. O autor deixa claro que, apesar dos erros cometidos, Gato Selvagem agora terá forças para enfrentar as adversidades, assim como o que ocorreu em muitos países que sofreram por anos a fio as imposições e restrições dos impérios europeus e que, ao buscar a sua independência e se reconectar com as suas culturas e tradições, também tiveram forças para enfrentar todos os problemas decorrentes da colonização.

Referências

- ASCHROFT, Bill; GRIFFITH, Gareth, TIFFIN, Helen. **The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures**. Routledge, 1989.
- MUDROOROO. **Wild Cat Falling**. Sidney: A&R Classic, 2001.
- SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PIEDADE – LITERATURA E REPRESENTAÇÃO SOCIOCULTURAL DE UMA ÉPOCA

MONTAGNER, Iara Sirlene Amorim (UFMT)

Resumo: José de Mesquita escreve *Piedade*, romance para o qual transcreve muitos dos hábitos cuiabanos daquela época, deixando assim, registradas informações importantes da formação dos costumes culturais e sociais da vida mato-grossense. O livro é publicado em 1937, momento que Mato Grosso ainda era considerado “sertão” para a capital brasileira e outras cidades tidas como metrópoles ou modernas. O enredo de *Piedade* se passa em Cuiabá e traz como protagonistas o advogado Paulo e sua prima Maria da Piedade, que são criados na mesma casa, quando crianças. O autor constrói sua obra mesclando dados históricos e reais com a ficção.

Palavras-chaves: José de Mesquita. Costumes. Mato Grosso.

Piedade é um romance de José de Mesquita, escritor cuiabano, publicado em 1937. José de Mesquita foi, e ainda é, um dos escritores mais admirados e comentados em Mato Grosso, sua vasta obra conta com poesias, contos, romance, estudos históricos e jurídicos, conferências e ensaios.

O enredo de *Piedade* se passa em Cuiabá, na década de 1930, e traz como protagonistas o advogado e escritor Paulo e sua prima Maria da Piedade, que foram criados na mesma casa quando crianças. Durante toda a narrativa o autor descreve hábitos folclóricos, religiosos, familiares, credices populares, descrições de lugares, enfim, mostra os costumes culturais e sociais da época, deixando, assim, registradas informações importantes sobre a formação de vários setores da vida mato-grossense. Apresentamos a seguir alguns descritos do romance:

- Hábitos folclóricos - “Touradas”, era um evento folclórico com intuito de comemorar a Festa do Divino Espírito Santo, imitavam-se as arenas espanholas, com os touros, os toureadores; e ainda o “capinha” (aquele que atrai o touro com uma capa vermelha) e o “máscara” (aquele que entretinha o touro nos momentos mais difíceis), era uma grande atração de entretenimento da época. Também no romance o evento é esperado com euforia pela população cuiabana, desgostando apenas a Paulo que mostra certo desdém a uma cultura que considera atrasada;

¹ Aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado/IL/UFMT – *campus* de Cuiabá/MT/Brasil, Área de Concentração em Estudos Literários, Linha de Pesquisa: Literatura e Realidade Social. Orientadora: Franceli Aparecida da Silva Mello. E-mail: amorimontagner@yahoo.com.br

- A personagem Mãe Roberta tomava guaraná ralado todas as manhãs como fonte de energia. Até hoje, muitos cuiabanos usam esse produto natural com a mesma finalidade;
- Religiosos – José de Mesquita descreve os pequenos “altares” usados dentro das casas. A oração de Piedade frente a um desses altares é uma amostra da crença fervorosa que as pessoas tinham em seus “santos de devoção”;
 - Encontra-se em *Piedade* o respeito ao tempo do luto, a visita ao cemitério no sétimo dia de falecimento do ente querido, hábitos que faziam parte de toda família religiosa cuiabana. É um costume que ainda se encontra em alguns lares;
- Familiares – Paulo foi morar com a tia e os primos, e foram criados como irmãos. Este costume de tios hospedarem sobrinhos era muito comum, principalmente quando os pais moravam na zona rural e o filho precisava estudar;
 - Na obra, quando Maria da Piedade contrai a tuberculosa, D. Francisca vai morar na casa do casal para cuidar deles. Essa prática da mãe ir para casa da filha para cuidados especiais com a saúde, também acontecia quando as mulheres tinham seus recém-nascidos;
- Crendices populares – observa-se no texto que, quando a família Monteiro fala que o noivo de Tereza gostou de Cuiabá e não pretende mais sair da cidade, são usadas expressões como “comer cabeça de pacu” ou “beber água da Prainha” para afirmar que iria se fixar em Cuiabá, pois acreditavam que os viajantes que chegavam na cidade e comessem cabeça do peixe pacu, ou bebessem água do córrego da Prainha, não iam embora e estabeleciam-se na cidade;
- Papel feminino – no texto é fortemente marcado pela submissão de Piedade, a “mulher perfeita”, religiosa, caseira, dedicada ao marido, em oposição a Naninha, que, segundo Paulo, levou o irmão a loucura e depois se entregou ao “luxo e à vida livre”.
- Costumes – no casamento da personagem Regina, o narrador faz uma descrição de como os convidados, depois da festa, acompanham o novo casal até a casa deles;
 - No casamento de Tereza há uma representação das moças que se reuniam na casa da noiva, antes do casamento, e assim acompanhavam a noiva em um cortejo desde sua casa até a igreja;
 - Na festa de casamento das personagens citadas acima, percebe-se o cuidado na escolha dos padrinhos para a cerimônia, dentro da elite da sociedade cuiabana, isso também acontecia com os batizados;

- Piedade toca piano, pois as moças aprendiam na escola, como “prendas” femininas;
- A obra menciona que Paulo aprecia a caça e a pesca. Apresenta estas atividades como se fossem uma distração para o personagem. Não só em Cuiabá, mas em várias cidades de Mato Grosso, até os dias atuais encontram-se pessoas fascinadas pela pesca, e em algumas situações não só por distração, mas também por profissão.
- Lugares – José de Mesquita faz um passeio por Cuiabá da primeira metade do século XX, mencionando e descrevendo ruas, bairros e lugares da cidade, dentre eles estão Beira Rio, Areão, Rua 13 de Junho, o Arsenal.

O narrador agrega ao romance um relato histórico-cultural, trazendo fatos ocorridos no Estado, na primeira metade do século XX, ainda considerado, na época, interior do país. Seus personagens desempenham papéis corriqueiros, demonstrando como viviam os “provincianos”.

Através dessa interação entre realidade e criação na obra, pode-se observar a completude da literatura como fator social, pois é na realidade que o autor busca a matéria-prima para sua ficção, e de certa maneira as entrelaça. Assim, a produção literária é um fenômeno social, pois resultam de/em convicções, crenças, códigos e costumes sociais.

O romance *Piedade* foi publicado, numa época em que Mato Grosso ainda era considerado “sertão” para a capital brasileira e outras cidades tidas como metrópoles ou modernas.

Segundo Lylia S. G. Galetti o processo de ‘restauração’ do Rio de Janeiro e a urbanização de São Paulo, no início do século XX, transformou essas cidades em grandes centros modernos e cosmopolitas, servindo de vitrines que atestavam o afastamento cada vez maior entre o progresso do litoral e o atraso do sertão.

O narrador representa essa diferença entre interior e metrópole no decorrer do romance, através do contraste entre Piedade – a beleza simples e pura, e Paulo – a ostentação do ser civilizado. Como em um de seus diálogos que se transcreve um fragmento:

— (...) O nosso amor humaniza a terra, mas, no fundo o que nós queremos não é a terra, são os que vivem na terra.

— Pois, olhe, por onde tenho passado tenho deixado... Amizades... Inclinações... Dessas cousas que prendem a gente... E nada, entretanto, até hoje me prendeu.

Gostava de gabar-se, com certo ar de fanfarrão, diante das primas... Parecia assim se dava mais valor. (MESQUITA, 2008, p. 56)

Hilda G. D. Magalhães descreve o quanto era complicado o momento histórico em Mato Grosso, no início do século XX, muitas dificuldades em transporte, comunicação; a

transição de meios da produção econômica; as rivalidades políticas; todos esses fatores demonstram a aspereza e rusticidade encontradas no Estado, naquela época.

Mesmo com tantas adversidades, é exatamente na 1ª metade do século XX que se dá início ao estímulo à vida intelectual em Mato Grosso. Tem-se com a nomeação do Bispo Dom Aquino Corrêa, também escritor, um grande avanço nos processos literário e cultural no Estado. São criadas em Mato Grosso instituições importantes para seu desenvolvimento intelectual como: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (1919) e Centro Mato-grossense de Letras (1921), que se transformou em Academia Mato-grossense de Letras (1932).

Dom Aquino Corrêa, José de Mesquita e outros escritores da época fizeram parte dessas instituições e de várias associações culturais, fortalecendo-as e expandindo-as, em favor da consolidação da literatura e cultura mato-grossenses.

O escritor José de Mesquita engajou-se, de tal forma, nesse processo que sempre defendia e exaltava a literatura produzida em Mato Grosso, em vários ensaios e conferências está clara sua intenção em enaltecer e expor o trabalho literário mato-grossense, sempre citando e valorizando os escritores locais, dentro e, principalmente, fora do Estado.

Em *Piedade*, José de Mesquita apresenta várias situações em que há vida intelectual no Estado, o protagonista é um escritor típico desta realidade vivida em Mato Grosso, na época, pois é advogado, escreve contos e poesias, publica em jornais e revistas da cidade, lembrando ainda que é um leitor exímio dos clássicos nacionais e internacionais.

Percebe-se esta preocupação em vários Estados brasileiros. A clara diferença entre a metrópole e o interior do país faz com que surjam manifestações literárias preocupadas em marcar esta dicotomia, uma delas é conhecida como o “Romance de 1930”, que começa com o regionalismo do nordeste brasileiro, acontecendo também no Rio Grande do Sul. Há os romances chamados rurais (que representam a vida no campo), nos quais se destacaram os escritores pertencentes ao chamado “ciclo da cana”: José Américo de Almeida, Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos e José Lins do Rego. Há, também, os romances urbanos (que representam a vida na cidade), nos quais se consagraram Jorge Amado e Érico Veríssimo. Este último, no Brasil, deu lugar a outra vertente o ‘Romance psicológico’ que tem como características: a verossimilhança; o retrato direto da realidade em seus elementos históricos e sociais; reflexões psicológicas; a linearidade narrativa; a tipificação social; a ações a partir do eu, o contraste entre eu e a sociedade, construção ficcional abrangente a partir de um indivíduo.

Todas estas características são encontradas no romance de José de Mesquita permitem que, a princípio, ele possa ser lido como um ‘Romance de costumes’ o qual a principal característica é mostrar os costumes da localidade representada na obra, outra característica é a complicação sentimental entre herói e heroína do texto. Seu enredo contém fatos comuns e reais do cotidiano cuiabano da primeira metade do século XX; o tempo da narrativa segue exatamente a linha: início, meio e fim; o tipo social apresentado no texto é composto de pessoas da elite cuiabana da época. No entanto, as reflexões psicológicas de Paulo são longas, mostrando indecisão e todo seu tormento mental; Paulo também se mostra egocêntrico, reclama de muitas coisas na cultura “provinciana”, não se encaixando nesta sociedade e, muitas vezes, segue simplesmente cumprindo protocolos.

A narrativa apresenta, já em seu início, a morte de “Mãe Roberta”, personagem negra que serviu a família Monteiro por duas gerações. O texto mostra os primeiros sintomas da “depressão” do protagonista, que ele atribui ser um problema hereditário.

Só, sentia um grande vácuo na sua vida, que a lembrança do passado vinha fazer maior. (...) Paulo, pelo seu feitio nervoso, era de uma esquisita sensibilidade, (MESQUITA, 2008, p. 24 e 25)

O narrador também relata o “desequilíbrio” de Álvaro, meio irmão de Paulo, que sente ciúme doentio por sua esposa Naninha. Mesmo com a vida agitada Paulo se sente vazio, ele se relaciona com duas mulheres ao mesmo tempo Eunice, viúva elegante, e Tereza, moça de beleza exuberante, mais tarde, opta por Tereza. Depois de algum tempo ainda se envolve com uma bonita prostituta. Percebe-se que nenhuma dessas mulheres preenche os requisitos exigidos pelo personagem para ser sua companheira.

O narrador revela primeiro que Piedade sempre fora apaixonada por Paulo, mas ele apenas a admirava como boa moça. Quando a prima Glorinha piora e morre, mais uma vez, aparecem as ideias depressivas do rapaz, e o pensamento de que Piedade tem o perfil de “mulher ideal”, religiosa, caseira, moça de família, no entanto, com seu pessimismo, Paulo acha o casamento entre os dois algo impossível, pela diferença de idade e por terem sido criados como irmãos. Entretanto, confessa-se apaixonado pela prima. A internação de Álvaro, no Hospício dos Alienados, incomoda Paulo, por se achar portador de “sentimentalismo genético”.

Certa vez, ao analisar alguns fatos ocorridos, Paulo lembra-se de que sua mãe, D. Carlota, havia dito a Piedade, ainda criança, que gostaria que esta, futuramente, fosse sua esposa. Como se isso fosse a “benção” de sua mãe, ele decide pedir a moça em casamento. Piedade aceita, pois além de amar o primo, ela já havia descoberto que ele padecia de

“enfermidade da sensibilidade” e havia decidido dedicar-se ao amado. Casados, Piedade cuida de Paulo com mimos e verdadeira devoção. Ele continua com suas ideias pessimistas, chegando a pensar que a esposa deveria morrer com ele, pois não suporta que, futuramente, viúva, ela pudesse encontrar felicidade nos braços de outro homem. Quando D. Carlota morre e, ao receber a notícia, Paulo cai nos braços de Piedade, nota-se o quanto ele se entrega ao luto e à tristeza, ficando cada vez mais depressivo e dependente da esposa. O inevitável acontece neste texto, Piedade contrai a tuberculose, e ainda assim cuida mais de Paulo que de si mesma, e, a doença avança rapidamente. O enredo termina com uma “armadilha do destino”, Piedade morre e Paulo, mesmo doente, ainda vive para sentir a perda da esposa.

Muitos críticos acreditam que *Piedade* é um romance tardio, no entanto, apesar de apresentar características do Romantismo como: o pessimismo, a morte, a loucura, o amor e mencionar durante a obra vários textos desse movimento literário, em nossa opinião, *Piedade* apresenta praticamente todas as características do ‘Romance psicológico’ de 1930, enfatizando a introspecção íntima do personagem, pois Paulo tem consciência de sua personalidade, tanto que ele não se declara a Piedade, num primeiro momento, não por se achar indigno de seu amor, ou por não ser correspondido, mas por considerar injusto que sua prima anule sua vida, ainda na juventude, em prol dele. O personagem sabia de todas as qualidades de Maria da Piedade, sentia que ela teria um futuro melhor com outra pessoa, mas se deixa acomodar pela suposta “benção” e pelo sentimento que a moça tinha por ele, ficando assim numa situação apropriada para ele e sem culpas.

Assim, entendemos que em meio aos elementos característicos do ‘Romance de costumes’, o narrador tenha conseguido mascarar o fator principal do enredo, qual seja, o egoísmo e o comodismo de um homem que, escorado na “depressão” tira proveito da devoção de uma jovem ingênua e piedosa, quase uma “santa”. A estratégia da máscara foi muito usada por Machado de Assis, o escritor mais admirado por Mesquita, a quem chamava de mestre e destinou uma dedicatória em seu livro de contos, *O espelhos das almas*, premiado pela Academia Brasileira de Letras.

Referências bibliográficas:

AMADO, Janaina. Região, Sertão, Nação. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.8, n.15, 1995.

BUENO, Luís. *Uma história do romance de 30*. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo; Campinas: Ed. Unicamp, 2006.

CÂNDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 8ª ed., São Paulo, T. A. Queiroz / Publifolha, 2000.

_____. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte – Rio de Janeiro, Itatiaia, 1993.

GALETTI, Lylia da Silva Guedes. *Sertão, fronteira, Brasil: Imagens de Mato Grosso no mapa da civilização*. Cuiabá, Entrelinhas / EdUFMT, 2012.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. *História da literatura de Mato Grosso: século XX*. Cuiabá, Unicem, 2001.

MELLO, Franceli Apª Silva e SILVA, Nilzanil Maria José Soares e. Modernismo em Mato Grosso, uma questão política. *Revista Eletrônica Letra Magna*, Ano 04, n 09 2º sem. 2008.

MELLO, Franceli Apª Silva. Elementos para uma história da literatura em Mato Grosso. *Revista Polifonia*, Cuiabá, EdUFMT, n 06, p. 19-31, 2003.

MENDONÇA, Rubens de. *História da literatura mato-grossense*. 2ª ed, Cáceres, Ed. Unemat, 2005.

MESQUITA, José de. *Piedade*. Cuiabá, Academia Mato-Grossense de Letras / Unemat, 2008.

LIMA, Nísia Trindade. Missões Civilizatórias da República e Interpretação do Brasil. *História, Ciência, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro, v. 5 (suplemento), jul/1998.

PÓVOAS, Lenine. *História da cultura matogrossense*. 2ª ed, Cuiabá, 1994.

MESQUITA, JOSÉ DE. Letras mato-grossenses. *Revista de Cultura*, maio, 1936. Disponível em: [HTTP://www.jmesquita.brtdata.com.br/bvjmesquita.htm](http://www.jmesquita.brtdata.com.br/bvjmesquita.htm). Acesso em 25/jan/2013.

MESQUITA, JOSÉ DE. Mato Grosso através de sua literatura. *Revista do Brasil*, agosto, 1924. Disponível em: [HTTP://www.jmesquita.brtdata.com.br/bvjmesquita.htm](http://www.jmesquita.brtdata.com.br/bvjmesquita.htm). Acesso em 05/dez/2012.

MESQUITA, JOSÉ DE. O sentido da literatura mato-grossense. *Revista de Cultura*, agosto, 1936. Disponível em: [HTTP://www.jmesquita.brtdata.com.br/bvjmesquita.htm](http://www.jmesquita.brtdata.com.br/bvjmesquita.htm). Acesso em 12/jan/2012

MARCAS DA PRÁTICA DOCENTE EM TEXTOS DE ALUNOS PARTICIPANTES DA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA

NASCIMENTO, Ernandes Araujo (UFMT)¹

O presente artigo visa analisar a prática docente com base em textos de alunos participantes da Etapa Regional da Olimpíada de Língua Portuguesa em Barra do Garças-MT. Ele se justifica a partir de preocupações que vieram à tona quando participamos como professor formador do Cefapro aplicando oficinas de textos, como também, membro da comissão julgadora municipal. Podemos perceber na produção daqueles alunos, aspectos relevantes - *positivos e negativos* - baseado nos critérios avaliativos adotados pelo programa, em que saltava aos olhos a atuação docente ou a ausência dessa, presente na escrita daqueles textos.

PALAVRAS-CHAVE: texto – formação – professor

1- Introdução

Exporemos um recorte de nossa pesquisa, idealizada a partir de discussões e reflexões expostas no grupo de Estudos e Letramentos/Cnpq, realizados na Universidade Federal de Mato Grosso. Nosso foco está voltado para a prática docente no ensino de leitura e escrita. As observações aqui mencionadas, partem do pressuposto que nenhum gênero discursivo/textual nasce, como se diz, “*sem pai nem mãe*”. Todos têm suas origens marcadas por alguma área de atividade humana (Bakhtin).

Nesse sentido, ensinar nossos alunos a ler e escrever, com autonomia, envolve domínios cognitivos dos nossos agentes, professores de língua materna e alfabetizadores, e devem constar de sua prática como objetivos a serem alcançados, tais como: reconhecer e produzir diferentes gêneros discursivos, adequando-os às situações comunicativas. Reconhecer e respeitar as variedades linguísticas. Identificar recursos linguístico-discursivos, presentes nos textos orais ou escritos (implícitos, ironias, subentendidos etc.), bem como o efeito de sentido resultante de seu emprego.

¹ Mestrando do programa de pós-graduação em estudos de linguagem. Membro do grupo de Pesquisa: Estudos Linguísticos e Letramentos-CNPq. Professor formador do Centro de Formação dos Profissionais da educação básica – CEFAPRO-MT

Desenvolver a argumentação oral e escrita como forma de participação social, em busca da autonomia e da cidadania, dentre outras que devem ser exploradas para que nossos alunos possam atingir uma aprendizagem efetiva.

A leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente exigem do aluno, inicialmente, conhecer-se como interlocutor. Isto lhe possibilita não apenas reconhecer e as esferas de sua produção, mas também identificar os valores que difundem e a intenção do autor, consideradas as condições de produção desses discursos. Na atividade de produção escrita, o aluno precisa ser ensinado a assumir-se como autor de seus textos, sendo capaz de elaborar críticas ou propostas, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências, apontar contradições, incorporando o interlocutor e a situação discursiva/comunicativa em que o texto/discurso deve ser produzido. Tal postura permite-lhe desenvolver autonomia na produção de textos em diferentes gêneros, respeitando as características de cada um. Como consequência do domínio dessa prática, será capaz de monitorar a produção de seu texto, adequando-o ao gênero, articulando suas partes, revisando-o e refazendo-o, quando necessário.

2- Breve análise do corpus de pesquisa

Partindo desse princípio iremos percorrer nos capítulos subsequentes problemas encontrados em formações continuadas de professores no Município de Barra do Garças, especificamente as relativas a produção dos gêneros discursivos propostos pela Olimpíada de Língua Portuguesa escrevendo o futuro, realizada pelo Cefapro², órgão vinculado ao governo do estado de Mato Grosso, que cumpre o papel de executar os diversos programas propostos pelos governos estadual e federal, lançados com o objetivo de melhorar o ensino de leitura e escrita de língua a partir de cursos de formação continuada em todo estado.

Os motivos que nos levaram a buscar essa análise, originaram-se logo após esses professores concluírem os estudos específicos baseados em cadernos de teoria e prática do ensino de leitura e escrita no programa proposto. Os resultados dessa atuação docente vieram em forma de textos escritos por seus alunos. Como parte

² Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso

integrante desse processo, lamentamos o que vislumbramos, visto que encaramos a capacitação³ desses profissionais, cumprindo nossa função que entendemos ser de suma importância no atual contexto de ensino de Língua Materna em nosso país, levando a esses profissionais todo aparato pedagógico para que possam conhecer os conteúdos teóricos e práticos, necessários a essa modalidade de ensino.

3- Os textos dos alunos revelam a prática docente?

Eis uma questão que nos persegue há algum tempo. No decorrer dos nossos encontros, nos deparamos com inúmeras dificuldades encontradas pelos professores participantes das oficinas de textos oferecidas pelo programa. Uma delas, exporemos adiante, a partir de uma situação problema identificada nas produções dos alunos, enviados a comissão julgadora na etapa regional de Barra do Garças. Baseado nesses textos, elaboramos uma abordagem relativa às preocupações que geraram nosso interesse pela pesquisa. Como exemplo, mostraremos uma dessas produções, totalmente alheia às características e critérios estabelecidos pelo programa no gênero proposto.

Se há problemas com os textos de alunos pensamos que o objetivo maior não é encontrar o culpado mas refletir sobre o que está ocasionado esses problemas. Uma das suposições, seria a de que, nossa mensagem nas formações não foram devidamente internalizada pelos formandos. Imaginamos então que uma tentativa válida seja uma mudança de postura em nossas atividades fazendo um caminho diferente, em nossa atuação formativa, em uma sequência diferenciada, de *teoria e prática* para *prática-teoria-prática*⁴.

4- Situação problema: o texto do aluno

Os problemas evidenciados no parágrafo anterior relacionados ao ensino da leitura e escrita, são resultantes de uma preocupação que temos em nossas práticas formativas, com professores de Língua Portuguesa, e especificamente com a escrita de

³ O Cefapro realiza oficinas de formação continuada com os professores participantes da Olimlíada de Língua Portuguesa, no ano de realização do evento.

⁴ Essa sequência foi aqui proposta, em virtude de entendermos que deva haver uma mudança em nossa prática de formação continuada, visto que temos sempre levado os conhecimentos teóricos aos nossos professores em primeira instância e só após trazemos a proposta de adequação a sua prática de ensino.

textos dos alunos desses profissionais, fatos que vieram a tona na participação do evento “Olimpíadas de Língua Portuguesa escrevendo futuro”⁵.

Como membro da comissão julgadora do programa em sua etapa regional (Barra do Garças) nos deparamos com inúmeros textos, ali colocados em julgamento, escolhidos como sendo o melhor texto da escola o qual representava. Naquele momento alguns comentários foram murmurados por componentes da banca examinadora tais como: “*Nossa que texto estranho!!! Onde esse aluno estuda?*”, “*Hum, não entendi, ele tá falando do quê? A professora não viu isso?*” mas nem todos tinham problemas, houve quem recebesse elogios, “*Meu Deus, que texto lindo!!! Quem é a professora dele?* Textos assim (com elogios) foram poucos mas o que nos preocupou foram os comentários depreciativos da maioria dos textos.

Após nos depararmos com essa realidade, algumas questionamentos vieram a mente: O texto desses alunos acabam revelando a prática desse professor? O professor desconhece as características do gênero a ser produzido ou ele não deu a devida importância aos objetivos do programa? E aqueles que alcançaram os objetivos fizeram o contrário dos que não foram bem? Não temos ainda a resposta visto que estamos em início de pesquisa, mas uma coisa nos intriga, todos os participantes tiveram uma formação teórica dos critérios⁶ necessários a serem ensinados aos seus alunos. Então porque alguns não os colocaram em prática? Pode parecer exagero o que estamos relatando, por isso exporemos um exemplo de dois textos, os quais citamos.

Olimpíada de Língua Portuguesa

CRÔNICA

TEXTO Nº 276.794

TÍTULO: O MONSTRO DO MEIO DIA

A VIDA MAIS OU MENOS VIU, IR TODAS AS TARDES PARA UM PESADELO, UM LUGAR ONDE DIZEM QUE SE APRENDEM, E NO FUTURO CONSEGUIR UMA GRANDE CARREIRA, MAS COMO SE NÃO BASTASSE, AINDA TEMOS QUE ENFRENTAR UM “MONSTRO”, TODAS AS TARDES. ELE ESTÁ LÁ, NO SEU CANTO APENAS CAUSANDO MAL A PELE DE TODOS QUE PASSAM POR BAIXO DELE, E NÃO TEM COMO FUGIR, A NÃO SER QUE ACHE UMA SOMBRA OU UM ESCUDO, QUE É QUASE UMA COISA QUE GUARDA QUANDO CHOVE. BOM, ESSE “MONSTRO”, DE FORMA REDONDA, NÃO SE SABE MUITO PORQUE, SÓ SE VÊ ELE DIREITO QUANDO ESTÁ INDO EMBORA, OU QUANDO ESTÁ CHEGANDO. MAS

⁵ Programa do MEC em parceria com a Fundação Itaú Social e o CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária, é realizado a cada dois anos pares no Brasil.

⁶ Um dos principais critérios é o tema a ser desenvolvido na escrita, o mesmo em todas as edições, O lugar onde vivo.

QUANDO CHEGA O MEIO-DIA, ELE ESTÁ TOTALMENTE QUENTE QUE ACABA CAUSANDO CANCER DE PELE EM CERTAS PESSOAS, ATÉ A CIÊNCIA JÁ CRIOU VÁRIOS PRODUTOS QUE TE TORNA INVENCÍVEL CONTRA ESSE “MONSTRO”.

ATÉ AGORA EU SÓ FALEI MAL DELE, MAS CERTAS PESSOAS UTILIZAM DE SUAS QUALIDADES, CASO A PESSOA SEJA MUITO BRANCA, IGUAL A LEITE, EM UM PASSE DE MÁGICA SE TRANSFORMA EM CAFÉ COM LEITE. TAMBÉM O UTILIZAM COMO FONTE DE ENERGIA. ATÉ AGORA NÃO ME FEZ BEM EM OCASIÃO NENHUMA, ESTOU MAIS PRETO DO QUE ANTES, CULPA DESSE HORRENDO, QUENTE, INTRIGANTE E BRILHANTE SOL.

Olimpíada Língua Portuguesa

Artigo de Opinião

TEXTO Nº 276.587

TÍTULO: O LUGAR ONDE EU VIVO

SITUADA ENTRE DOIS BELOS RIOS, GARÇAS E ARAGUAIA, O LUGAR ONDE EU VIVO É CARACTERIZADO POR BELAS PAISAGENS NATURAIS, DESDE A SERRA DO RONCADOR, CERCADA DE LENDAS E MITOS POPULARES, E UMA LINDA IMAGEM DO CRISTO REDENTORABENÇOANDO A CIDADE E SUA POPULAÇÃO. TENDO SURGIDO NA ÉPOCA DO GARIMPO, O LUGAR ONDE EU VIVO ATÉ HOJE É ALVO DE PESSOAS AMBICIOSAS, COMO OS GRANDES PRODUTORES PRINCIPALMENTE OS DE SOJA, SENDO MINHA REGIÃO UMA DAS MAIORES PRODUTORAS DO PAÍS. ASSIM NOSSAS PAISAGENS VÃO SENDO DESTRUÍDAS, NOSSAS ESPÉCIES DE ANIMAIS VÃO SENDO MORTAS, PARA SUSTENTAR A GANÂNCIA E O EGOÍSMO DESTRUIDOR DO SER HUMANO. AS EFICIÊNCIAS DE MINHA CIDADE ESTÃO PRESENTES NÃO SÓ NO MEIO AMBIENTE, COMO TAMBÉM NO MEIO SOCIAL, ONDE HÁ UM GRANDE PRECONCEITO DA POPULAÇÃO EM ACEITAR OS REMANESCENTES INDÍGENAS QUE HABITAM EM NOSSA CIDADE. ISSO É UM PRECONCEITO GERADO DESDE A COLONIZAÇÃO DO NOSSO PAÍS, E OS ÍNDIOS ASSIM COMO OS NEGROS ERAM TIDOS COMO POVOS INFERIORES. ASSIM, APESAR DE TODOS OS ASPECTOS POSITIVOS. O LUGAR ONDE EU MORO APRESENTA SUAS FALHAS QUE SÓ PODERÃO SEREM SUPERADAS COM A AJUDA DA POPULAÇÃO, QUE TEM POR DEVER AJUDAR A MELHORAR O LUGAR ONDE QUEREM ENVELHECER, CRIAR SEUS FILHOS E VEREM SEUS NETOS BRINCAREM.

Em uma primeira análise, a intenção dos alunos era de escrever uma crônica e um artigo de opinião, no entanto verificamos que um dos textos foge completamente as características dos gêneros. Ele está mais próximo (o primeiro), de um relato pessoal e (o segundo), um relato de sua localidade, possui algumas pinceladas de um artigo de opinião. Além de apresentar problemas estruturais, (poderíamos citar outros, no mas não cabe nesse momento). Os autores demonstram desconhecer os critérios propostos pelo programa. O professor desse aluno esteve de posse dos critérios estabelecidos, para que ele, antes que enviasse a produção a julgamento, estabelecesse com seu aluno uma proposta de reescrita, etapa que está bem clara no caderno do professor, mas o que

parece isso não aconteceu. Esse professor, o qual “*pegamos para cristo*”⁷ teve acesso aos cinco conselhos⁸, que nos parece de suma importância, para que utilizasse esse dispositivo e orientações com seus alunos nas atividades propostas em sala de aula.

Essas e outras atividades com os textos, foram realizadas com todos os participantes, nas oficinas de formação. O professor, portanto, não pode alegar desconhecimento teórico sobre seu objeto de ensino. Então porque aqueles textos seguiram sem a devida correção? Imaginamos muitas respostas a esse questionamento e nesse sentido, lembramos Paulo Freire, quando cita os saberes necessários à prática docente:

Ensinar exige rigorosidade metódica [...] O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos abjetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferido do perfil do abjeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, pag.14)

Uma das respostas pode ser essa, o descumprimento de algumas exigências relativas a prática docente. Isso nos preocupa de tal forma que em futuras formações, tentaremos sensibilizar nossos colegas professores que temos uma missão a cumprir. Esse profissional deve estar ciente de que escrever é um desafio para todos. Devemos valorizar a intenção dos responsáveis por esse programa do governo, que lançou um desafio para todos os alunos brasileiros com o objetivo de melhorar as práticas de escrita. Cabe a nós agentes de execução dessa missão (Cefapro), incentivá-los a participar com alegria e o empenho próprio da função de ensinar.

Esse concurso de escrita é uma forma de motivar nossos alunos e comunidade escolar a tomarem gosto pela leitura e escrita e usufruírem de uma aprendizagem

⁷ Maneira informal muito utilizado no meio pedagógico, quando nos referimos a alguém, para citarmos alguns pecados cometidos, relativos ao assunto abordado.

⁸ Fazer o aluno escrever um primeiro texto. Escolher e adaptar as atividades de acordo com a situação escolar. Trabalhar com outros textos do mesmo gênero. Trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa. Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos.

efetiva. O professor deve ensiná-lo da melhor forma possível, para que todos possam participar em igualdade de condições.

5- Onde buscar apoio pedagógico?

Neste capítulo, iremos expor os referenciais teóricos nos quais nos embasamos em busca dos objetivos propostos pelo programa governamental, Olimpíada de Língua Portuguesa, objeto componente de nossa pesquisa. Quais são esses objetivos? Conforme relatado nos cadernos de apoio ao professor, “Primeiro, busca-se uma democratização dos usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o “iletrismo”⁹ e o fracasso escolar. Segundo, procura-se contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita, fornecendo aos professores, material e ferramentas, como a sequência didática – proposta nos Cadernos¹⁰. Terceiro, deseja-se contribuir direta e indiretamente para a formação docente”. Esses são os três grandes objetivos para melhorar o ensino da escrita, em um projeto coletivo, cuja importância buscaremos mostrar a seguir.

Meu discurso é de um professor de Língua Portuguesa do ensino básico, atualmente trabalhando com formação continuada com colegas docente da educação básica. Defendo que ler e escrever deve ser uma prioridades da escola, como também prioridades de aprendizagens essenciais de todo o sistema da instrução pública. Em nosso convívio social, sabemos que um cidadão que não tenha essas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social. Por isso, o desenvolvimento da leitura e da escrita é a preocupação maior dos professores. Alguns pensam, ingenuamente, que o trabalho escolar limita-se a decodificar o alfabético. Sabemos que a tarefa do professor é muito mais abrangente.

Nesse sentido (Dolz & Schneuwly, 2004) nos mostra que compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem. Aprender a ler, lendo todos os tipos de texto trata-se de incentivar a leitura de todos os gêneros textuais:

Do ponto de vista social, o domínio da leitura é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada. Do ponto de vista psicológico, a apropriação de estratégias de leitura diversificadas é um passo

⁹ Iletismo, aqui entendido, não como analfabetismo mas como a falta de capacidade de compreensão e interpretação de textos que circulam na esfera cotidiana e escolar.

¹⁰ Os cadernos do professor é uma ferramenta de apoio para desenvolver a sequência didática de ensino dos gêneros que compõe o programa.

enorme para a autonomia do aluno. Essa autonomia é importante para vários tipos de desenvolvimento, como o cognitivo, que permite estudar e aprender sozinho; o afetivo, pois a leitura está ligada também ao sistema emocional do leitor; finalmente, permite desenvolver a capacidade verbal, melhorando o conhecimento da língua e do vocabulário e possibilitando observar como os textos se adaptam às situações de comunicação, como eles se organizam e quais as formas de expressão que os caracterizam. Dessa forma, o professor deve preparar o aluno para que, ao ler, aprenda a fazer registros pessoais, melhore suas estratégias de compreensão e desenvolva uma relação mais sólida com o saber e com a cultura. (DOLZ & Schneuwly, 2004 pag. 34)

Sendo assim, não basta que o aluno consiga decifrar palavras, identificar informações presentes no texto ou lê-lo em voz alta mas é necessário averiguar seu nível de compreensão e, para tanto, tem de aprender a relacionar, hierarquizar e articular essas informações com a situação de comunicação e com o conhecimento que ele possui, ler nas entrelinhas o que o texto pressupõe, sem o dizer explicitamente, e a organizar todas as informações para dar-lhes um sentido geral. Nossos alunos precisam aprender a tomar certo distanciamento dos textos para interpretá-los criticamente e ter a capacidade de identificar suas características e finalidades. Se quisermos que descubra as regularidades de um gênero textual qualquer (uma carta, um conto etc.) torna-se necessário que o professor ofereça-lhes ferramentas para que possa analisar os textos pertencentes a esse gênero e conscientizar-se de sua situação de produção e das diferentes marcas linguístico-discursivas que lhe são próprias.

Baseado no exposto, vemos que estamos em uma “batalha¹¹” em busca do ensino de leitura e escrita e para ganhá-la precisamos de armas adequadas, elaboração de estratégias, de objetivos claros como também de uma boa formação dos atores envolvidos. Concordo com Dolz em um trecho do Caderno do Professor que diz:

“Escrever se aprende pondo-se em prática a escrita, escrevendo-se em todas as situações possíveis: correspondência escolar, construção de livro de contos, de relatos de aventuras ou de intriga, convite para uma festa, troca de receitas, concurso de poesia, jogos de correspondência administrativa, textos jornalísticos (notícias, editorial, carta ao diretor de um jornal) etc. Do ponto de vista social, a escrita permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã”. Mesmo que os alunos não almejem ou não se

¹¹ Essa batalha, tem como inimigo, as práticas ineficientes que por vezes nos deparamos em nossas escolas públicas.

tornem, no futuro, jornalistas, políticos, advogados, professores ou publicitários, é muito importante que saibam escrever diferentes gêneros textuais, adaptando-se às exigências de cada esfera de trabalho. O indivíduo que não sabe escrever será um cidadão que vai sempre depender dos outros e terá muitas limitações em sua vida profissional”. (DOLZ, 2004)

Vemos portanto, que o ensino da escrita continua sendo um espaço fundamental para trabalharmos os usos e as normas dela, bem como sua adaptação às situações de comunicação. Por isso, consideramos que ela é uma ferramenta de comunicação e de guia para os alunos compreenderem melhor o funcionamento das situações discursivas.

Tendo ciência da importância do ensino-aprendizagem de leitura e escrita em nossas escolas, buscamos conhecimentos necessários para levar aos nossos colegas (professores) os pressupostos de que uma das funções da escola é ensinar a ler e escrever. Nesse sentido é imprescindível estimular o desenvolvimento dessa capacidade linguística permitindo aos nossos formandos instaurar-se como sujeito de seus textos e somente o exercício de ações que fizermos com e sobre a linguagem consigamos realizar essa instauração.

6 -Formação continuada: uma reflexão sobre prática

Nos sentimos decepcionados quando nosso trabalho não atinge êxito, pois o que esperamos é que, a partir das atividades que propomos, os professores possam começar a desenvolver um processo de ensino de leitura e de escrita muito mais amplo. Sabemos da importância da leitura e escrita e que é um instrumento indispensável para todas as aprendizagens e, desse ponto de vista, as situações de produção e os temas tratados em nossas formações são apenas uma primeira aproximação aos gêneros enfocados em cada uma delas, que pode ampliar-se aos poucos, pois escrever textos é uma atividade complexa, que envolve uma longa aprendizagem. Pensamos também que enquanto mediador dessas formações, devemos refletir nossa prática e buscar formas metodológicas mais eficientes para atingir nossos propósitos e facilitar a prática dos nossos formandos em sala de aula.

No processo de ensino-aprendizagem, assumir a concepção de linguagem como o lugar de constituição de relações sociais e a partir daí, pensar o processo educacional, implica uma mudança de postura. Assumir essa concepção derivadas de práticas sociais concretas entre sujeitos historicamente constituídos nas relações sociais, penso ser a

mais adequada e implica reavaliar as propostas de formação continuada voltada para o trabalho com leitura e escrita.

7- Considerações finais

Além de trabalharmos com a diversidade de gêneros discursivos, cabe a nós, professores formadores, promover situações reais de leitura e produção de textos em eventos formativos, nos quais os docentes possam mobilizar uma série de capacidades linguístico-discursivas, com o intuito de validar hipóteses formuladas e entender enunciados veiculados em diferentes esferas de comunicação social para que possam enfim proporcionar uma construção de sentido no ensino de língua materna. Essa é a nossa proposta de pesquisa.

Ao final coletaremos dados relativos às práticas dos professores participantes em sala de aula como verificação dos resultados de nossas hipóteses.

8- Referenciais teóricos

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim e colabs. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Ed. Mercado das Letras: São Paulo, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Ed. Paz e Terra. São Paulo, 1996.

MEC/Fundação Itaú Social, *Caderno do Professor*. São Paulo : Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada)

**¿LA ESCRITURA O LA VIDA? ¿LA ESCRITURA O LA MUERTE? : DO
RETORNO À ESCRITURA MORTÍFERA AO ESCLARECIMENTO
LIBERTADOR – REFLEXÕES SOBRE O TESTEMUNHO DE JORGE
SEMPRÚN**

Lucy Miranda do NASCIMENTO (IFMT)¹

RESUMO: Jorge Semprún, após a libertação do campo de concentração nazista, no qual permaneceu durante dois anos, inicia a escritura do seu testemunho em o *La escritura la vida* (1995). Neste trabalho se refletirá acerca das cicatrizes que ficaram no corpo do sobrevivente e como ele as expõe através da arte, bem como a rememoração do passado e a sua configuração em escritura, pensando nos saberes possivelmente agregados a Semprún mediante esse processo. Para tanto, se fará uso das contribuições teóricas de Walter Benjamim, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Jeanne Marie Gagnebin.

Palavras-chave: Literatura de Testemunho. Jorge Semprún. Esclarecimento. Holocausto. Odisséia.

Em 1992 ao regressar à Buchenwald, o escritor espanhol e sobrevivente do Holocausto, Jorge Semprún, resolveu retornar ao livro que foi iniciado em 1987, o qual por diversas vezes, teve a escrita sufocada pela dor. Para ele, voltar ao campo através da escritura era algo necessário, mesmo que não sobrevivesse a ela, visto que seria a possibilidade de reconciliar-se com o passado e falar por aqueles que foram silenciados pela morte.

Processo duplo de dor e de cura que refletimos à luz dos pensamentos filosóficos de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer que analisam em *Dialética do esclarecimento* (1985), o desenvolvimento do esclarecimento na sociedade e buscam no passado mitológico as suas origens. É na narrativa de Homero, especificamente em *Odisséia* (2008), que os filósofos traçam suas reflexões, para eles, os infortúnios enfrentados pelo personagem Ulisses ao regressar para casa, ilustram a constituição do sujeito, que para tornar-se emancipado e esclarecido racionalmente, enfrenta e domina os mitos estabelecidos e se transforma em senhor de si mesmo, processo de desencantamento do mundo, que mediante a ruptura da magia mitológica, o ser constrói o saber. Esclarecimento também de mão dupla, visto que ocorre, dialeticamente, a libertação e a dominação, pois para libertar-se o homem trava uma luta para dominar

¹ Professora Mestre do Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação Mato Grosso – Campus São Vicente, Brasil. Email: lucy.nascimento@svc.ifmt.edu.br

tanto a natureza externa como a natureza interna, ocorrendo a auto-dominação de si próprio.

A calamidade instaura-se na medida em que saber é poder, e ambos não conhecem nenhuma barreira. O uso deles “está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.20), configurando-se num uso aleatório baseado em interesses próprios, onde não importa o prazer dos novos saberes, mas a sua utilização para obtenção de novos poderes.

Conforme dito, é por meio de episódios da viagem de Ulisses, dos cantos da *Odisséia* (2008), que os autores exemplificam o caminho percorrido pela racionalidade na história. O primeiro trecho escolhido para exemplificar essas questões é o que descreve as artimanhas de Ulisses para enganar o ciclope Polifemo. Ao encontrar-se sob o poder de Polifemo, Ulisses arquiteta um plano para fugir, dessa maneira, embriaga o seu inimigo que antes de dormir pergunta o seu nome e ele responde arditamente: “Ninguém”. O personagem nota que o ciclope dorme e aproveita para ferir com uma estaca o seu único olho; ele desperta urrando de dor e solicita a ajuda dos outros ciclopes, mas quando os outros chegam à caverna para ajudar, eles perguntam quem o tinha ferido e quem estava lá com ele, e têm como resposta: “Ninguém”. Sem entenderem, os ciclopes vão embora, deixando Polifemo agonizando de dor, com isso, no dia seguinte Ulisses e seus companheiros conseguem fugir. Para Adorno e Horkheimer, a artimanha de Ulisses para enganar o ciclope, foi “uma transparente racionalização”, pois ao se autodenominar como Ninguém, ele nega a sua própria existência, o que o “transforma em sujeito e preserva a vida por uma imitação mimética do amorfo” (1985, p.71).

Negação também operada pelo narrador-personagem em *La escritura o la vida*, que para resistir às violências de Bunche Wald refuta o seu corpo-próprio e transforma-se em corpo-objeto para sobreviver, embate entre o sujeito e seu corpo que Semprún mostra ao relatar uma das torturas sofridas enquanto esteve preso:

Mi cuerpo se ahogaba, se volvía loco, pedía piedad, innoblemente. Mi cuerpo se afirmaba a través de una insurrección visceral que pretendía negarme en tanto que ser moral. Me pedía que capitulara ante la tortura, lo exigía. Para salir vencedor de este enfrentamiento con mi cuerpo, tenía que someterlo, dominarlo, abandonándolo al sufrimiento del dolor y de la humillación (SEMPRÚN, 1995, p.126).

Esse trecho da narrativa sempruniana é confluyente ao conceito de esclarecimento defendido por Adorno e Horkheimer, tendo em vista que para o sobrevivente não dizer as informações que os torturadores nazistas queriam, e conseqüentemente, não entregar-se a eles, ele renega o seu ponto de percepção no mundo: o seu próprio corpo. Notamos que ele pune e domina violentamente o seu corpo fragilizado, para conseguir dominar o inimigo e resistir a ele. Desse modo, a liberdade e a autopunição fazem parte do mesmo processo de salvação.

Semprún narra que antes de ser preso, convivia bem com seu corpo, para ele, o físico e a alma eram uma única matéria que conviviam harmoniosamente: “yo estava dentro de mi cuerpo como pez en el agua. Estaba metido en él con toda mi alma, si se me permite ser tan categórico” (SEMPRÚN, 1995, p.126), porém, depois que entrou em Buchenwald e teve que enfrentar vários tipos de esgotamentos, ele desvinculou-se de seu corpo-próprio para conseguir sobreviver às torturas impostas pelo inimigo, ou seja, desvincula-se da sua identidade primeira e identifica-se com a não existência para salvar sua vida.

Os filósofos também destacam em Homero, o encontro de Ulisses com as sereias; pois ao retornar à ilha de Circe, Ulisses recebe instruções dela para prepará-lo para os novos infortúnios que enfrentaria na volta para casa. Ela o alerta que em alto mar existe uma ilha habitada por sereias que com suas canções sedutoras, atraem os marinheiros para a morte. Devidamente precavido, Ulisses tampou os ouvidos da tripulação com cera, enquanto ele próprio foi amarrado ao mastro, de modo que pudesse passar a salvo pelo perigo e ainda ouvir a canção. Jeanne Marie Gagnebin (2006) aponta que a vitória de Ulisses sobre as sereias, não representa somente a vitória da racionalidade sobre os encantos do mito, mas também significa a consagração de Ulisses como narrador de suas aventuras. Primeiro, porque se ele não tivesse passado ileso ao lado das sereias, mas tivesse se deixado seduzir e devorar por elas, ninguém teria sobrevivido para recordar a beleza do seu canto [...] (GAGNEBIN, 2006, p.36).

De modo análogo, Semprún recusa o insidioso chamado da morte, que configuraria um possível refúgio do espaço infernal do campo. Isso porque, em Buchenwald, a morte estava por todos os lados, nos corpos desfigurados e esqueléticos dos “mulçumanos”, nos odores de putrefação dos corpos e de carne queimada que se diluíam na fumaça do forno crematório, nas imagens dos amontoados de corpos tortuosos, nos últimos suplícios dos companheiros, ou seja, a morte era carnal, palpável, sentida e penetrante, figurava para muitos, o destino certo e a única saída do campo.

Submergidos nessa atmosfera mortal, muitos prisioneiros, após passarem por diversas violências, cansavam de resistir e entregavam-se aos encantos da morte e aos seus chamados.

No entanto, o escritor não se deixa conduzir pelo canto fúnebre para poder transmitir os horrores do campo e perpetuar a sua memória de morte. Confluyente à reflexão feita por Gagnebin acerca das peripécias de Ulisses, pensamos que a negação da identidade do narrador-personagem, bem como, a auto-repressão para fugir e dominar o mito da morte metaforizam a configuração do sujeito moderno esclarecido, que a partir do violento processo de renúncias, agrega novos saberes sobre si e sobre seu corpo. Segundo Adorno e Horkheimer, “onde há o perigo, cresce também o que salva” (1985, p.56), assim, mediante as estratégias arquitetadas por Semprun para dominar o inimigo e a si mesmo, ele se torna senhor de si.

O escritor recusa as súplicas do corpo dolorido com a finalidade de ganhar a libertação e contar o que vivenciou. Ao contrário de Ulisses, que descreve para os seus a beleza do canto sedutor das sereias, Semprún transmite os horrores vistos e vividos no *Lager*, uma tarefa árdua por tratar-se de uma experiência indescritível e que se configurou num trauma em sua memória. Assim, o holocausto caracteriza-se por ser inefável e exceder os limites da imaginação, o que o projeta para a “estética do irrepresentável, do indizível, ou do sublime” (GAGNEBIN, 2006, p.79). Para o filósofo Longino (213-273 d.C), em *Do Sublime* (1996), a estética do sublime “exige força e mesmo violência, juventude, agilidade” (p.10) no ato artístico, o qual trata “de situações limites e radicais” (p.21), que não são conseguem ser assimiladas por imagens ou signos, sendo assim, o sublime é “a percepção disso” (p.21), dessa “violência que desequilibra” (p.37). De algo que causa desconforto no observador ou no leitor, pois, o choque surpreende o julgamento e nos faz sair de nós mesmos, nos mergulha no *êxtase*; para Longino: “é grande o que nos tira o fôlego, de emoção e de surpresa. O que se admira, sempre, é o inesperado” (LONGINO, 1996, p.37) [itálico do autor].

Esse objeto obscurecido pelo horror, que “vai além dos ‘limites’ de nossa percepção e torna-se para nós, algo sem forma” (SELIGMANN-SILVA, 2000, p.84), é encenado na narrativa sempruniana. Uma arte impactante que não designa a beleza esplêndida, entretanto, refere-se ao baixo, ao subterrâneo do ser e ao que causa temor. Para Edmund Burke (1757), o “sublime é tratado como pertencente ao campo do medo: medo da perda total do eu, da morte, do inconcebível” (*apud* SELLIGMAN-SILVA, 2000, p.83). O escritor sobrevivente enquanto esteve preso, vivenciou o que é mais

temido pelo ser: a morte. Ela habitava todos os espaços de Buchenwald, sendo desvelada na narrativa através das imagens dos corpos magérrimos dos “mulçumanos”; dos cadáveres descarnados com olhos arregalados; dos ambientes fétidos das latrinas coletivas; das torturas desumanas; da nudez dos corpos; do corpo dolorido; ou seja, são imagens que chocam por retratar o que é temido pelo ser e que apesar de serem elaboradas ficcionalmente, fazem parte de uma experiência de um corpo real que foi impregnado por essas mortes e por essas dores. Gagnebin explana que o sublime não abarca somente aquilo que se encontra além do homem, mas também questões que fazem parte do homem e de suas atitudes, o que de modo paralelo “delineia uma outra região, escura e ameaçadora, que gangrena o belo país da liberdade e da dignidade humanas. Um ‘sublime’ de lama e de cuspe, um sublime por baixo, sem enlevo nem gozo” (2006, p.79).

Seligmann-Silva (2000) afirma que muitas vezes na história das artes associou-se a representação da dor ao sublime, vínculo que é perfilado em *La escritura o la vida* (1995), pois as imagens citadas são reflexos de uma dor e causam no leitor um desequilíbrio, pois, de certa maneira ele identifica-se com o sofrimento. Essa narrativa desconcertante é oriunda do espaço marginal do campo, onde o que é desprezível, enojador e subliminar é escancarado pelo escritor com a finalidade de expor a baixeza e a monstruosidade humana. Mediante isso, o narrador-personagem da obra em questão, é a alegoria, segundo a concepção de Walter Benjamin (1975), da figura do sucateiro, o qual encontra “na rua o lixo da sociedade e a partir dele faz sua crítica heróica” (BENJAMIN, 1975, p.15). Jorge Semprún apanha o que é ignorado tanto pelos ouvintes despreparados como pela história oficial, para elaborar sua arte: “é o passo do poeta que erra pela cidade procurando rimas; também deve ser o passo do trapeiro, que a todo instante pára no seu caminho, apanhando os lixos que encontra” (1975, p.16). Portanto, os excrementos, os cadáveres, as dores, as mortes por exaustão, o odor de podridão, a fome enlouquecedora, as montanhas de ossos e cabelos, enfim, tudo que remete ao horror do *Lager* faz parte da feitura do testemunho de Semprún.

Por conseguinte, o resgate desses resíduos de dor e de morte nas lembranças, foi um processo doloroso para Jorge Semprún, já que as cicatrizes que ficaram em sua memória impediram-lhe por muito tempo seu retorno à escritura, conforme o escritor expõe:

Cual un cáncer luminoso, el relato que me arrancaba de la memoria, trozo a trozo, frase a frase, me devoraba la vida. Mi afán de vivir, por

lo menos, mis ganas de perseverar en esta dicha miserable. Tenía el convencimiento de que llegaría a un punto último, en el que tendría que levantar acta de mi fracaso. No porque no consiguiera escribir: sino porque no conseguía sobrevivir a la escritura, más bien. Sólo un suicidio podría rubricar, concluir voluntariamente esta tarea de luto inacabada: interminable. O entonces la propia falta de conclusión le pondría término, arbitrariamente, mediante el abandono del libro en curso (SEMPRÚN, 1995, p.211).

Percebemos a dificuldade do sobrevivente em escrever; a metáfora antitética “cáncer luminoso”, encena que apesar da escritura relampejar na mente do escritor, ela era para ele a configuração da morte. Há nessa metáfora o paradoxo luz *versus* sombra que representa a polaridade da escrita, que tangenciava entre a possibilidade de libertação e a morte definitiva. Através da reiteração de “trozo a trozo, frase a frase”, o escritor enfatiza o processo lento de composição da narrativa, bem como seu efeito corrosivo que teria como assinatura a morte voluntária de Semprún.

Em 1987, numa das tentativas de elaboração de seu testemunho, o narrador-personagem escolhe o nome que daria ao livro iniciado e interrompido muitas vezes: “habitualmente, mis libros tardan en encontrar un título satisfactorio. Este lo tuvo de antemano. Lo escribí con un rotulador de punta gruesa: LA ESCRITURA O LA MUERTE...” (SEMPRÚN, 1995, p.249). Contudo, não há no decorrer da narrativa algo que explique a não escolha desse título e o porquê da mudança para *La escritura o la vida*, mediante isso, interpretamos nesse processo de troca de nomes, um outro momento de esclarecimento.

Para Jorge Semprún, escrever era o mesmo que morrer, pois, o ato da escritura singularizaria o retorno ao passado da morte. Porém, ele enfrentou novamente o mito da morte, não mais a morte que rodeava Buchenwald, mas aquela que invadia sua memória causando-lhe dores infinitas e a que ele tentava constantemente esquecer, como ele afirma num outro momento que justifica o seu silêncio: “tenía que escoger entre la escritura o la vida, había escogido ésta. Había escogido una prolongada cura de afasia, de amnesia deliberada, para sobrevivir” (SEMPRÚN, 1995, p.212). Ao rememorar os horrores de Buchenwald e ressuscitar seus fantasmas, ele ignora seus traumas e suas cicatrizes e engendra o autodomínio para vencer a morte. De igual maneira que renega o silêncio do seu presente para voltar ao passado turbulento, encena a reconstituição do sujeito esclarecido, que através da escritura dolorosa do tempo pretérito (re) elabora o seu presente.

A escritura para Semprún foi uma tentativa de apaziguamento da dor, um modo de descarregar a memória e compartilhar seus sofrimentos. Dessa maneira, ela foi uma medida terapêutica, pois, segundo Walter Benjamin o ato de narrar é uma comunicação que pressupõe presenças corpóreas, havendo uma cumplicidade virtual, assim, a “narrativa é capaz, até mesmo, de curar” (*apud* FERNANDO VAZ, 2004, p.59), visto que ao trazer ao nível da consciência as suas dores, a narração compõe processos de cura e libertação. Além da cicatrização de suas feridas, o narrador constrói novos saberes sobre si e sobre a humanidade, já que percebe a dimensão da monstruosidade humana, que na busca de poder, legitima ideologias asquerosas e doentias. Ao fim, ele repudia sua condição de militante comunista, e conclui que ela era impulsionada por pensamentos que eram contrários aos seus ideais de um mundo igualitário e pacífico.

Para Semprún a libertação e os novos saberes são conquistados através da reescritura do passado de dor, retorno ao tempo perdido, que inicialmente mostrava-se irrealizável. A mudança do nome do livro para *La escritura o la vida*, não foi involuntária, na medida em que a palavra “escritura” em ambos os títulos singularizaria a morte. A primeira opção, *La escritura o la muerte*, representaria o fracasso do escritor que voltou a morte e sucumbiu a ela, seria a não sobrevivência da escrita que teria como conclusão o suicídio do escritor. Todavia, o segundo e acertado nome, metaforiza a vitória do escritor, que para lograr novos saberes e reconciliar-se com o passado, sacrifica a si próprio e vence mais uma vez a morte.

O seu testemunho configurou-se em um novo rastro sobre a história do Holocausto que se opõe as teses revisionistas, as quais buscam apagar todos os rastros e provas sobre a aniquilação dos judeus e não judeus. Semprún não traz em sua narrativa as estatísticas da quantidade de mortos durante o nazismo, tampouco, a precisão das datas sobre essa catástrofe, pois segundo ele, “acordarse y memorizar fechas no es lo mismo. [...] No se trata meramente de una fecha para manuales escolares” (SEMPRÚN, 1995, p.129). Ao recordar os momentos infernais vivenciados, ele imprime em suas páginas a morte e o sofrimento impregnados em sua memória, plasma com minúcia a frieza dos nazistas, reflete plasticamente a dor e o pavor dos deportados na agonia da morte e com êxito relata-nos, de modo metafórico, a desestruturação paulatina dos corpos no *Lager*.

Ao transmitir esteticamente todas essas questões inenarráveis, ele nos transforma em novas testemunhas, pois não “fechamos o livro ao horror relatado e prefiguramos também um rastro que busca juntamente com a arte, humanizar o presente”

(GAGNEBIN, 2006, p.57). Desse modo, contribuímos para que esse passado de morte seja retomado de modo consciente, colaborando na perpetuação dessa memória de horror que se configurou em uma ferida aberta na memória coletiva da humanidade.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. *Teoria estética*. Trad: Fernando Riaza. Espanha: Taurus, 1980.
- _____. ¿Qué significa renovar el pasado? In: *Intervenciones – Nueve modelos de crítica*. Trad: Roberto J. Vernengo. Caracas: Monte Avila Editores, 1963.
- _____; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- BENJAMIN, Walter. *A modernidade e os modernos*. Trad: Heindrun Krieger Mendes da Silva; Arlete de Brito; Tânia Jatobá. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1975.
- _____. *Para una crítica de la violencia*. Trad: Roberto Blatt. Espanha: Taurus, 1991.
- _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura – obras escolhidas* v.1. Trad: Sérgio Paulo Rouanet. 7ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- GAGNEBIN, Jeane Marie. Após Auschwitz. In: *História, memória, literatura: testemunho na Era das Catástrofes*. SILVA-SELIGMANN, Márcio (Org.). Campinas: Unicamp, 2005.
- _____. *Lembrar escrever esquecer*. 34 ed. São Paulo, 2006.
- HOMERO. *Odisséia*. Trad: Jaime Bruna. 18 ed. São Paulo: Cultrix, 2008.
- LONGINO. *Do sublime*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SEMPRÚN, Jorge. *La escritura o la vida*. Trad: Thomas Kauf. Barcelona: Fabula Tusquets, 1995
- SILVA-SELIGMANN, Márcio. A história como trauma. In: *Catástrofe e Representação*. NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (Orgs.). São Paulo: Escuta, 2000.
- _____. Arte, dor e *kátharsis* ou variações sobre a arte de pintar o grito. In: *O corpo torturado*. KEIL, Ivete; TIBURI, Márcia (Orgs.). Porto Alegre: Escritos, 2004.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Memória e progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin. In: *Corpo e História*. SOARES, Carmen Lúcia (Org.). 2 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

A REPRESENTAÇÃO DO ORIENTE EM ISMALL ISLAND

Ana Flávia de Morais Faria OLIVEIRA (UFMT)¹

Resumo: O presente trabalho terá como objeto de estudo o romance *Small Island* (2004) da afro-britânica Andrea Levy e investigará a representação da Índia na narrativa do personagem Bernard Bligh à luz dos estudos de Edward Said (1978) a respeito do Orientalismo. Bligh narra as experiências vividas por ele em solo indiano durante o processo de emancipação política do país. Além de se configurar como uma testemunha ocular de importantes fatos históricos, ele deixa escapar uma série de visões estereotipadas da Índia e de seu povo, que, mais do que imagens apenas pessoais, funcionam como representações coletivas que os britânicos nutriam pelos indianos e que a autora busca criticar.

Palavras-chave: Diferença cultural, Orientalismo, Andrea Levy

1. Introdução

Small Island, de Andrea Levy, é um romance pertencente à literatura pós-colonial e escrito por uma autora influenciada pela experiência da diáspora. A obra foi publicada originalmente em inglês no ano de 2004, sendo traduzida para diversas línguas, inclusive para o português, e publicada no Brasil em 2008, sob o título *A Pequena Ilha*. O romance recebeu os prêmios *Orange Prize* e *Whitbread* de Melhor Livro do Ano, dentre outros, e teve grande repercussão em Londres. Isso levou a BBC a transformá-lo em uma minissérie para a televisão no ano de 2009.

Há quatro narradores na obra de Levy: o casal de jamaicanos, representados pelos personagens Gilbert e Hortense Joseph, e um casal de britânicos, representados nas figuras de Victoria Buxton (Queenie) e Bernard Bligh. Cada capítulo leva o nome de cada um dos narradores, que apresentam diferentes pontos de vista nos seus discursos, utilizando-se de diferentes linguagens. Compostas por *flashbacks*, autobiografia e fatos históricos, as narrativas contam histórias e experiências vividas pelos personagens. Linda Hutcheon (1991) denomina como metaficção historiográfica os romances que são, ao mesmo tempo, intensamente autorreflexivos e, de maneira paradoxal, também se apropriam de acontecimentos e personagens históricos. Assim,

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso e aluna do curso de Artes - Música, na mesma universidade. Membro do grupo de pesquisa LAALID – Literaturas Africanas e Afrodescendentes de Língua Inglesa na Diáspora, coordenado pela Profa. Dra. Divanize Carbonieri. E-mail: anaflaviamt@gmail.com.

poderíamos considerar *Small Island* como um romance desse tipo. Além disso, a partir de uma perspectiva descentralizada, o “marginal” e aquilo que Hutcheon chama de “excêntrico” ganham espaço na tessitura dessa narrativa. Em suma, num período pós-guerra (1948), a obra retrata a chegada dos primeiros imigrantes jamaicanos à Inglaterra. Levy desenvolve a trama nesse ambiente conturbado e cheio de conflitos entre essas culturas.

Esta pesquisa, porém, não pretende analisar o relacionamento entre os imigrantes jamaicanos e britânicos. Ela se limita a investigar a narrativa de Bernard Bligh, sob a ótica de Edward Said (1978) a respeito do Orientalismo, considerando principalmente o estudo que é feito sobre ele por John McLeod (2000). Em sua narrativa, Bligh relata sua experiência na Índia ainda durante a Segunda Guerra Mundial. E, por meio dessa narrativa, podemos entender como o Ocidente europeu representava o Oriente. A narrativa de Bligh não nos revela o ano exato em que ele esteve na Índia, mas há indícios de que fora antes do ano de 1948, ou seja, num momento em que a Índia passava por um processo de descolonização liderado por Mohandas Gandhi. A Índia estava resistindo à opressão europeia para conquistar sua independência.

2. Uma visão orientalista da Índia

Bernard Bligh é um inglês de meia-idade que morava com sua esposa Queenie e seu pai. Era funcionário antigo de um banco da cidade de Londres, que com a guerra se vê na obrigação de se alistar como voluntário da Royal Air Force (RAF). Bligh foi aceito como soldado de segunda classe e, assim, parte para Índia na função de auxiliar de mecânico das aeronaves de combate. Na Índia, Bernard realiza algumas expedições, sendo que, em uma delas, ele deveria conter a guerra civil entre hindus e muçumanos. Prestes a voltar para casa, Bernard se relaciona sexualmente com uma garota, o que o leva a acreditar ter contraído sífilis. Por esse motivo, ele se hospeda por dois anos em Brighton, uma cidade vizinha de Londres, e somente retorna ao seu lar depois de ter sido curado da sua moléstia. Ao seu retorno ao lar, já no ano de 1948, ele se depara com a casa cheia de imigrantes jamaicanos e, no meio desse conflito, sua esposa Queenie dá a luz a uma criança negra.

A representação e a resistência são dois fatores que repetidamente emergem quando se trata da teoria e da literatura pós-colonial (BONNICI, 2009). Em um dos

romances pioneiros da literatura pós-colonial, *Things Fall Apart* (1958), o nigeriano Chinua Achebe, além de apresentar a questão da resistência, também se preocupou em oferecer uma resposta às representações estereotipadas do Ocidente europeu sobre um determinado povo e cultura. Ao descrever sobre a organização e funcionamento, bem como sobre os costumes dos igbos, Achebe produz uma obra-prima que estabelece um contraponto em relação às representações ocidentais da África. No entanto, nas obras mais recentes como *Small Island*, é possível identificar várias temáticas da teoria pós-colonial, sendo que a principal delas talvez seja a conceituação da diáspora. A diáspora pode ser entendida como o trauma coletivo de um povo que voluntária ou involuntariamente saiu ou foi banido da sua terra e, vivendo num lugar estranho, sente-se desenraizado de sua cultura e de seu lar (BONNICI, 2009). Na obra de Levy, o tema da diáspora é explorado pela autora, na medida em que ela retrata a migração de jamaicanos para o Reino Unido nos personagens Hortense e Gilbert Joseph.

Todavia, na narrativa de Bernard Bligh, objeto de análise deste trabalho, o tema mais evidente explorado pela autora parece ser a diferença e o estranhamento em relação à cultura oriental, ou seja, a representação daquilo que comumente se chama de Oriente. Essa representação ocidental europeia é conceituada por Said (1978) como Orientalismo. Para Said, o Oriente sempre foi visto como um lugar exótico que, ao mesmo tempo em que causa estranhamento, causa certo fascínio nos ocidentais. Essas informações advêm de um amontoado de estudos, relatos, experiências vividas e contadas por povos da cultura ocidental, inclusive por membros da academia europeia. Desta forma, o Orientalismo, ao qual Said se refere, “é um modo de abordar o Oriente que tem como fundamento o lugar especial do Oriente na experiência ocidental europeia” (SAID, 1978, p. 27).

A narrativa de Bernard Bligh se passa na Índia no momento em que o país era colônia do Império Britânico, ou seja, no período em que, embora houvesse uma resistência por parte dos colonizados, o discurso colonial ainda era predominante. Bhabha (1998) explica que o discurso colonial é uma forma de discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural. McLeod também afirma que o colonialismo dependeu certamente do uso da força e da coerção física, mas isso não poderia ocorrer sem a existência de um conjunto de crenças que são realizadas para justificar a posse e a ocupação continuada de terras dos outros povos. Assim, parafraseando Tiffin e Lawson, McLeod conclui que o colonialismo (como o seu homólogo, o racismo) é uma operação

de discurso que interpela os sujeitos coloniais, incorporando-os em um sistema de representação baseado numa hierarquização. É importante deixar claro que Orientalismo e discurso colonial não são termos intercambiáveis. O discurso colonial, de acordo com McLeod, vai além do Orientalismo de Said, sendo um termo mais amplo. O Orientalismo, que é uma forma específica de discurso colonial, constitui-se da soma das representações ocidentais sobre o Oriente. Esse sistema de representação aparece muito bem construído em *Small Island*, na narrativa de Bernard. Levy nos dá uma ideia do que venha a ser o Orientalismo no discurso do personagem britânico que revela como a Europa e, em especial, o Império Britânico, representavam o Oriente.

McLeod ainda aborda minuciosamente os estereótipos do Oriente envolvidos no Orientalismo, tal como é descrito por Said. Em sua análise, o autor destaca seis estereótipos, o que amplia a nossa visão a respeito do modo como se davam essas representações europeias. O primeiro deles diz respeito à *regressão no tempo*. Enquanto o Ocidente era visto como um lugar de progresso, o Oriente era considerado um lugar primitivo, atrasado. Percebemos essa regressão no tempo logo no início da narrativa do personagem britânico que, ao chegar à Índia, narra o espaço, detalhando as características rústicas do lugar e o tratamento que ele e seus companheiros receberam: “Quando chegamos à Índia, fomos socados feito gado no trem para Bombaim” (LEVY, 2008, p. 335).

Nesse relato de chegada ao Oriente, Bernard parece induzir o leitor a pensar que o lugar é realmente primitivo, com pessoas atrasadas. Para isso, ele constrói um cenário fétido, com pessoas mal cheirosas: “Aquela gente fedida. O cheiro de seus corpos era mascarado por aromas doces, enjoativos de especiarias” (LEVY, 2008, p. 335). A crítica negativa relacionada às especiarias da Índia é dominante na fala do personagem, que procura inferiorizar aquilo que a Índia tem de especial e por que é notoriamente conhecida. No trecho, “Não teve um poeta que escreveu sobre o fascínio que a Índia exerce? [...] Ele deveria ter escrito sobre o fedor da Índia, isso sim” (LEVY, 2008, p. 337), o personagem reproduz essa passagem para desmistificar a ideia de que a Índia é fascinante como outrora fora dito. Está implícito em seu discurso que a Índia não possuía nenhum atrativo, e que em nenhum momento ela lhe causou alguma atração, mas sim sempre repulsa. Esse desconforto do personagem em relação ao lugar e às pessoas ali presentes funciona como uma espécie de ilustração para a sensação de que uma viagem ao Oriente não apenas significava viajar para outro lugar, mas era fazer uma viagem ao tempo passado.

O segundo estereótipo diz a respeito ao *estranhamento* que o Oriente proporcionava ao mundo ocidental. Esse estranhamento era visível porque o Ocidente era sempre visto como racional, sensível e familiar, e o Oriente como irracional, extraordinário e anormal. Ainda em seu relato de chegada, Bernard tenta mostrar o quanto os orientais são “anormais” ao narrar um pai tentando negociar sua filha: “À minha direita, um pai tentava vender a própria filha a um soldado britânico” (LEVY, 2008, p. 335). O personagem narra tudo que, a seu ver, era anormal e lhe causou estranhamento, a fim de estabelecer não só a diferença entre o Ocidente e o Oriente, mas também a superioridade do primeiro. McLeod ressalta que Said explica que o Oriente sempre era descrito por termos negativos para reforçar a superioridade europeia.

[...] Grupos de nativos de roupas coloridas como no Carnaval gesticulavam com braços finos como palitos. Conversavam em línguas misteriosas. [...] Os bolos falavam por si, coloridos como enfeites de Natal e salpicados de preto: não eram passas, eram moscas. (LEVY, p. 335-336).

Os excertos acima selecionados deixam claro que o personagem aborda a cultura oriental, atribuindo-lhe adjetivos de depreciação. A comparação com o “Carnaval” e com o “Natal” estabelecida por Bernard destaca a questão da diferença entre as culturas ocidental e oriental. Desta forma, percebe-se que o personagem enxerga o ‘outro’ (oriental) como um ser diferente, inferior. Blich destaca e contrasta os comportamentos dos indianos em relação aos seus, de modo que os primeiros são sempre inferiorizados em relação a ele. Mediante essa dissonância entre Ocidente e Oriente, McLeod afirma que o Oriente não era apenas visto como estranho, mas “estranhamente estranho” (MCLEOD, 2000, p. 44, tradução nossa).

O terceiro, e talvez o mais frequente estereótipo encontrado no Orientalismo é a *suposição sobre a raça*. Os povos orientais, no geral, sempre eram representados de forma negativa. E, embora o espaço onde se passa a narrativa de Bernard seja a Índia, o personagem não deixa de fazer suposições sobre a raça de outros povos orientais, como por exemplo, os japoneses. O personagem descreve os japoneses como selvagens, comparando-os a animais desprovidos de inteligência. Em uma das expedições realizadas na Índia, Bernard, juntamente com um veterano de Guerra chamado Maxi, deveria resgatar uma aeronave japonesa que foi abatida pelos britânicos e, no caminho, tece comentários sobre os japoneses, nos quais, além de compará-los a cães obedientes, coloca-os em uma posição inferior em relação aos britânicos:

É impossível ensinar um cachorro a atacar qualquer coisa até a morte. Qualquer animal idiota vai continuar partindo pra cima de você [...] Isso não é inteligência, é obediência. Mas não ganha guerras. Nossa sagacidade vai nos levar à vitória (LEVY, 2008, p. 346).

A suposição sobre a raça está presente ao longo de toda a narrativa do personagem europeu. Todavia, essa suposição está mais evidente na passagem em que ele narra a guerra civil entre hindus e mulçumanos. Bernard e os demais soldados britânicos foram enviados para Calcutá para conter a guerra civil entre hindus e mulçumanos que brigavam entre si para decidir com quem ficaria o poder quando a nova Índia independente chegasse. Ao se deparar com um cenário repleto de mortes e destruição, Bernard classifica a cena como um ato de selvageria jamais visto durante sua permanência na Índia: “Aquilo era uma selvageria comparável a qualquer coisa testemunhada durante a guerra” (LEVY, 2008, p. 363). Ademais, o personagem não deixa de apresentar seu ponto de vista sobre a resistência dos indianos em relação ao Império britânico. Bernard, além de subestimar a capacidade dos indianos de administrar seu próprio país, questiona a retirada dos britânicos da Índia, justificando que somente eles (os britânicos) eram pessoas racionais e os únicos capazes de controlar povos tão “selvagens” como os indianos:

Pensar naquele bando de analfabetos maltrapilhos querendo administrar o próprio país me fazia rir. Tirar os britânicos da Índia? Só os britânicos eram capazes de manter aqueles *coolies*² sob controle. [...] Eu, pessoalmente, sinto orgulho de fazer parte do Império Britânico. Orgulho de representar a decência. (LEVY, 2008, p. 369-373).

Na narrativa de Bligh o preconceito racial esteve presente desde o momento em que o personagem chega à Índia até o momento em que ele a deixa. McLeod afirma que, em suma, o Oriente, quando contatado pelo Ocidente, era sempre considerado inferior, e isso ajudou a reforçar o senso de superioridade ocidental.

O quarto estereótipo discute o *perfil dos gêneros orientais* masculino e feminino. O homem oriental era, com frequência, considerado insuficientemente “viril”. A figura feminina oriental era mostrada como imodesta e promíscua, possuidora da chave para uma infinidade de delícias eróticas misteriosas. McLeod afirma que, através da análise

² Adjetivo (termo pejorativo/ofensivo): um trabalhador não qualificado indiano ou chinês.

do Orientalismo empreendida por Said, é possível perceber que a mulher oriental era sempre representada nua ou com pouca vestimenta. Um perfil semelhante de mulher oriental aparece na narrativa de Bernard Bligh: “O roupão que mal cobria, seus seios nus, seu traseiro à mostra” (LEVY, 2008, p. 406). Tanto a mulher quanto o homem oriental fugiam do padrão ocidental que estipulava que o homem deveria ser ativo, corajoso, forte; e a mulher deveria ser passiva, moral e casta. Dessa maneira, os homens e as mulheres orientais não cumpriam esses papéis de gênero. Sendo assim, suas identidades de gênero eram consideradas transgressoras. Isso contribuiu para a sensação geral de estranheza e anormalidade atribuída ao Oriente.

Para falar do quinto estereótipo, McLeod faz uma alegoria dos gêneros masculino e feminino e explica que, de um modo geral, o *Oriente era feminizado*, pois era considerado passivo, submisso, exótico, luxuoso, sexualmente misterioso e tentador. Já o ocidente era masculinizado, por ser ativo, dominante, heróico, racional, autocontrolado e ascético. Essa alegoria abre caminho para um vocabulário especificamente sexual disponível para os ocidentais descreverem seus encontros com mulheres orientais. As descrições eram, na sua maioria, fantasiosas e fascinantes, oferecendo aos homens ocidentais a oportunidade de experimentar uma vida livre e desimpedida das proibições da sociedade ocidental.

Bernard estava em uma terra distante da sua. A tensão da guerra já havia passado, pois estava prestes a voltar para casa, e parecia que só restava a ele experimentar as mulheres “exóticas e sexualmente misteriosas” que existiam na Índia. Dessa forma, Bligh vai em busca de um encontro onde ele poderia realizar suas fantasias. O encontro de Bernard com a garota indiana ocorreu ainda em Calcutá, momentos antes de ele partir para Bombaim. Ao narrar sua experiência sexual com a garota, Bernard deixa transparecer na figura feminina a “promiscuidade” da mulher oriental e seu desejo em realizar o que é visto como tabu pela sociedade ocidental: “Ela veio por trás de mim e começou a alisar minhas costas com as mãos. Não fazia ideia do que eu queria” (LEVY, 2008, p. 405). Aqueles que viajavam ao Oriente poderiam pensar que estavam indo para um lugar onde os códigos morais de comportamento não funcionavam, onde eles poderiam encontrar formas de excesso sexual.

O sexto e último estereótipo envolvido no Orientalismo e analisado por McLeod se refere à concepção de que o *Oriente é degenerado*. Essa afirmação é feita devido à identificação de uma série de adjetivos negativos, tais como preguiçoso, fraco, violento, frouxo, inconstante, luxurioso, dentre outros. Se voltarmos ao início da narrativa de

Bernard, no momento em que ele chega à Índia, o personagem constrói um cenário feio, com pessoas “degeneradas”. Depois que Bernard e os demais soldados embarcaram no trem para Bombaim, eles encaravam com espanto os comportamentos dos indianos:

[...] um grupo de mulheres carregava carvão em trouxas para o motor da locomotiva. Algumas (mulheres) levavam uma criança presa às costas e uma enorme barriga de carvão na frente, enquanto indianos fortes e saudáveis do sexo masculino se acotovavam e pediam esmolas para os soldados britânicos. [...] [V]i homens feitos (adultos) agachados junto aos trilhos, defecando no chão (LEVY, 2008, p. 337).

Outro exemplo de representação encontrado na narrativa está relacionado ao uso de palavras e seus significados. Em um dado momento da narrativa, o personagem faz uma mudança nos significados das palavras para enfatizar a degeneração dos indianos. O adjetivo *wallah*³, utilizado por Bernard para se referir aos indianos, significa em híndi uma pessoa envolvida ou responsável por algo específico. O personagem atribui-lhe outro significado, o de ladrão: “[...] tudo precisava ser vigiado, protegido das larápias mãozinhas pretas que nos cercavam por todos os lados. Aqueles *wallahs* eram capazes de roubar qualquer coisa” (LEVY, 2008, p. 376). E, para o adjetivo *dacoit*⁴, que, de fato, significa ladrão em híndi, Bernard o classifica como assassino: “Mas pior, eram os *dacoits*. Aqueles homens eram assassinos, não ladrões de galinha. Sanguinários” (LEVY, 2008, p. 376). E, por fim, a generalização dos significados dos termos chega ao extremo, quando o personagem britânico afirma não conseguir identificar os *coolies*, ou seja, os trabalhadores não qualificados dos *dacoits*: “*Dacoits* por toda parte. Decididos a usar nossa munição contra nós para destruir o Império Britânico. [...] [N]ão conseguíamos distingui-los dos *coolies*” (LEVY, 2008, p. 376). É possível perceber a forma com que o personagem degrada os orientais no uso dos adjetivos, os quais são empregados de maneira distorcida e estereotipada, com as pessoas de confiança (*wallahs*) sendo consideradas ladrões; os ladrões (*dacoits*), assassinos; e a classe de trabalhadores sem qualificação (*coolies*), assassinos sanguinários, pela suposta impossibilidade de distinção.

É importante lembrar que, na criação desses estereótipos, o Orientalismo justificou a propriedade do colonialismo, afirmando que os povos orientais precisavam ser salvos deles mesmos. Conclui-se, portanto, que a representação que os imperialistas

³ Adjetivo: pessoa envolvida ou responsável por algo específico.

⁴ Adjetivo: membro de uma gangue ou assaltante/ ladrão.

ocidentais realizavam de suas colônias era completamente estereotipada, e esse preconceito perdurou durante o processo de colonização, o que, no caso da Índia, perdurou por séculos.

Até aqui discutiu-se o tema de maior evidência na narrativa de Bernard Bligh. Por meio da análise feita é possível afirmar que Levy se esmera, mostrando que as representações abordavam o oriental como um ser degenerado. Todavia, a resistência, ainda que sutilmente, também aparece na narrativa do britânico, o que demonstra que a oposição ao Império sempre existiu e foi essa manifestação que deu força às colônias para se tornarem independentes. Em uma noite, Bernard e dois indianos, Arun e Ashok, foram convocados para ficar de guarda numa base e, enquanto eles vigiavam o local, um diálogo foi estabelecido entre os três. O indiano inicia a conversa fazendo uma série de perguntas para Bernard, sendo que em uma delas Ashok questiona a permanência dos britânicos na Índia: “Eu me pergunto: por que vocês ficam na Índia, se sentem tanta falta da Inglaterra?” (LEVY, 2008, p. 378). O indiano percebe que Bernard vê a pergunta como um atrevimento da parte dele, então, muda o curso da conversa a fim de prosseguir no diálogo com o europeu. Nessa negociação com o colonizador, Ashok revela uma das estratégias mais ardilosas e eficazes do poder e do saber coloniais – a mímica: “[...] eu tive sorte de aprender a língua (inglesa) na escola. Eles me chamavam de inglesinho marrom. Os britânicos me ensinaram muitas coisas úteis” (LEVY, 2008, p. 379).

Pode-se entender, portanto, que “a mímica colonial é um desejo de um Outro reformado, reconhecível como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente” (BHABHA, 2013, p.146). Dessa forma, o colonizado usa dessa estratégia de resistência, na qual reconhece sua diferença, mas se “apropria” do Outro ao visualizar o poder. Essa estratégia se torna visível na fala do indiano Ashok quando, ainda no diálogo, ele volta a questionar a presença dos britânicos em território indiano: “Mas diga-me, o senhor algum dia já se perguntou o que os britânicos vieram fazer aqui na Índia?” (LEVY, 2008, p. 380). Tais questionamentos revelam uma Índia insatisfeita com a situação atual da colônia. Ela visualiza no Outro o poder, poder esse que ela luta para conquistar.

Está bem claro que o tema mais explorado na narrativa de Bernard Bligh foi a representação ocidental europeia do Oriente, em especial, da Índia. A Índia aparece como pano de fundo para o personagem europeu expressar suas ideias e valores sobre o Oriente. Mas também é possível identificar marcos de resistência. De um modo irônico,

a autora mostra, principalmente, na voz do indiano Ashok, uma Índia que anseia pela independência do seu país. Ashok questiona a situação da colônia, ironizando a “sagacidade” britânica que Bernard tanto se orgulha em alardear. Ambos os discursos de Bernard e Ashok funcionam como uma sinédoque, pois da mesma forma que a voz de Bernard representa todo o Império, Ashok apresenta a resistência de toda Índia.

3. Considerações Finais

A noção coletiva que se tem do Oriente está recheada de estereótipos e racismo e aparece muito bem construída na obra de Levy. Essa noção estereotipada do Oriente teve uma repercussão dentro e fora da Europa, o que ajudou a perpetuar os estereótipos orientais até os dias atuais. Em *Small Island*, a autora critica o tema da “representação” do outro sob um enfoque pós-colonial, na narrativa de Bernard Bligh. Ao colocar a descoberto todo o preconceito de Bligh e suas visões preconcebidas do outro de uma forma até exagerada, Levy torna visível aquilo que embasava os discursos e narrativas europeias, algumas vezes de forma disfarçada. Ela coloca uma lente de aumento sobre um ponto que nunca deixou de fazer parte do processo imperialista, a representação do outro através de estereótipos negativos. Sua crítica, portanto, aparece nessa ampliação e no modo como ela torna o personagem de Bligh detestável para o leitor, que não consegue se identificar com um personagem capaz de observações tão mesquinhas e mal-humoradas. Além disso, no diálogo com os indianos, transparece uma outra voz, a voz da Índia que parece ironizar e resistir às pré-concepções dos britânicos.

4. Referências Bibliográficas

- ACHEBE, Chinua. *Things Fall Apart*. New York: Anchor Books, 1994 [1958].
- BHABHA, H K. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013 [1994].
- BONNICI, T. (Org.). *Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais*. Maringá: Ed. da UEM, 2009, p.395-438.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do Pós-Modernismo: história, teoria, ficção*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.
- LEVY, Andrea. *Small Island*. New York: Picador, 2010 [2004]
- _____. *A pequena ilha*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MCLEOD, J. *Beginning Postcolonialism*. Manchester; New York: Manchester University Press, 2000.

SAID, Edward. *Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente*. T.: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PROVÉRBIOS RACISTAS: CIRCULAÇÃO DE FÓRMULAS E ESTEREÓTIPOS EM GÊNEROS MIDIÁTICOS

Paulo Rogério de OLIVEIRA (PPG-UFMT)¹

Roberto Leiser BARONAS (UFSCar/UFMT)²

RESUMO: Neste artigo, procuramos analisar, através de duas pequenas amostras, como os provérbios racistas são particitados/reenunciados em outros gêneros discursivos, propiciando a circulação e cristalização de fórmulas e estereótipos em relação à imagem do negro, numa sociedade que se apresenta como *multiculturalista* e *multiétnica*. Para isso, apoiamos-nos no arcabouço teórico e metodológico da Análise de Discurso de orientação francesa, mobilizando principalmente os conceitos de aforização e hiperenunicação propostos por Dominique Maingueneau (2006 e 2011) e de Paráfrase e Polissemia na proposição de E. Orlandi (2001).

Palavras-chave: Provérbios racistas. Aforização. Preconceito de cor. Estereótipos.

1. Primeiras palavras

Considerar os enunciados numa perspectiva discursiva é, sem dúvida alguma, ir além da transparência e evidência do(s) sentido(s) já lá; é considerar as estruturas morfossintáticas que compõem sua materialidade e também levar em consideração sua exterioridade, pois materialidade linguística e exterioridade são constitutivas dos sentidos, conforme nos esclarece Brandão (2012, p.19), ao dizer que “[...] o discurso ultrapassa o nível puramente gramatical, linguístico. O nível discursivo apoia-se sobre a gramática da língua (o fonema, a palavra, a frase) e sobre os aspectos extralinguísticos que condicionam a sua produção”.

Desse modo, pretendemos, neste artigo, refletir um pouco sobre como se dá o funcionamento discursivo dos provérbios sobre o negro, não limitando nossas análises somente às estruturas linguísticas que os compõem, mas considerando também sua emergência nas mais variadas instâncias enunciativas e o modo como se materializam nos mais diversos gêneros discursivos, sedimentando preconceitos e depreciando sua imagem, mesmo em tempos de lutas pela chamada e almejada igualdade racial.

¹ Mestrando em Estudos de Linguagem, na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Cuiabá, MT-Brasil, na área de Estudos Linguísticos- Linha de Pesquisa: Práticas Textuais e Discursivas, Múltiplas Abordagens, sob a Orientação do Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas. E-mail: Profletras@bol.com.br.

² Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – São Paulo, SP- Brasil, Campus de Araraquara- e Professor no Departamento de Letras, no Mestrado e no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR e de Dissertação no Mestrado em Estudos de Linguagem - MeEL - da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Cuiabá, MT. E-mail: baronas@ufsc.br.

Vivemos em um país onde o preconceito relacionado ao negro é bastante evidente, embora se afirme o contrário. A título de exemplo, podemos citar os frequentes programas da mídia televisiva que o expõe ao ridículo das mais variadas formas possíveis, explícita ou implicitamente. Assim, um paradoxo se instala: a própria mídia que se diz propagadora de ideias, opiniões, que combatem ao preconceito racial³ é a mesma que difunde tais preconceitos.

É importante lembrar que durante os séculos de escravidão, o negro não era visto como um sujeito social, como cidadão, como pessoa humana. Era tratado como coisa, como “peça”, como propriedade, como máquina, uma espécie de robô-humano, um a-sujeito sem direitos, só com deveres. Com relação aos estudos sobre o racismo no Brasil, Schwarcs (2001, p.39) esclarece que:

[...] os recém-chegados se transformavam em *boçais* (aquele que não conhece a língua). Entendido como propriedade, uma *peça* ou *coisa*, o escravo perdia sua origem e sua personalidade *Servus non habent personam*: “o escravo não tem pessoa”, é um sujeito sem corpo, sem antepassados, nomes ou bem próprios.

Sem dúvida alguma, o preconceito racial existente no Brasil tem sua origem no período Colonial, uma vez que os negros, retirados de várias partes da África e trazidos para cá, se tornavam escravos dos Senhores de Terras. A escravidão durou quase cinco séculos, tempo bastante para o preconceito contra o negro se capilarizar no corpo social do país, a ponto de tornar-se “natural”. É importante enfatizar que, ao serem destituídos de suas terras e arrancados de seu território de origem, começaram a passar por maus tratos, desde o traslado marítimo, lutando pela sobrevivência dentro dos navios em condições sub-humanas. Os que chegavam com vida, já esperavam por tratamentos ainda mais impiedosos.

2. Considerações teóricas

Conforme já dito anteriormente, não é nosso objetivo fazer uma exposição teórica e nem uma análise exaustiva, do que foi proposto; o nosso intuito é apenas mostrar o que pretendemos desenvolver ao longo de nossa dissertação de mestrado.

Desse modo, para dar conta da proposta apresentada, inscrevemo-nos na corrente teórica e metodológica da Análise de Discurso de orientação francesa, mobilizando os conceitos de *paráfrase* e *polissemia*, segundo Eni Orlandi (2001), e de *aforização* e *hiperenunciação*, propostos por Dominique Maingueneau (2006 e 2011). Procuramos

³ O termo “preconceito racial” será usado ao longo deste trabalho, referindo-se especificamente às pessoas negras (usado como sinônimo de Preconceito de cor).

compreender como os provérbios racistas ainda circulam nas diversas instâncias de comunicação, mediante retomadas de enunciados parafraseados e aforizados, possibilitando, assim, a cristalização de fórmulas e estereótipos sobre o negro.

Conforme E. Orlandi (2010), os enunciados produzidos por sujeitos histórico-sociais fazem parte de processos discursivos, são carregados de memórias, evocam sentidos os mais variados possíveis. Assim, estão sempre propensos a serem outros, a deslizarem para várias regiões do interdiscurso. Os enunciados, na realidade, fazem parte de uma rede de discursividades sem início absoluto e nem fim pleno.

Desse modo, os enunciados que circulam na sociedade sempre podem ser alcançados por gestos de interpretações esboçados por sujeitos. Esses gestos podem ser parafrásticos ou polissêmicos. De acordo com E. Orlandi (2001, p.43), a paráfrase “é o reconhecimento (reprodução) do sentido dado pelo autor e a polissêmica se define pela atribuição de múltiplos sentidos dados ao texto [enunciado]”. Assim, os enunciados estão em constantes deslocamentos de “sentidos-mesmos” e “sentidos-outros”, sempre nessa relação tênue.

Para Maingueneau (2011), toda a enunciação se faz segundo dois tipos de procedimentos enunciativos, a saber: a enunciação aforizante e a enunciação textualizante, ambas com suas características e funcionamentos discursivos próprios, conforme nos ilustra o esquema vetorial a seguir:

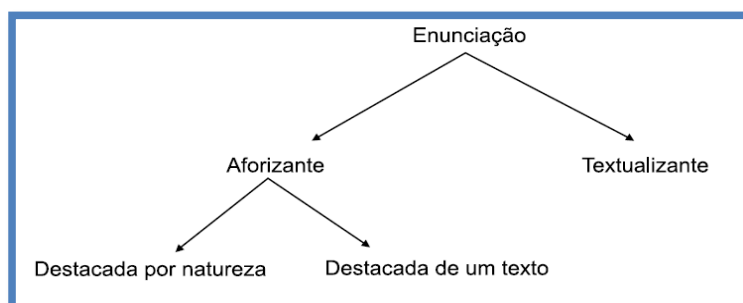


Figura1. Enunciações aforizante e textualizante. (adaptação de Maingueneau, 2011, p.42)

A enunciação textualizante se refere ao conjunto de gêneros discursivos existentes sejam eles orais, escritos, imagéticos, e produzidos por sujeito(s), com intenções específicas e em situações reais de interação, tais como o artigo de opinião, o editorial, a conversa telefônica, a consulta com o médico, dentre outros. Já a enunciação aforizante se divide em dois tipos: a *destacada por natureza* e a *destacada de um texto*. A *destacada por natureza* inclui os provérbios, as máximas heroicas, os *slogans*, as divisas, etc. para os quais não podemos precisar qual é a fonte enunciativa, qual foi o primeiro locutor que as proferiu. Já a

destacada de um texto é aquela que o enunciador recorta de um determinado texto, cuja fonte conhecemos (pode ser o livro de um autor x ou a frase proferida por um autor y em algum gênero discursivo).

Ambas se distinguem da enunciação textualizante, pois não seguem o “padrão” habitual de uma interação locutor x interlocutor num mesmo plano enunciativo, pois se tratam de enunciados “destacados”, isto é, são sequências discursivas destituídas de seu “corpo textual” de origem, conforme nos esclarece Maingueneau (2007), citado por Miquelletti (2011): as aforizações são “enunciados curtos, na forma oral ou escrita, representadas, em geral, por uma única frase, que são retiradas de seu co(n)texto original”. Vale ressaltar que, ao serem destacadas, seu tom significativo pode ser alterado ou não.

Maingueneau (2010) diz, mesmo que isso soe contraditório num primeiro momento, que a aforização é uma espécie de “texto fora do texto”, um transtexto, pois ela aparece no texto como um enunciado “isolado”. É como se fosse um fio que saísse da tessitura textual e adquirisse significado autônomo, ultrapassando até a lógica dos gêneros discursivos, pois entra em outro plano enunciativo que não obedece à coerência interna dos gêneros, a saber: *tema, forma composicional e estilo*.

Nos enunciados aforizados, percebemos um teor polifônico em sua base significante, é como se o locutor intercalasse “sua fala” com a de um Locutor soberano (hiperenunciador) na mesma sequência enunciativa, pois se dirige a um interlocutor universal (conjunto de indivíduos) que valida, legitima este dizer como verdade absoluta, acima de “qualquer” suspeita, sem direito a réplica, pois “o hiperenunciador é [...] uma instância que, de um lado, garante a unidade e a validade de múltiplos enunciados de um *Thesaurus*, de outro, confirma o pertencimento dos parceiros da enunciação à comunidade correspondente” (MAINGUENEAU, 2011, p.45).

Isto significa que quando o locutor traz para a cena enunciativa determinada verdade desse *Thesaurus* (“sabedoria das nações”, “sabedoria popular” reconhecida como um conhecimento já partilhado e que dispensa comentários contrários), ele automaticamente assume que o interlocutor irá concordar com a verdade enunciada, numa espécie de “lógica discursiva”: se EU enuncio uma VERDADE (reconhecida e **in**questionável) a um determinado ALOCUTÁRIO, deixo-o sem direito a questionamentos, pois quem é ELE para questionar algo reconhecido e aceito universalmente por determinados grupos sociais? Logo, ELE deve concordar com (minha) verdade enunciada.

3. Percurso metodológico e uma primeira aproximação analítica do corpus

Para o trabalho que aqui apresentamos, o corpus é constituído de um conjunto de provérbios que tematizam o negro e também de dois gêneros discursivos midiáticos. Buscaremos compreender como os seguintes provérbios são reenunciados nesses gêneros de modo aforizado e de modo parafraseado:

- ✚ Negro parado é suspeito, correndo é ladrão, voando é urubu.
- ✚ Negro só tem de gente os olhos.
- ✚ Negro só tem de gente os dentes.
- ✚ Negro em pé é um toco, e dormindo é um porco.
- ✚ Negro deitado é um porco, e de pé é um toco.
- ✚ Negro só parece com gente quando fala escondido⁴.

Texto 1

Político de Santo André é preso por crime de racismo contra GCM

Elaine Granconato
Do Diário do Grande ABC

O vice-presidente do PSDC de Santo André, Adriano Giovanni Pieroni, 47 anos, está preso na cadeia pública de São Caetano desde a madrugada de terça-feira. O político foi indiciado por crimes de injúria racial e desacato, após acusação de ter chamado o guarda-civil municipal Jucélio Marciano da Silva, 38 anos, de "preto e macaco". Na delegacia, Pieroni negou o crime.

O incidente ocorreu em frente ao velório municipal, pertencente ao Hospital São Caetano, na região central da cidade. Ali, além de Jucélio, outros dois guardas-civis faziam o patrulhamento do local - três pessoas estavam sendo veladas e o movimento era intenso. Entre elas, Eduardo Augusto de Rezende, 47, de São Caetano, primo de Pieroni, morto com vários tiros no rosto - o assassinato está sendo investigado pelo 95º Distrito Policial de São Paulo, localizado no bairro Heliópolis.

Ao retornar da padaria e ter se deparado com os guardas, Pieroni teria se revoltado. "Vocês ficam aqui na frente do velório fazendo nada. Vão prender ladrão, seus m...", teria dito o político, conforme declaração registrada no boletim de ocorrência.

Na sequência, teria agredido verbalmente a vítima por ser negra. "Além de palavras de baixo calão, ele disse que **'preto não é gente'** e me perguntou se eu **'queria banana'**. Sem truculência, dei voz de prisão e fomos para o 1º Distrito Policial da cidade", contou Jucélio, há dez anos na corporação e pai de três filhos.

No depoimento prestado na delegacia, o político de Santo André admitiu ter bebido duas doses de vodka e uma cerveja, e comido um sanduíche, em padaria próxima ao velório, antes de passar pela viatura estacionada da GCM e iniciar a discussão. O indiciado, segundo o boletim de ocorrência, estaria embriagado, com fala desconexa e andar cambaleante - Pieroni

⁴ Retirado dos anexos de: PEREZ, Joubert Castro. Permanência e (re)atualização do discurso racista em provérbios e piadas. 2000. 193f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Estadual de Campinas, 2000.

fez exames de sangue para medir o teor de álcool e de corpo de delito para averiguar se havia marca de agressão, conforme alegou ter sofrido.

O titular do 1º Distrito Policial de São Caetano, Francisco José Alves Cardoso, disse que a conduta do indiciado foi típica de quem comete esse tipo de crime. "A postura dele, ainda, foi bastante aviltante. Uma espécie de exploração de prestígio, ao afirmar que era 'deputado federal e 'ex-policial da Rota', o que não se confirmou", disse.

Se condenado pelos dois crimes, o dirigente partidário poderá pegar até cinco anos de prisão - neste caso, não é afiançável. O TJ (Tribunal de Justiça) não conseguiu confirmar se pedido de liberdade provisória foi protocolada no Fórum de São Caetano. A Secretaria de Segurança Pública do Estado não respondeu ontem se o político pertenceu à Rota nem o motivo do assassinato do primo. (grifos nosso) ⁵

Parece-nos claro que o locutor (Pieroni) põe em cena na sua fala uma aforização proverbial, **preto não é gente**, mesmo que ele não deixe claro para o interlocutor que se trata de um provérbio *captado*. Segundo Maingueneau (2010), a *captação* ocorre quando há convergência semântica com o texto "fonte" (Negro só tem de gente os olhos, Negro só parece com gente quando fala escondido). Agindo dessa forma, o locutor, de modo persuasivo, põe o interlocutor, também, como alguém que conhece o *Thesaurus* de provérbios racistas sobre o negro que circulam em nossa sociedade. Esclarece-nos Maingueneau (2011, p.45) que "ao enunciar um provérbio sem nenhuma marca que o identifique como tal, o locutor põe o leitor na posição de um membro da comunidade que partilha um mesmo *Thesaurus*".

Partindo deste ponto, quando o locutor particita uma aforização proverbial, uma certa autoridade inquestionável é instalada no momento da enunciação, como uma espécie de verdade imutável e cristalizada, pois, consoante Maingueneau (2011, p.45), "a autoridade máxima da particitação se deve precisamente a não ser necessário nomear sua autoridade".

Vale lembrar que entendemos os provérbios como enunciados orais que estão sempre "vivos" independente de épocas, são imemoriais sem fonte precisa, mas que cristalizam verdades generalizantes incontestáveis sobre determinado grupo social, e quando o locutor os aforiza é como se ele "abandona[sse] voluntariamente sua voz, tomando outra de empréstimo a fim de proferir um segmento de fala que não lhe pertence propriamente e que ele está unicamente citando" (GREIMAS, 1975, p. 288).

⁵ Publicado em quinta-feira, 5 de abril de 2012 às 07:00
Disponível em: (<http://www.dgabc.com.br/Noticia/28586/politico-de-santo-andre-e-presos-por-crime-de-racismo-contra-gem>).

Texto 2



Fonte: <http://crjvitoria.blogspot.com.br/2011/08/charge-espelho-espelho-meu-nao-e-conto.html>

Esta charge se tece intertextualmente, aludindo ao conto de fadas da tradição oral alemã “Branca de Neve”, compilado pelos Irmãos Grimm, no século XIX. Por meio de um processo paródico, o chargista decalca o enunciado original da madrasta do conto “Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?”, produzindo um enunciado em paralelo, simplesmente pela substituição de *bela* por *invisível*: “Espelho, espelho meu, existe alguém mais invisível do que eu?”. Em vez da *beleza* que é algo que aparece, resplandece, tem-se a *invisibilidade* do negro. Percebemos claramente a presença de uma paráfrase proverbial, isto é, há uma convergência semântica com o provérbio visto anteriormente: “Negro só parece com gente quando fala escondido”. Se nos detivermos em toda a análise deste texto imagético, perceberemos que ele traz em sua base interdiscursiva mais de um provérbio racista. Pela roupa e porte do personagem, parece-nos possível perceber uma ressonância de outro provérbio: “Todo negro é marginal, até que prove ao contrário”. Verifica-se que há aqui também uma voz de autoridade sentencial, tal qual os provérbios carregam. Dessa forma, pela simples repetição dos provérbios ou pela sua reenunciação em textos de outros gêneros discursivos, cristaliza-se e se faz circular uma visão bastante preconceituosa e pejorativa do negro, ora caricaturada, ora animalizada, ora coisificado, ora despersonalizado.

4. Considerações Finais

As discussões realizadas neste trabalho foram breves, mas suficientes para mostrar que os provérbios racistas continuam circulando socialmente, entoados por diferentes sujeitos, propagando mitos, sedimentando e cristalizando imagens preconceituosas, estereotipadas e depreciativas do negro.

Para isso, não tomamos os gêneros discursivos, aqui analisados, partindo somente da materialidade significativa, numa espécie de relação ingênua com os mesmos. Foi preciso ir

além das estruturas sintáticas, da materialidade linguística, para desenredar os sentidos para além das evidências.

Como dissemos anteriormente, a análise partiu da perspectiva de que os textos, independentemente de sua materialidade significativa, devem ser analisados levando-se em conta também a exterioridade. Além disso, foi necessário considerar que a historicidade e a ideologia são constitutivas de toda produção de linguagem.

Desse modo, concordamos com E. Orlandi (2010, p.19), ao dizer que “Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo, procura-se compreender a língua não só como uma estrutura mas sobretudo como acontecimento”.

Assim, esperamos que o presente estudo possa contribuir para que brechas, fissuras sejam cavadas no fio desse(s) discurso(s), possibilitando, assim, a irrupção de questionamentos críticos e a mudança de olhares e posturas sobre a negritude, dentro dessa sociedade que cinicamente se apresenta como *multiculturalista* e *multiétnica*.

5. Referências Bibliográficas

- BARONAS, R. L. e COX, M.I. P. A circulação de enunciados destacados na mídia e a produção pletórica de enunciados. In: *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/3 (esp), p. 13-38, dez. 2012; 19.
- _____, Aforização: Enunciados sem texto? In: *Doze conceitos em análise de discurso*. Organização: Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.9 - 24.
- _____, Polifonia: polifonia, provérbios e desvio. In: *Doze conceitos em análise de discurso*. Organização: Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.171-186.
- GATTI, Marcio Antônio. *Humor em provérbios alterados*. 2007. 158p. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- GREIMAS, Algirdas Julien, Os Provérbios e os Ditados. In: *Sobre o Sentido: ensaios semióticos*; Petrópolis: Vozes, 1975.p. 288-295.
- MAINGUENEAU, Dominique. A aforização proverbial e o feminino. In: MOTTA, Ana Raquel Machado; SALGADO, Luciana. (Org.). In: *Fórmulas discursivas*. São Paulo: Contexto, 2011.p.41- 58.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de Hoje*. (Coleção para entender) São Paulo: Global, 2006.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. 6ª ed. Campinas: Cortez, 2001.

POÉTICAS POLÍTICAS: O TEATRO ANGOLANO

Adilson Vagner de OLIVEIRA¹
(IFMT *Campus* Juína)

RESUMO: Ao perceber que o teatro adquire, historicamente, funções sociais que ultrapassam os limites poéticos da arte pela arte, ainda que possa parecer um tipo de instrumentalização da produção artística para cumprir objetivos pragmáticos, o fato é que a contemporaneidade se utiliza com mais veemência desta propriedade. Este artigo buscou discutir as formas de representação do colonizado no texto dramático de Pepetela: *A Revolta da Casa dos Ídolos* (1978) escrita no período pós-independência de Angola, e para se pensar este processo, utilizaram-se os textos do escritor antilhano Frantz Fanon para demonstrar esta construção colonial, traçando um paralelo sobre o discurso ideológico do colonizador e seu reflexo na produção literária.

PALAVRAS-CHAVE: Texto Dramático; Pepetela; Construção Colonial; Fanon.

ABSTRACT: Once theater has, historically, acquired social functions that go beyond the poetic limits of art by art, although it may seem a kind of instrumentalization of artistic production to meet pragmatic goals, the fact is that the contemporary uses more vehemently this property. This paper aims to discuss the forms of representation of the colonized in the dramatic text by Pepetela: *A Revolta da Casa dos Ídolos* (1978) written in the post-independence time of Angola, and to think about this process, we used the texts of the Antillean writer Frantz Fanon to demonstrate this colonial construction, drawing a parallel on the ideological discourse of the colonizer and its reflection in literary production.

KEYWORDS: Dramatic Text, Pepetela; Colonial Construction; Fanon.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar o texto dramático da literatura angolana do período pós-independência, numa perspectiva analítica de estabelecer um quadro panorâmico entre a produção literária pós-guerra de Pepetela por meio da obra *A Revolta da Casa dos Ídolos* e as teorias sociais de Franz Fanon escritas na mesma época demonstrando a construção do colonizado nesta peça política.

¹ Mestrando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação PPGEL da UNEMAT *Campus* Tangará da Serra – MT. Professor de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras do IFMT *Campus* Juína E-mail adilson.oliveira@jna.ifmt.edu.br

A Revolta da Casa dos Ídolos (1978) foi produzida pelo escritor Pepetela durante o período pós-guerra anticolonialista resultante dos processos de independência de Angola ocorrida em 1975. Utilizando-se de fatos históricos do início da colonização portuguesa ao então Reino do Kongo em 1514, o escritor angolano constrói seu segundo texto dramático de caráter mítico-realista com características didáticas que visam apresentar elementos da colonização do século XVI para que o público possa compreender as suas consequências na sociedade angolana contemporânea, por meio de situações e conflitos atemporais que caracterizam também a descolonização política e cultural do país. A peça foi construída em três atos com personagens que representam uma hierarquia social muito bem definida em Aristocracia Africana, os Portugueses (exército e clero) e os Populares Africanos numa dualidade histórica pertinente entre dominador e dominado.

1. O teatro político

As ações representadas nessa peça política possibilitam refletir sobre as forças ideológicas que atuam no imaginário coletivo das sociedades coloniais que sustentam a exploração e a alienação da população frente a discursos repressores que constroem castas essencialmente determinadas pela história. As informações sobre as condições e as razões que sustentaram a revolta popular ocorrida no século XVI, diante da proibição dos cultos locais pelo clérigo português com o consentimento da aristocracia africana, reconstróem uma Angola contemporânea pós-independência cujas disputas pelo poder podem ser percebidas na produção dramática de Pepetela.

A força simbólica desta obra conduz o leitor ou espectador a reflexões profundas sobre a atuação de cada personagem e seus reflexos na sociedade angolana desse período de descolonização política. O autor transmite às personagens Nimi e Nanga papéis imensuravelmente importantes para esta produção literária que tem em seu núcleo um caráter conscientizador sobre as condições políticas e sociais de Angola na perspectiva dialética de passado-presente. Nimi um ferreiro ancião tem consigo todo o conhecimento e sabedoria que o tempo lhe forneceu, pertencente ao grupo dos populares trabalhadores na base de uma pirâmide hierárquica colonial, e numa tentativa de perpetuar seu saber histórico dá início ao primeiro ato dialogando com seu sobrinho Nanga que consciente do papel educativo do tio Nimi em sua comunidade, o interroga curiosamente sobre os fatos da história que foram silenciados em Mbanza Kongo,

questiona sobre o aristocrata Mpanzu-a-Nzinga que pela força, heroísmo e espírito nacionalista buscou conscientizar o rei Nzinga-a-Nkuvu, batizado após o domínio do cristianismo português sob o nome de D. João I, sobre os possíveis perigos da aproximação de seu reino com Portugal.

Porém, ainda que Mpanzu-a-Nzinga, ao clamor do povo, provavelmente seria o próximo à coroação segundo as demonstrações de interesse do líder do Colégio de Dirigentes, Mani-vunda que escolheria o novo rei no devido momento, D. João ignorava os efeitos dessa aproximação com o reino português e conseqüentemente com a cultura ocidental europeia. Dentro desse quadro de estreitamento nas relações com as forças coloniais, Mvemba Nzinga (D.Afonso I) filho do rei que administrava a província de Nsundi decide retornar a sua cidade após a morte do rei D. João I e através da violência toma o poder e assassina Mpanzu-a-Nzinga. A morte do futuro rei de Mbanza Kongo é muito significativa, pois pode representar uma voz de oposição ao colonialismo político e cultural de Portugal sobre o então Reino do Kongo que é silenciada pelo poder e interesse na manutenção da presença dos portugueses em terras africanas e que numa breve analogia ao momento violento das lutas por Independência de Angola remetem às autoridades políticas e aos conflitos pelo fim do colonialismo português e evidentemente suas estreitas relações movidas por razões econômicas.

Estas informações históricas relatadas por Nimi suscitam no jovem Nanga uma inquietação frente à realidade da população. O protagonista começa a refletir sobre os fatos que envolvem a colonização, sobre o silenciamento dos populares e sua alienação diante dos conflitos de crenças com os colonizadores. E com o apoio do escravo Masala iniciam um projeto de tomada de consciência coletiva que se expandirá socialmente de forma a incomodar os membros do colégio de dirigentes, liderados por Mani-Vunda que também está descontente com a administração de D. Afonso I a qual o conduz ao rompimento com a cultura africana e sua devoção ao cristianismo.

Estas condições levam Mani-Vunda a se aproximar de Nanga para tomar consciência sobre os reais interesses do jovem e de Masala.

Masala: [...] Quem sou eu para duvidar de um Mani? Esqueces que sou um escravo fugido do Soyo, que o meu Mani quis vender aos portugueses e que se escapou para aqui? *Um escravo pode pensar?* E, sobretudo, pode falar sobre um Mani? (PEPETELA, 1980, p.35 grifo nosso)

Com esta indagação a Nanga do escravo Masala, percebe-se um dos inúmeros questionamentos que o texto faz ao leitor ou espectador sobre algumas construções ideológicas e discursivas criadas pela *colonização*. E de maneira perspicaz, discute-se o extremo em que a colonização política chega ao ultrapassar os limites culturais e religiosos de forma violenta, esta condição estabelecida pela relação, colonizador - colonizado, conceitos criados e mantidos com o objetivo de justificar ações e posicionamentos exploratórios. Nanga e seu parceiro Masala possuem a função de interpretar a realidade e refletir sobre os fatos que conduzem a esta condição, a tomada de consciência é o ponto forte desta obra. Como demonstrado na fala do escravo:

Masala: [...] As pessoas começam a murmurar. Não estão contentes com o Rei, por causa da venda de escravos. Não estão contentes, porque os padres é que mandam. E agora o Rei deixa que os padres mandem por aí a apanhar os amuletos e perseguir os adivinhos e curandeiros. Dizem que o Rei mandou guardar todos os amuletos numa casa (PEPETELA, 1980, p.39).

Nanga, como representação de uma parte dos populares conscientes sobre as condições políticas e culturais de seu lugar, sabe que a apreensão dos amuletos (ídolos) da população local como forma de repressão ideológica por parte dos portugueses não significa muito para aqueles que estão plenamente engajados na busca por mudanças profundas nas estruturas sociais. Evidentemente, para a população geral, a atividade do padre português encadeia a grande revolta popular contra a hierarquia política e cultural que se estabelece, porém, só pode ser conseguida por movimentos conscientes pela busca da liberdade. O protagonista Nanga desencadeia a revolta, mas por princípios alheios à alienação religiosa ou cultural, ele tem total consciência que a mudança maior da sociedade acontecerá somente se conseguirem reunir-se com um objetivo político, e não simplesmente por sincretismos religiosos.

Nanga: [...] Mas deixe-me pensar. Os amuletos não têm importância, chifre ou cruz é tudo o mesmo. Então porque se interessam? Se isto fosse uma questão de força real, um chifre contra uma cruz, não precisavam de retirar os chifres para só deixar as cruzes (PEPETELA, 1980, p.69).

A percepção de uma condição regida apenas por dogmas e alienação política torna-se o elemento propulsor para a revolta dos populares do século XVI diante do local onde foram depositados todos os seus símbolos religiosos autóctones. Porém, as

mesmas razões poderiam ter sustentado os conflitos pela independência do país já no século XX. O reconhecimento da própria força e a inquietação sobre questões ligadas à identidade nacional sustenta um posicionamento crítico de Nanga que como representante de um povo em processo de tomada de consciência pode levar o cenário africano a uma nova configuração como demonstra a fala do protagonista: “É preciso saber quem somos nós e qual é esta força que se opõe a deles, que desconhecemos. A solução está aí [...]” (ibidem, p.70) . Em contraste a esta imagem revolucionária que Nanga apresenta na obra, seu tio Nimi – o ferreiro – é exposto sob um padrão estático e conformado, reflexo de uma sociedade que não mais se vê, que não mais se percebe como força. E diante da inquietação do sobrinho ao buscar incansavelmente uma verdade política, Nimi diz “Sei lá! Não entendi nada, garanto-te, não entendi nada. Estes jovens de hoje já não são os mesmos” (ibidem, p.72).

A força renovada que existe em Nanga justifica-se por uma sucessão de inconformidades políticas e econômicas que estoura num princípio revolucionário causado pela incompreensão dos fatos, deste modo, é a tomada de consciência sobre a realidade que nutre o pensamento do protagonista. Suas ações de liderança frente à revolta popular serão motivadas por ideais sociais percebidos como utópicos pela população mais conservadora de Mbanza Kongo, porém, é com estes elementos de mudança que o conflito se inflama.

Nanga: Não seja injusto, tio Nimi. O que eu descobri é muito simples. De quem tem o Rei medo ? De nós, do povo. Somos nós que temos toda a força. [...] Se estivermos todos juntos, ninguém pode contra nós. A força não está nos amuletos dum lado ou de outro. A força está nos nossos braços, por um lado e nos canhões dos portugueses por outro lado. É só isso que descobri. E tenho que dizer às pessoas para que elas acreditem e não tenham medo. (Ibidem, p.76)

Ao idealizar a expansão de seus esclarecimentos para a população explorada do reino, Nanga se defronta com a força das autoridades políticas e religiosas, mas está sujeito ao desafio de mostrar ao povo a composição da sociedade. A luta que se propõe a liderar ostensivamente será conduzida até aos últimos limites de confronto de ideologias e discursos. A aproximação de Nanga com o chefe da liderança religiosa africana local, Mani-Vunda e D. Jorge Muxebata, ambos descontentes com o reinado de D. Afonso I, propõem uma aliança com os jovens revolucionários numa tentativa de

tomar o poder. Esta união de forças, a princípio interessante, causará a derrota da revolta popular e a morte do líder Nanga devido à traição de seus parceiros Manis.

Nimi: Morto? Nanga morto? Não é possível. Esta força, esta coragem, este ardor de jovem... Morto? Não, vocês estão a ver mal. Quem poderia tirar a força a esta força, quem poderia tirar a vida à própria vida? Quem tem energia para tirar o vento ao vento? Nanga está vivo (Ibidem, p.143).

A característica utópica da obra de Pepetela como descreve Abdala Junior (2009, p.171) deve ser percebida como uma tentativa de demonstrar uma ascensão e queda dos sonhos libertários dos movimentos sociais dos quais o autor sempre esteve incluso e participante. O caminho que Nanga percorre durante a peça, desde seus diálogos iniciais que o conduzem à angústia social e política até às grandes assembleias públicas que conseguiu realizar com seu povo, o trajeto em busca dos ideais libertários foi realizado com determinação, porém, os movimentos populares costumam incluir diferentes grupos sociais, e conseqüentemente, diferentes interesses nas ações. Assim, o protagonista foi traído por forças maiores que lideram o povo, mas cada um atendendo aos interesses privados. Se esta é uma marca histórica restaurada pelo autor em *A Revolta da Casa dos Ídolos*, seus efeitos são cíclicos e presentes em uma Angola pós-independência também.

Quando analisamos a obra de Pepetela, procuramos vê-la nos gestos de seus atores, sejam eles personagens, narradores e as marcas implícitas do próprio autor. Seus heróis são paradigmas que não se circunscrevem apenas a Angola. Apresentam na verdade modelos de conduta extensíveis à condição humana – um paradigma do homem em geral em sua história e no seu impulso de transformação. (ABDALA JUNIOR, 2009, p.172-173)

Dessa maneira, a construção dramática de Pepetela reflete elementos deste heroísmo libertário e destas imprudências da realidade, revividos pela historicidade literária que percebe no ser humano o conflito de condutas na busca por mudanças. A transformação que Nanga procurou alcançar aconteceu, senão em sua plenitude, pelo menos pôde servir como nutriente para próximas tentativas do espírito revolucionário dos companheiros, ainda que silenciada pelas forças do tempo, podem em diferentes períodos da história tomar outras formas.

Muxuebata: Era um sonho lindo. O Kongo sem Rei e sem manis. Mas seria isso possível? Parece que já estamos a aprender uma lição. Os homens sempre nasceram assim, uns para mandar, outros para

serem mandados. Porque pensaram que haveria de ser diferente ?
(PEPETELA, 1980, p.147)

Esta característica essencialista da fala de D. Jorge Muxuebata ao final do terceiro ato da peça demonstra um discurso extraliterário muito constante na ideologia da colonização, explicações deterministas que possam justificar os processos de dominação e exploração da população africana. Discursos nesta vertente visam enfraquecer as revoltas populares que venham a surgir com possíveis Nangas da realidade africana, estabelecendo posições e títulos que não se justificam racionalmente, porém, com a força das crenças e ditaduras as coisas são explicadas por sua estática e perenidade.

Mani-Vunda: Meus filhos, há coisas que os manis sabem desde que nascem. Por isso são manis. Esta coisa do poder é complicada, não é qualquer que se mete nela de repente. E a velhice dá a sabedoria. São sempre os mais velhos que têm razão, não é a nossa tradição? [...]
(Ibidem, p.153).

Nesta perspectiva, a peça se encerra deixando em aberto o espaço para a mudança, a manutenção da tradição política ou a transformação de sua estrutura com o objetivo de estabelecer uma nova nação, corrigindo as imperfeições da história colonial africana, em especial, a angolana.

2. A construção do sujeito colonizado

A atuação do protagonista Nanga e sua tomada de consciência libertária trouxe à tona uma reflexão ampla que envolve a condição de colonizado e a criação deste discurso ideológico pelo colonizador. Neste viés, o psiquiatra Frantz Fanon que nasceu em Martinica, porém, falecido em 1961 após vários anos na Argélia, presenciou os conflitos pela libertação desse país e construiu sua teoria sobre a violência e sobre a construção ideológica do colonizado e evidentemente suas consequências no quadro histórico da África de forma geral.

Aos termos de Cabaço e Chaves (*In*:ABDALA JUNIOR, 2004, p. 68), a teoria de Fanon se preocupava em desmistificar essa relação enganadora entre colonizador e colonizado, discutindo as forças da desigualdade e da opressão. Ao teorizar sobre a violência nas nações africanas em processo de independência, Fanon discutiu com profundidade e com um olhar clínico os elementos psicológicos que o discurso da ideologia colonizadora praticado durante todo o período de ocupação europeia dos países da África pode conduzir a consequências históricas na composição do sujeito e

da nação. Evidentemente, seu estudo foi baseado numa realidade argelina, porém, seu alcance ultrapassa fronteiras e pode ser aplicado às regiões que compartilham a mesma condição de explorado política, econômica e culturalmente.

A construção do sujeito colonizado é um dos processos mais constante da dominação europeia em África, a transformação dos nativos em seres que devam evoluir e civilizar-se aos moldes europeus para que um dia possam se igualar culturalmente tem sido o discurso que se perpetuou ao longo da história deste continente.

Enquanto existiu a condição de indígena, a falsidade não se descobriu. Encontrava-se no gênero humano uma abstrata formulação de universalidade que servia para encobrir práticas mais realistas: havia, do outro lado do mar, uma raça de sub-homens que graças a nós, em mil anos talvez, alcançariam nossa condição.

(SARTRE, *In*: FANON, 2007, p. 20 Tradução nossa)

Jean-Paul Sartre, teórico ácido sobre a condição africana e crítico opositor da perspectiva europeia de se perceber *o outro*, compartilhou com Fanon os estudos da colonização, e escreveu para seu companheiro o prefácio de *Os Condenados da Terra* produzido em 1961.

Assim, conceitos como gênero e elite dominante se confundiam nas palavras utilizadas pelos colonizadores para conquistar também o inconsciente coletivo dos povos autóctones. A utilização de uma verdade absoluta e inquestionável de que a presença europeia em solo africano era necessária para a humanização dos povos africanos, visto que para os modelos ocidentais o padrão a ser seguido e alcançado só poderia surgir na Europa. Fanon nutriu em seus estudos este espírito libertário que incluía um processo de descolonização principalmente cultural, visto que a ideologia dominante europeia que definia e redefinia o que era ser colonizador e como deveria ser o colonizado, uma construção de valor em que somente a utópica retirada dos brancos da África não seria suficiente, dada a colonização intensa do imaginário coletivo dos negros.

Como pontua De Oto (2003, p. 36), Fanon, como teórico dos estudos pós-coloniais e crítico dessas construções ideológicas, “conhece as tramas da historicidade e sabe que os sujeitos se desenvolvem nelas”. Dessa maneira, o escritor antilhano recusa a

concepção de sujeito histórico, por perceber nessas construções, perspectivas dominantes e visões tendenciosamente ligadas aos eurocentrismo ideológico. A militância teórica de Fanon atingia a tomada de consciência por parte dos africanos e a percepção coletiva sobre esta alienação diante das composições ideológicas dos colonizadores, seu ideal é fazer perceber que a condição de colonizado sempre foi uma fossilização dos discursos deterministas e essencialistas, os quais reproduziam a inverdade de que existia uma essência no colonizador europeu que justificava a sua posição e formas determinadas culturalmente que não poderiam jamais ser alteradas, nesta perspectiva, o colonizador era colonizador porque o tinha de ser, e o colonizado ocupava o espaço que lhe era de direito pela força da história.

Como descreve Fanon (2007, p.26) “O colonizador e o colonizado se conhecem há muito tempo. E, na verdade, tem razão o colonizador quando diz conhecê-los. É o colonizador que fez e continua fazendo o colonizado”. A partir destes elementos, Fanon procurou edificar um novo humanismo em que a descolonização política e cultural torna-se o principal meio de alcançá-lo, e isto só poderia ser conseguido se o colonizado obtivesse a cura da alienação ideológica. E este sujeito idealizado por Fanon se aproxima muito da personagem dramática de Pepetela, pois Nanga consegue se libertar desta força ideológica e passa a perceber a alienação existente ao seu redor, o tradicionalismo religioso e político que cultua uma continuidade da composição da sociedade colonial deve ser combatido coletivamente.

Mas Fanon defende que a dominação ultrapassa os limites da alienação econômica para agredir a própria humanidade do autóctone. Ao ser definido como ‘natural’, o colonizado é reduzido a um dos ‘elementos da natureza’ que caracterizam a colônia.
(CABAÇO e CHAVES *In*: ABDALA JUNIOR, 2004, p.74)

Para Fanon, este processo de alienação ocorre primeiramente pelas relações econômicas, e posteriormente, pratica-se a interiorização de um complexo de inferioridade que se naturaliza até mesmo para o negro africano, o colonizador sustenta esta condição exaltando a historicidade da cultura europeia. Estes valores negociados remetem a sociedade colonial e pós-colonial a uma hierarquia cultural que pressiona os povos autóctones a se renderem diante da imposição eurocêntrica. Como enfatizam os autores (Ibidem, p.79) “Só quando se rebela e inicia a tomada de consciência político-social, o colonizado se apercebe de que a exploração de que é objeto não é resultado de

uma maldição divina”. Como interpretação das palavras de Fanon, percebe-se no ideal teórico do crítico uma caminhada em busca da movimentação libertária, e para isso, atua intensivamente na desconstrução de dogmas culturais enraizados no inconsciente coletivo da população africana.

O colonizador faz a história. Sua vida é uma epopeia, uma odisseia. É o começo absoluto: ‘Esta terra, nós a fizemos’. É a causa permanente: ‘Se formos embora, tudo está perdido, esta terra voltará à Idade Média’. (FANON, 2007, p.38 Tradução nossa)

Construções como esta preencheram o imaginário da população explorada por séculos em África, sustentaram o caráter exploratório da colonização e ainda permanece no processo de descolonização cultural. Fanon entende que tomada de consciência frente à alienação coletiva deve partir das classes populares, desacreditando piamente que a burguesia africana seria capaz de fazer algum tipo de revolução libertária, visto que os conflitos de interesses comerciais e políticos a impedem de levantar-se contra a inércia colonialista. Pepetela ao atribuir ao sobrinho do ferreiro o espírito revolucionário que lutasse pela libertação, dá à classe trabalhadora a semente utópica da descolonização econômica e cultural, numa tentativa de mostrar aos populares africanos que deles partiriam as transformações.

É uma necessidade explicar que tanto Fanon quanto Pepetela possuem em suas escritas, o conhecimento empírico da história, e sabiam *in loco* as articulações e estruturas da sociedade africana nos meados do século XX. As palavras de ambos se aproximam muito quando se discutem este espírito utópico para a libertação, movido pela violência, por tratarem de realidades próximas, pois, é sabido que os conflitos violentos que envolveram Argélia na década de 60, seriam repetidos em Angola na década seguinte, e por compartilharem de um passado histórico semelhante suas teorias psicológicas e literárias possuem uma aproximação interessante aos estudos de cultura e história.

Assim, De Oto (2003) acrescenta que “[...] é no presente onde se debate, se tenciona e se articula qualquer forma de construção do sujeito. Uma construção que [...] está habitada por profundos paradoxos”, destacando dessa forma o caráter representativo da escrita de Fanon e seu papel crítico sobre a construção do sujeito em sua percepção presente, ressaltando as imperfeições históricas nesta composição.

E nessas discussões políticas ou literárias, a violência é o elemento que nutre a revolta de libertação, Fanon (2007, p.45) diz que “a colonização ou a descolonização, são simplesmente uma relação de forças. O explorado percebe que sua libertação exige todos os meios e em primeiro lugar a força”. Informações desta natureza colaboram com a compreensão dos sistemas de representação artístico-literária africanos que procuram demonstrar o papel da violência nas produções, os conflitos violentos são constantes e em *A Revolta da Casa dos Ídolos*, os trajetos para a tomada de consciência e o projeto libertário são reflexos de ações comuns à descolonização política. E discutir os processos para se alcançar a descolonização também cultural, idealizado por Fanon em sua crítica social, torna-se um imperativo para a escrita literária, contudo, o que os escritores realizam é apenas uma caminhada inicial rumo ao fim desta alienação colaborando com um projeto social complexo como apresentam tais textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a obra literária produzida em Angola no período colonialista, percebe-se evidentemente, a presença da história como elemento basilar das composições pós-guerras. Em Pepetela, torna-se um imperativo fazer esta comunicação entre literatura e história para que se possa extrair integralmente o espírito libertário do autor, frente aos desafios dos meios políticos e econômicos. Em consonância a esta premissa social tem-se o trabalho do antilhano Frantz Fanon que também pôde experimentar os conflitos armados das revoluções africanas do século XX produzindo uma crítica colonialista áspera a muitos leitores que interpretam no escritor a violência como alternativa para a descolonização. A crítica política de Fanon ganha voz cada vez mais nos estudos culturais colonialistas e pós-colonialistas, devido à intensidade de sua escrita na discussão sobre a construção do sujeito colonizado e a alienação como obstáculo para a descolonização política e cultural dos africanos. Assim, apresentou-se uma aproximação entre a produção dramática de Pepetela por meio da obra *A Revolta da Casa dos Ídolos* e a teoria político-social de Franz Fanon e suas ligações no fazer literário.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamim. Notas sobre a Utopia, em Pepetela. *In: Org. CHAVES, Rita e MACÊDO, Tania. Portanto Pepetela*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

CABAÇO, José Luis e CHAVES, Rita. Frantz Fanon: colonialismo, violência e identidade cultural. *In:* Org. ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Margens da Cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004.

DE OTO, Alejandro J. **Frantz Fanon: política y poética del sujeto poscolonial**. México: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África, 2003.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. Rosário: Kolectivo Editorial, 2007.

HILDEBRANDO, Antonio. A Revolta da Casa dos Ídolos: Renovação e Tradição. *In:* Org. CHAVES, Rita e MACÊDO, Tania. **Portanto Pepetela**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

PEPETELA. **A Revolta da Casa dos Ídolos**. Lisboa: Edições 70, 1980.

A PERFORMATIVIDADE NA ENUNCIÇÃO DAS PROPAGANDAS POLITICAS ELEITORAIS VEICULADAS PELO TSE/2012

Karine PEDROZA (UNEMAT)¹
Edileusa Gimenes MORALIS (UNEMAT)²

Resumo: Considerando a eleição municipal ocorrida no ano de 2012, definimos como objeto de estudo para este artigo as propagandas do Tribunal Superior Eleitoral, veiculadas em rede nacional, procurando analisar as relações de performatividade nas propagandas enunciadas por figuras comuns da sociedade a partir do lugar de dizer da autoridade do Tribunal Superior Eleitoral, visando compreender a performatividade na enunciação entre o Tribunal Superior Eleitoral e o telespectador. Para tanto, para proceder às análises do *corpus*, utilizaremos os conceitos da Semântica Histórica da Enunciação, e da Semântica do Acontecimento, tal qual formulada por Eduardo Guimarães.

Palavras-chave: Acontecimento. Enunciativo. Histórico.

Pensando a eleição municipal ocorrida no ano de 2012 e com a intensa movimentação de candidatos de vários partidos políticos aos cargos para prefeitos e vereadores, e considerando a atual conjuntura da política brasileira, principalmente no que se refere à grave situação de ordem ética e moral que acomete a classe política, mostrada e apontada através de noticiários televisivos envolvendo nomes de figuras ‘ilustres’ do parlamento nacional, definimos, como objeto de estudo para este artigo, as propagandas veiculadas em rede nacional pelo Tribunal Superior Eleitoral – TSE durante o período que antecedeu as eleições para prefeitos e vereadores (2012).

Um instrumento muito eficiente para a disseminação das informações referentes às eleições é a propaganda. Através dela são difundidas ideias políticas e eleitorais que possibilitam ao eleitor acesso ao perfil e as propostas dos candidatos. Por sua vez, o TSE lança mão da propaganda ideológica³, por possuir “uma função de formar a maior parte das ideias e convicções dos indivíduos e, com isso, orientar todo o seu comportamento social” (RAMOS 2005: p. 14), isto é, a propaganda ideológica possui métodos de convencimento

¹ Aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Brasil, pedrozakarine@hotmail.com

² Prof.^a Dra. em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Alto Araguaia, Brasil, gimenes_5@hotmail.com

³ Néelson Jahr Garcia. *Propaganda: ideologia e manipulação*. 2005.

mais eficientes que a propaganda eleitoral⁴ em si, pois ela é desenvolvida de maneira universal, extensa sem vinculação a nenhum partido político.

Nesse sentido, a propaganda veiculada pelo TSE no ano de 2012 alertava os eleitores acerca da importância de se escolher bem o seu candidato e de ficar atento ao passado dos candidatos considerando a sanção da lei, popularmente denominada, de “Ficha Limpa” que pune e impede os políticos considerados “Fichas Sujas” de se candidatarem às eleições.

A Lei da Ficha Limpa foi criada em 2010, a partir de um projeto que teve origem na sociedade civil. Trata-se de um Projeto de Lei de Iniciativa Popular que partiu de uma Articulação Brasileira Contra a Corrupção e a Impunidade – ABRACCI que “reúne organizações da sociedade civil que trabalham no combate à corrupção e à impunidade no Brasil com a missão de contribuir para a construção de uma cultura de não corrupção e impunidade”. Trata-se de uma associação civil sem fins lucrativos e econômicos, democrática e pluralista.

A campanha Ficha Limpa foi criada em abril de 2008 e coletou cerca de 1,3 milhões de assinaturas com o principal objetivo de combater a corrupção e a impunidade no meio político brasileiro, e a sua aprovação foi considerada um grande avanço na política do nosso país. A Lei da Ficha Limpa é a Lei Complementar n.º: 135/2010 que altera a Lei Complementar 64/1990⁵ que versa acerca dos casos de “inelegibilidade, prazos de cessação e determina outras providências, para incluir hipóteses de inelegibilidade que visam proteger a probidade administrativa e a moralidade no exercício do mandato”.

Sendo assim, procuraremos analisar as relações de performatividade nas propagandas enunciadas por figuras comuns da sociedade a partir do lugar de dizer da autoridade do Tribunal Superior Eleitoral-TSE, visando compreender a performatividade na enunciação entre o Tribunal Superior Eleitoral e o telespectador. Para tanto, mobilizaremos alguns construtos teóricos da Semântica Histórica da Enunciação e da Semântica do Acontecimento, tal qual formuladas por Eduardo Guimarães, para procedermos à análise do material selecionado.

Tecendo dizeres: da teoria escolhida as análises elaboradas

A Semântica Histórica da Enunciação teve seus primórdios no Brasil a partir de 1987. Para elaborá-la, Guimarães filiou-se a Émile Benveniste (Teoria da Enunciação), para

⁴ Segundo Ramos é uma propaganda realizada por candidatos ou partidos políticos em períodos eleitorais com fins específicos de designação popular para cargos políticos. (2005: p. 14)

⁵ Constituição Federal de 1988.

quem a “enunciação é uma relação do locutor com a língua” (GUIMARÃES, 2005, p. 47), Oswald Ducrot (Teoria Polifônica da Enunciação), o qual considerava a “enunciação como o acontecimento histórico do aparecimento do enunciado” (Idem, p. 59), e abriu um diálogo com a Análise do Discurso de Michel Pechêux e Eni Orlandi, mobilizando o *discurso* como “efeito de sentido entre locutores, que é o lugar de contato entre língua e ideologia”, e o *interdiscurso* como “o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido.” (ORLANDI, 1992, p. 89) Para Guimarães (*Ibidem*), o *interdiscurso* “é a relação de um discurso com outros discursos”, ou seja, é a relação entre enunciados que particulariza o enunciado através dos já-ditos realizados pelo locutor. Nesse sentido, Guimarães (p. 70) conceitua enunciação como “um acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso, que se dá como espaço de memória do acontecimento”. A partir da Semântica Histórica da Enunciação, Guimarães amplia os estudos enunciativos, criando espaço para outra teoria, a Semântica do Acontecimento.

A Semântica do Acontecimento é uma semântica que “considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer”, ao passo que, a enunciação “enquanto acontecimento de linguagem se faz pelo funcionamento da língua” (GUIMARÃES, 2005, p. 11). Partindo do pressuposto que o acontecimento é o ato de enunciar, Guimarães (Idem, p. 07) diz que “a linguagem fala de algo” e “o que se diz é incontornavelmente construído na linguagem”.

Para compor sua teoria, o autor conceitua a temporalidade como sendo:

“um presente que abre em si uma latência de futuro (uma futuridade), sem a qual não há acontecimento de linguagem, sem a qual nada é significado, pois sem ela (a latência de futuro) nada há aí de projeção, de interpretável. O acontecimento tem como seu um depois incontornável, e próprio de dizer. Todo acontecimento de linguagem significa porque projeta em si mesmo um futuro” (GUIMARÃES, 2005, p.12).

Ou seja, trata-se da temporalidade do acontecimento, entendendo que não é o sujeito que temporaliza, como poderíamos pressupor. Para a Semântica do Acontecimento, “o sujeito não é origem do tempo da linguagem, o sujeito é tomado na temporalidade do acontecimento” (*Idem*, p. 12).

Fala-se, também, em espaço de enunciação que consiste em “espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes” (GUIMARÃES, 2005, p. 18), ou seja, trata-se de um espaço político em que o sujeito encontra-se em uma posição que

lhe é conferido o direito ao dizer e como dizer. Já as cenas enunciativas são caracterizadas “por constituir modos específicos de acesso à palavra dada às relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas” (GUIMARÃES 2005: 23), isto é, cenas enunciativas referem-se às repartições de espaços no ato de enunciar, sendo estes espaços constituídos pelos dizeres e não pelos titulares de seu dizer. Ademais, a temporalização se funda nas cenas enunciativas. O enunciador, por sua vez, é a voz que o locutor utiliza para manifestar um dizer que pode ou não ser necessariamente seu, já o locutor, considerando fonte de seu dizer, expõe de situações diferentes.

Para entender a temporalidade do acontecimento, é necessário que o passado signifique e conviva com o presente da enunciação para projetar o futuro do acontecimento, sem o qual não haverá novos sentidos, nem novas enunciações. Nesse sentido, o acontecimento enunciativo da Lei da Ficha Limpa recorta um passado de enunciações já realizadas e projeta uma futuridade, ou seja, a possibilidade de impedir que candidatos Fichas Sujas se inscrevam na enunciação da eleição.

Deste modo, ao realizar o acontecimento enunciativo da “Ficha Limpa” e, por conseguinte, a expressão “vote limpo”, significa rememorar os já-ditos sobre a existência de políticos corruptos nas três esferas do governo, de possíveis candidatos “Fichas Sujas” que, juridicamente, escaparam das amarras desta lei nas eleições para Presidente, senador e deputados federal e estadual, pelos efeitos de sentido provocados pela interpretação da lei quanto ao início da sua vigência, o que ocasionou ainda a presença de eleitos com grande desvio de ética e moral.

Nas eleições de 2012, o TSE veiculou na mídia cerca de seis propagandas eleitorais que foram intituladas campanha *Voto Limpo – Eleições 2012 – TSE*, desenvolvidas pela empresa de publicidade *Fabrika Filmes Ltda*. Cada uma das propagandas eleitorais utilizou-se de pessoas comuns da nossa sociedade – um mecânico, uma senhora da terceira idade, um cidadão vestido de palhaço, uma jovem atleta e um servente - para projetar no imaginário do telespectador que os figurantes representam falantes (locutores) que falam de diferentes lugares sociais que os autorizam a dizer, além de significar que a instituição TSE representa a todos os brasileiros indistintamente e independente de classe social, sexo, faixa etária, raça ou credo. Na realidade o que está em jogo é a credibilidade da instituição através do serviço que ela presta a sociedade, neste caso, preservar o processo eleitoral livre de interesses particulares, escusos e ilícitos.

A formatação das propagandas é simples e objetiva onde o locutor dirige-se ao telespectador chamando sua atenção para o valor do voto na construção da soberania da

nação. Há a instalação de uma força ilocucionária em que a intenção do dizer se dá também pela intensidade de como se diz. Não se tem, exclusivamente, a veiculação de uma informação pelo ato locucionário, mas o ato ilocucionário realiza o dizer com intensidade tal que o ato perlocucionário é resultante de ambos. Há assim, uma intenção no dizer que é constatada pela performatividade da linguagem.

Para Guimarães (2005), a performatividade de um texto é a relação constituída entre posições enunciativas, ou seja, a relação de performatividade no texto abaixo significa pela relação entre locutor-TSE e locutor-telespectador/eleitor:

(P. 01) Tem gente que acha que todo político é igual, que todos são sujos. Eu penso diferente. Tem muitos candidatos bem-intencionados, é só a gente pesquisar, ver se ele tem um passado digno e se suas propostas vão trazer benefícios para nós e para a nossa cidade. Voto não tem preço. Voto tem consequência. **Valorize** o seu voto. **Vote** pela sua cidade. **Vote** limpo.”⁶
(locutor mecânico)

O texto publicitário é enunciado do lugar da autoridade, do Tribunal Superior Eleitoral-TSE, do lugar do poder judiciário, cuja mensagem pretende ser universal, ou seja, que atinja todos os brasileiros, preferencialmente os eleitores.

O Locutor que diz na propaganda é um locutor que representa o povo, no caso, um mecânico, representante de uma classe trabalhadora da sociedade brasileira, e enuncia o que a empresa de publicidade *Fabrika Filmes Ltda* constitui, afetada pela memória do dizível, de discursos outros já ditos e em circulação na sociedade brasileira.

Durante a vinheta, o locutor-mecânico articula o seu dizer limpando as mãos sujas de graxa, e, ao final, já com as mãos limpas diz: “**Valorize** o seu voto. **Vote** pela sua cidade. **Vote** limpo!”. Imagens e texto metaforizam candidato com “Ficha Limpa” como forma de erradicar candidato “Ficha Suja” partindo do pressuposto que as palavras não tem sentido em sua literalidade, o sentido existe na sua relação metafórica considerando que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (PECHÊUX, 1983, p. 53)

Na cena da propaganda, o locutor-mecânico assimila o lugar de dizer do enunciador individual ao enunciar na primeira pessoa do singular do presente do indicativo: *Eu penso diferente*. O ‘eu’ é pessoa do discurso que assume o lugar de locutor principal. Faz rememorar o que pensam acerca dos políticos, isto é, que todos são iguais, mas ele, o ‘eu-locutor’ tem outra visão, e ensina, sugere aos telespectadores que pesquisem acerca de seus

⁶ (Propaganda intitulada ‘Mecânico’ veiculada pelo Tribunal Superior Eleitoral – TSE)

candidatos para que possam votar conscientemente nos candidatos ‘Ficha Limpa’. A noção de não permuta se instala aqui, pois ao sugerir que se pesquise quais são os candidatos fichas limpas e sujas, sugere também, a não comercialização do voto (voto não tem preço)⁷, sugerindo ‘seja você também ficha limpa, vote consciente e limpo’.

A segunda propaganda política eleitoral a ser analisada, a saber:

(P. 02) “Foi o povo que fez a Lei da Ficha Limpa com mais de um milhão de assinaturas! A ideia é impedir a eleição de políticos cassados e de candidatos com histórico sujo. Uma boa limpeza é muito importante. Ficha Limpa. O Brasil precisava de uma lei assim. Valorize o seu voto. Vote pela sua cidade. Vote limpo.”⁸ (locutor servente)

Esta propaganda, além de rememorar a Lei da Ficha Limpa, rememora um conjunto de enunciações já realizadas que convivem com o presente da enunciação projetando novas possibilidades de novas enunciações, ou seja, o interpretável. No entanto, dadas às determinações sociais e históricas da enunciação do texto publicitário, é possível dizer que, mesmo com a sanção da Lei da Ficha Limpa, ainda há candidatos “Fichas Sujas” concorrendo às eleições.

O objetivo da propaganda veiculada pelo TSE é produzir determinados efeitos de sentidos, no telespectador/leitor, utilizando-se das contradições *Ficha Suja X Ficha Limpa*, *Candidato impedido X Candidato consentido*, através das quais se pretende romper pela aplicação e observância à Lei Ficha Limpa.

Ao visualizar e analisar atentamente os vídeos veiculados pelo TSE podemos observar, nas propagandas, que o sujeito-locutor ao apresentar argumentos para se votar limpo, o faz sugerindo que há por parte do telespectador-eleitor um desconhecimento⁹ que o leva a votar mal. A propaganda é elaborada de forma intencional a quem ela se destina. Assim podemos rememorar o que Rancière (1996, p. 12) propõe como medicina da linguagem “que consiste em ensinar o que quer dizer falar”. Neste princípio se sobressai o desconhecimento “que incide na pressuposição do avesso, e do saber reservado” em que “os casos de desentendimento são aqueles em que a disputa sobre o que quer dizer falar constitui a própria

⁷ Dizeres do texto da propaganda (1) analisada.

⁸ (Propaganda intitulada ‘Servente’ veiculada pelo Tribunal Superior Eleitoral – TSE)

⁹ Há todas as espécies de razão para que um X entenda e não entenda ao mesmo tempo um Y: porque, embora entenda claramente o que o outro diz, ele não vê o objeto de qual o outro lhe fala; ou então porque ele entende e deve entender, vê e quer fazer ver um objeto diferente sob a mesma palavra, uma razão diferente no mesmo argumento’. (Rancière 1996, p. 12)

racionalidade da situação de palavra. Os interlocutores então entendem e não entendem aí a mesma coisa nas mesmas palavras.” (idem).

Segundo Rancière “o locutor é obrigado, para o sucesso de sua própria *performance*, submetê-la a condições de validade que dependem da intercompreensão. Caso contrário, cai na "contradição performativa", que arruína a força de seu enunciado.” (1996, p.55) Isto é, parte do princípio que cada locutor compreenderá a sua maneira, partindo do pressuposto que o discurso é “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI 2005, p.), se mantendo sempre inacabado, aberto a interpretações outras, se constituindo e se significando a cada momento. Performativamente falando, há pessoas que compreenderão os problemas e pessoas que compreenderão as ordens que lhes serão dadas.

Pensando as propagandas veiculadas pelo TSE, do ponto de vista de GUIMARÃES (2005, p. 30), “ser sujeito é estar afetado pelo esquecimento que se significa nesta posição. Deste modo, a representação do Locutor se constitui nestes esquecimentos e é isto que divide o Locutor¹⁰ e apaga o locutor-x¹¹”, partindo do que ORLANDI (1999) explicita que “falar e fazer-se sujeito é estar numa região do interdiscurso, de uma memória de sentidos”. A propaganda veiculada pelo TSE se significa em virtude de uma memória pré-estabelecida e a Lei da Ficha Limpa surge também partindo de uma memória de sentidos postos, na tentativa de ir contra ao que o telespectador-eleitor está acostumado a presenciar. Neste caso, o lugar social do TSE é apresentado como a voz universal, representando o Estado e os sujeitos que representam pessoas comuns da sociedade que fala de uma região marcada pelo interdiscurso.

A cena enunciativa da propaganda analisada (Servente) é marcada a partir do agenciamento enunciativo, ou seja, dos dizeres constituídos nos lugares e não nos dizeres particulares nas pessoas, ressaltando que a “distribuição de lugares se faz pela temporalização própria do acontecimento. Neste sentido a temporalidade específica do acontecimento é fundamentada na cena enunciativa”. (idem).

A propaganda também é um espaço enunciativo e em virtude disso possui a autorização para o poder dizer. Neste caso, no momento da veiculação da propaganda, referimo-nos a um espaço político em que o locutor, ‘O servente’, realiza o acontecimento da linguagem corroborando que “Foi o povo que fez a Lei da Ficha Limpa com mais de um milhão de assinaturas!”, ou seja, além do locutor universal (a empresa de publicidade) colocar

¹⁰ “A configuração do Locutor no acontecimento é a de que ele é a origem do dizer e assim da temporalidade” (GUIMARÃES 2005, p. 14)

¹¹ “O locutor-x sempre vem predicado por um lugar social que a variável x representa” (GUIMARÃES 2005, p. 24)

como personagem principal um trabalhador brasileiro ele ainda chama atenção que foi ‘o povo’ que fez a Lei da Ficha Limpa legitimando aquilo que o TSE e o locutor universal pretendem construir com a veiculação da referida propaganda, pois, segundo GUIMARÃES (2005, p. 22) “o espaço de enunciação é assim decisivo para se tomar a enunciação como uma prática política e não individual ou subjetiva, nem como uma distribuição estratificada de características. Falar é assumir a palavra neste espaço devido de línguas e falantes. É sempre, assim, uma obediência e/ou uma disputa.” Isto é, o locutor universal tenta atingir a todos e principalmente os eleitores e ao tomar uma figura comum da sociedade (um trabalhador, um jovem atleta, ou uma senhora da terceira idade) ele atinge a todos os públicos, indistintamente.

Últimas palavras

Considerando a performatividade nas propagandas analisadas, temos que ter em mente que com na performatividade não há uma definição daquilo que se diz ou se pode dizer. O que podemos definir aqui é a afinidade com outras enunciações, partindo do interdiscurso que as permeiam, colocando em questão as posições do sujeito e a sua caracterização. Ao final do nosso trabalho procuramos demonstrar uma breve análise semântica de duas propagandas veiculadas pela TSE no ano de 2012 para que pudéssemos pensar “a linguagem, numa perspectiva histórica, cujo funcionamento é marcado pelas condições socialmente estabelecidas, o processo de enunciação é compreendido como um acontecimento em que o sujeito é afetado pela relação com a língua.” (MORALIS, 2008, p. 15)

REFERÊNCIAS

- GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- _____. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- MORALIS, Edileusa Gimenes. *Enunciação e representação : na conjuntura das Diretas Já* (tese de doutorado- IEL-UNICAMP) Campinas, SP, IEL. 2008.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- PECHÊUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi Campinas: Pontes, 1997. Edição original: 1983.
- RANCIÈRE. Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. Trad.: Angela Leite Lopes. Editora 34, 1996.

UMA REFLEXÃO CRÍTICO-DIALÓGICA SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO(S) NA ESCOLA ¹

SANTOS, Nádía Cristina da Silva (UFMT)²

Resumo: A presente pesquisa está vinculada ao Grupo de pesquisas "Estudos Linguísticos e de Letramento" CNPQ, coordenado pela professora Dr.^a Cláudia Graziano Paes de Barros, e tem como objetivo investigar as práticas de leitura de estudantes de Ensino Fundamental, promover encontros reflexivos com professores a fim de discutir e refletir dialogicamente sobre essas práticas letradas, buscando colaborar para uma mudança. Pois diferentes pesquisas e resultados de exames têm discutido as capacidades leitoras dos alunos brasileiros e têm revelado resultados insatisfatórios. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e participativa que alia os estudos sobre leitura e letramento às teorias de Bakhtin e Vygotsky.

Palavras - chave: Dialogia. Reflexão crítica. Ensino de leitura.

1. Introdução

Partimos do pressuposto de que o mundo e os textos contemporâneos têm colocado, cada vez mais, novos desafios de ensino-aprendizagem aos educadores e à escola. As inovações tecnológicas e a inserção das imagens em diversos gêneros discursivos presentes em todas as formas de representação da realidade social têm influenciado e modificado os modos de leitura e escrita contemporâneos. Podemos destacar o surgimento de novos gêneros discursivos como os que aparecem nos *chats, blogs, twits e Facebook*. Esses gêneros extrapolaram os ambientes digitais e adentraram nos impressos (como, por exemplo, no livro didático) por meio dos gêneros que fazem circular (como tiras, charges, propaganda etc.) e, por sua vez, convocam novos letramentos, na medida em que orquestram em sua composição imagens e outras semioses, implicando múltiplas formas de significar.

Com isso, há a necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos* (THE NEW LONDON GROUP, 1996; GEE, 2005, 2010), que leve em conta a variedade de culturas já

¹ Este artigo faz parte do projeto de pesquisa que está dando origem à minha dissertação de mestrado.

² Aluna do Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail para contato: nadiacris27@gmail.com.

existentes na escola contemporânea que convive com a intolerância no que diz respeito a diversidade cultural, bem como, na relação com o outro (ROJO, 2012). Como coloca a referida autora que trouxe a discussão desse grupo para o Brasil, o “multi” abrange tanto “[...] a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13).

Nos últimos anos, em função do baixo desempenho dos alunos do ciclo básico da educação brasileira, apontados pelos resultados de vários exames nacionais e internacionais, receberam especial atenção as capacidades leitoras dos alunos da educação básica.

Nesse contexto, podemos depreender que, embora os resultados de exames como o PISA (2009) tenham demonstrado uma melhoria na competência leitora dos alunos brasileiros, verificamos que os índices gerais nacionais, em especial, no que se refere ao desempenho dos alunos das escolas públicas, mantém-se, ainda, muito abaixo do desejado. Assim, pesquisas que enfoquem a formação do leitor nas escolas públicas brasileiras tornam-se relevantes e atuais.

Dessa maneira, pretendemos desenvolver uma pesquisa cujo foco centra-se na formação leitora do aluno da Educação Básica, especificamente a formação do leitor crítico, preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Para isso, pretendemos investigar as práticas de leitura de estudantes de Ensino Fundamental e promover encontros reflexivos com professores, de Língua Portuguesa a fim de discutir e refletir dialogicamente sobre essas práticas letradas com o objetivo de implementar ações em sala de aula no sentido de colaborar para o desenvolvimento das capacidades de leitura de seus alunos.

Considerando o contexto exposto acima, mesmo com as discussões que contradizem os dados desses exames³, é importante que professores e pesquisadores comecem a pensar e refletir criticamente sobre seus fazeres pedagógicos no mundo contemporâneo, com vistas a um ensino de Língua Portuguesa que considere a diversidade cultural dos estudantes, bem como, a diversidade de textos que fazem parte desse cotidiano.

Logo, este projeto busca respostas para as seguintes questões de pesquisa:

1. Que práticas de letramento, particularmente que práticas de leitura, têm os alunos do Ensino Fundamental da escola estudada, nos contextos escolar e extra-escolar?
2. Quais as concepções dos professores de Língua Portuguesa acerca dessas práticas discentes e do ensino-aprendizagem de leitura na escola contemporânea?

³ Não estamos considerando aqui as discussões que dizem que esses exames não são suficientes para compreender a realidade brasileira, mas os tomamos como ponto de partida para uma reflexão acerca do ensino-aprendizagem de leitura na Escola Básica.

3. As interações e as trocas dialógicas entre os sujeitos professores/pesquisadores no âmbito do grupo de estudo colaborarão para a reflexão e desenvolvimento de novas práticas?

Com tais questionamentos, a pesquisa visa alcançar os seguintes objetivos:

1. Conhecer as práticas de letramento, particularmente que práticas de leitura, têm os alunos do Ensino Fundamental da escola estudada, nos contextos escolar e extra-escolar;
2. Desenvolver um projeto de pesquisa participativa, de caráter dialógico, com professores de escola pública mato-grossense, a fim de conhecer as suas concepções e práticas no que trata do ensino-aprendizagem de leitura, como vistas ao desenvolvimento ações práticas nas aulas de Língua Portuguesa, avaliando seus efeitos.

Como já dissemos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), de caráter colaborativo e dialógico, em que não podemos perder de vista a relação dialógica entre o pesquisador e a realidade do fenômeno apresentado.

O caráter colaborativo objetiva descrever e interpretar uma realidade social específica, em nosso contexto específico, as questões que permeiam o ensino-aprendizagem de leitura, e a compreensão dessas questões a partir das percepções de professores, participantes do projeto.

Para isso, o *locus* é uma escola pública da rede estadual, região periférica da cidade de Rondonópolis, sul do Estado de Mato Grosso. A escolha dessa escola se deve ao contato e conhecimento da pesquisadora com os professores e demais funcionários da instituição, o que favorece o desenvolvimento de um projeto colaborativo.

Os dados estão sendo coletados em contexto natural, a saber, no grupo de estudos intitulado “A leitura como um ato dialógico e crítico” o qual é formado pelos professores de Língua Portuguesa e áreas afins.

Em se tratando de uma pesquisa de cunho dialógico-participativo ou colaborativo, o *corpus* de análise será constituído dos seguintes instrumentos: questionário de perguntas abertas e fechadas, aplicado aos alunos de duas turmas de 6º e 9º do Ensino Fundamental, notas de campo da pesquisadora, gravação em áudio das conversas do grupo de estudo e o diário individual dos professores com notas dos encontros.

2. Fundamentação teórica

Como vimos, um dos grandes desafios da escola contemporânea, no que se refere ao ensino de língua materna, ainda é a questão da leitura e do letramento (s) e a importância do tema para o ensino-aprendizagem é o que faz com que este seja tão atual. No que concerne a

escola e ao professor, é importante que se considere os letramentos críticos a fim de que “[...] transforme o consumidor acrítico – se é que ele de fato existe – em analista crítico” (ROJO, 2012, p. 28). Para que isso chegue ao ensino na sala de aula é preciso começar do professor, isto é, ele tem que adotar uma postura crítica frente aos textos e a vida.

Desta forma, numa perspectiva em que o letramento crítico é dito como uma Análise de Discurso Crítica (GEE, 2005), nosso projeto procurará desenvolver nos professores da escola estudada uma reflexão crítico-dialógica acerca do ensino de leitura e escrita, pois acreditamos que são nas relações de interação entre professores/pesquisadores que nascem as possíveis mudanças no âmbito da escola.

Paes de Barros, Sousa e Carvalho (no prelo, 2012b) destacam a necessidade de práticas pedagógicas, com foco na formação do leitor crítico, a partir de propostas de ensino-aprendizagem explícitas de leitura a fim de desenvolver nos alunos a competência de responder criticamente a textos diversos e nos mais diferentes contextos.

Para tal, Paes de Barros entre outros autores, tem buscado desenvolver propostas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita em que se tomem os gêneros discursivos como objetos de ensino aprendizagem, trazendo à realidade escolar os gêneros de circulação social como ponto de partida para formação do leitor proficiente e crítico, capaz de responder às demandas contemporâneas. Assim, como a autora, o trabalho proposto pretende guiar-se pelas teorias de leitura e *multiletramentos críticos* (FREIRE, 1981, 1987 e 1996; *THE NEW LONDON GROUP*, 1996-2012; ROJO, 2004, 2009 e 2012), sobretudo as que comungam com a concepção bakhtiniana de compreensão ativa, presente nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, aliados à teoria de aprendizagem e desenvolvimento humano de Vygotsky, bem como dos autores que se dedicam a estudá-los.

2.1 A teoria de aprendizagem vygotskiana

Um ponto fundamental da contribuição de Vygotsky para os estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humanos é “[...] a idéia de que o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. (Vygotsky, 1984, p. 95), O autor ressalta a importância das relações sociais para o desenvolvimento. Desta forma, a aprendizagem partiria do social para o individual isto é, ela ocorreria no âmbito das relações sociais (interações) e, posteriormente, seria internalizada.

Neste sentido, a teoria acima nos ajudará a entender nossos sujeitos de pesquisa e observar se as trocas entre eles no âmbito do grupo de estudos contribuirão para uma reflexão crítica e enriquecimento de seus saberes.

2.2 A perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin

A linguagem para Bakhtin (1929) só pode ser compreendida nas relações sociais, assim essa linguagem é concretizada nas enunciações, ou seja, interações verbais produzidas pelos falantes de uma determinada língua em um processo de comunicação real. Assim, de acordo com essa teoria, “a utilização da língua vai sempre se realizar em forma de enunciados que advêm das diferentes esferas de atividade humana” (PAES DE BARROS, 2008, p. 19).

Dessa forma, um dos princípios dessa teoria é a interação é o dialogismo os quais também nos auxiliará tanto na forma de conduzir a pesquisa quanto em como tratar nossos sujeitos de pesquisas nos encontros e na análise de seus discursos. Pois Bakhtin e o Círculo propõem um método para se estudar a língua.

3. Algumas considerações sobre o *corpus* de pesquisa

Neste ponto faremos uma breve consideração a respeito do corpus, pois neste momento estamos justamente na coleta dos dados dessa pesquisa. Por isso, nossa análise ficará na primeira parte dos objetivos do trabalho em mãos que é “conhecer as práticas de letramento, particularmente que práticas de leitura, têm os alunos do Ensino Fundamental da escola estudada, nos contextos escolar e extra-escolar”.

Para isto, nesta seção, observaremos os resultados de um questionário aplicado aos alunos do 6º e 9º ano da escola estudada. Inicialmente, aplicamos um questionário para uma turma do 6º ano e um para o 9º ano. Dos alunos que estavam presentes no dia da aplicação do questionário, cerca de 20 alunos de cada turma responderam-no.

Uma das primeiras questões levantadas pelo questionário diz respeito ao grau de instrução dos pais dos alunos e é interessante ressaltar que há muita diferença entre o 6º e 9º ano neste sentido. Assim, a média de idade dos pais dos alunos do 6º ano é de 30 anos e cerca de 80% deles já concluíram o ensino médio, estão fazendo ou já concluíram. Já os pais dos alunos do 9º ano têm uma média de idade de 40 anos e cerca de 60% tem menos de 4ª série ou Ensino Fundamental incompleto. Vejamos o que isso pode dizer a respeito das práticas de leitura e letramentos destes alunos.

A primeira pergunta respondida por eles é dissertativa “*O que significa leitura para você?*”. Dentre os que responderam a pergunta, a maioria reconhece a importância da leitura para sua vida escolar, profissional, mas não conseguem dá um outro sentido a leitura que não seja esse ou *aprender a ler*. Pensamos que é porque a leitura ainda é vista na escola de maneira simplista, como coloca Rojo (2004), ou seja, a leitura dos códigos e a leitura para responder questões. Desta forma, as outras capacidades de leitura são deixadas de lado, bem como o ato de ler passa a ser um dentre outros objetivos das aulas de Língua Portuguesa em vez de ser tomado como objeto de ensino por meio dos gêneros discursivos, por exemplo.

Voltando às outras questões levantadas, agora objetivas ou de escolha. Dos 20 alunos do 6º ano os quais responderam o questionário, a maioria afirma que a mãe ou a avó liam livros infantis ou gibis para eles quando eram crianças. Quanto às outras questões, resumimos no quadro a seguir:

Figura 1 (alunos do 6º ano).

Perguntas:	Respostas mais evidenciadas:
Tipos de materiais que mais gosta de ler:	Bíblia, livros sagrados ou religiosos e gibis, revistas em quadrinhos.
Pessoas que mais influenciaram o gosto pela leitura:	Mãe ou responsável do sexo feminino ou algum professor.
Frequencia com que lê o jornal:	Não costuma ler jornal.
Tipos de revistas que costuma ler:	Fofocas, novelas e quadrinhos, gibis, humor.
Tipo de livro que costuma ler, ainda que de vez em quando:	Bíblia, livros sagrados ou religiosos e romance, aventura, policial, ficção.
Quantos livros já leu este ano?	Mais de três.
O que costuma escrever, criando ou copiando, no tempo livre?	Letras de músicas e poesias.

O que temos a dizer, então, a respeito dessas práticas de leitura e letramentos deste alunos? Como podemos observar no quadro acima, as práticas de leitura dos alunos do 6º ano ainda são poucas e se limitam a leitura de poucos gêneros. Não sabemos se porque são muitos jovens ainda (média de 11 anos de idade) ou se porque as práticas dos pais também são essas. Mas, se o papel da escola como principal agência de letramento é justamente alargar ou aumentar essas práticas dentro e fora dos muros das escolas, então, ainda há muito a ser feito, embora esse assunto seja tão discutido.

Quando foi feita a aplicação dos questionários, os alunos estavam no segundo bimestre de 2012 e como fica evidente no quadro, a maioria dizia já ter lido mais de três livros. Esse com certeza é um dado relevante que pode estar relacionado ao fato da escola ter um projeto de leitura intitulado “Literatura em ação” no qual todas as turmas tem que escolher, entre

muitos livros, um para apresentar em forma de teatro. Mas a ideia não é apresentar todo o enredo da história, deixando, assim, um suspense, que colabora para que o aluno tenha a curiosidade de ler aquele livro.

Da mesma forma que as práticas de leitura, as de letramento escolar ainda são limitadas a tarefas diárias muito simples e tradicionais ainda. Porém, esses alunos estão sendo letrados fora da escola porque participam de eventos de letramentos como o uso do computador, da TV, participação em feiras, cinema, shows etc. logo, não podemos dizer que não são letrados.

Entretanto, será que estão sendo letrados criticamente, para a cidadania. De acordo com Rojo (2004):

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela (ROJO, 2004, p. 2).

Para que isso aconteça, a escola tem trabalhar com atividades próximas da realidade do aluno, conforme asseguram Vygotsky, Freire e outros. Além disso, promover atividades que permitem a interação professor-aluno e aluno-aluno, a fim de que haja troca entre os pares, numa relação em ambos “[...] se enriquecem mutuamente” (BAKHTIN, [1970/1979] 1997, p. 368).

O mesmo acontece com os questionários respondidos pelo 9º ano, embora apareçam algumas diferenças. A média de idade agora é de 15 anos e da mesma forma que no 6º ano, os alunos deixam claro que na infância algum familiar sempre lia para eles, embora as práticas diárias desses familiares sejam um pouco limitada à leitura da bíblia, livros sagrados ou religiosos, folhetos e receitas.

Portanto, para que seja alcançada “uma pedagogia dos multiletramentos”, apregoada pelo Grupo de Nova Londres, é preciso que a escola trabalhe numa perspectiva do “multi” (multicultural e multimodal), considerando a realidade cultural dos alunos e multiplicidade de linguagens. Desta forma, como assevera Rojo (2012, p. 28), o papel da escola é “[...] transformar o ‘consumidor acrítico’ – se é que ele de fato existe – em analista crítico”. Ou seja, seu papel é ensinar seus alunos a lidar com essa nova realidade que os cercam de maneira crítica. Para isso, o professor também deve adotar uma postura crítica.

Neste sentido, promover um diálogo e uma reflexão crítica com os professores destes alunos, talvez seja o primeiro passo para que a prática seja mudada, pois conforme Papa

(2008) não é possível emanciparmos o outro, sem antes emanciparmos a nós mesmos. Logo, para que o professor possa transformar seu aluno em cidadão crítico, ele mesmo deve ser essa pessoa crítica.

4. Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. (1952-1953/1979). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ensino médio. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BOGDAN R. e BIKLEN S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

GEE, J. P. *An Introduction to Discourse Analysis: theory and method*. 2nd. ed. New York, London: Routledge, Taylor and Francis Group, 2005.

PAES DE BARROS, C. G. *Compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino aprendizagem de leitura do jornal impresso*. Tese de doutorado apresentada ao programa de Doutorado em Linguística Aplicada da PUC- São Paulo, 2005.

_____. Os gêneros discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. In: PETRONI, Maria Rosa. (org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PAPA, S. M. B. I. *Prática pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança - um exercício em análise de discurso crítica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

PEREIRA, I. L. *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. MOURA; E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VYGOTSKY, L. S. (1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

OS SENTIDOS DOS *SLOGANS* ELEITORAIS NOS ESPAÇOS PÚBLICOS DA CIDADE

Jucinéia *SERAGLIO* (PPGL- UNEMAT)¹
Neuza *ZATTAR* (UNEMAT)²

Resumo: Neste texto observaremos, através do funcionamento da língua, como a cidade de Cáceres e o povo são interpretados nos *slogans* político-partidários espalhados nos espaços públicos da cidade na perspectiva enunciativa, compreendendo que analisar os *slogans* e outros materiais de campanha eleitoral é observar em que condições político-partidárias as propagandas são formuladas para a cidade e para o eleitor que nela habita. Neste trabalho, filiamo-nos à Semântica do Acontecimento, “uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer” (GUIMARÃES, 2002, p.7).

Palavras-chave: Semântica do Acontecimento. Propaganda eleitoral. Cidade.

1. A propaganda eleitoral em Cáceres- MT

O tema deste estudo surgiu a partir da leitura dos *slogans* utilizados pelos candidatos à Prefeitura da cidade de Cáceres-MT³, para o mandato de 2013-2016, instalados nos espaços públicos urbanos, notadamente nos canteiros paralelos às Avenidas 7 de Setembro, no centro, e Talhamares, na entrada da cidade.

Os *slogans* eleitorais, que projetam futuridade de desenvolvimento e progresso para a cidade, interpelam direta ou indiretamente os leitores, pois, conforme Orlandi (2007), diante de qualquer objeto simbólico o sujeito é levado a interpretar. Deste modo, a leitura desses materiais instigou-nos a pesquisar, sob o viés da Semântica do Acontecimento, como a cidade de Cáceres e o povo significam e são significados nos *slogans* (textos) das campanhas dos

¹ Aluna regularmente matriculada no Mestrado em Linguística – UNEMAT (Cáceres) – Brasil – jucineiaseraglio@gmail.com

² Professora Dra. em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (Cáceres) – Brasil – neuza.zattar@top.com.br

³ A cidade de Cáceres é um município do estado de Mato Grosso, localizado na mesorregião Centro-Sul do estado e na microrregião do Alto Pantanal, a 215 Km de Cuiabá, capital de Mato Grosso.

candidatos ao cargo de prefeito, e que tingem a cidade de cores partidárias nos principais espaços públicos da cidade, durante o período eleitoral. Queremos, ainda, destacar o funcionamento da lei eleitoral quanto à proibição e autorização das propagandas em espaços públicos e particulares durante a campanha.

O *corpus* desta pesquisa será constituído de documentos oficiais, como a lei eleitoral 9.504/97 e outras, e de textos que integram os *slogans*, panfletos, placas, adesivos, ‘santinhos’, divulgados durante a propaganda política nos meios de comunicação, como rádio, TV e internet, e nos espaços públicos da cidade. Nessa perspectiva tomamos os *slogans* como materialidade simbólica e os compreendemos como um conjunto de textos/enunciados que os integram, afetados por um memorável que transpõe os sentidos de quem os formula.

Se direcionarmos o olhar para os espaços públicos durante a campanha eleitoral, vamos perceber a cidade tomada por temporalidades nos *slogans* políticos que, enquanto textos, produzem sentidos na/pela cidade e também para os sujeitos cidadãos. Os textos que integram os *slogans* aparecem associados às figuras de cada candidato, e são as imagens dos candidatos juntamente com as cores partidárias que os distinguem para o público que desejam atingir. A materialidade simbólica dos *slogans*, ao se constituir na cidade, evidencia-se que o sentido não é único e nem tão pouco transparente. De acordo com Guimarães (2005 a, p. 70), o sentido são efeitos da memória e do presente no acontecimento: posições de sujeito, cruzamento de discursos no acontecimento.

Para este semanticista, tratar da enunciação é falar sobre o funcionamento da língua, por isso, deve-se levar em consideração a enunciação num espaço em que é possível a constituição histórica do sentido:

Um acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso, que se dá como espaço de memória no acontecimento. É um acontecimento que se dá porque a língua funciona ao ser afetada pelo interdiscurso. É, portanto, quando o indivíduo se encontra interpelado como sujeito e se vê como identidade que a língua se põe em funcionamento (GUIMARÃES, 2002, p. 70).

2. Os sentidos do interdiscurso

Na perspectiva em que o funcionamento da língua se constitui como fonte de sentido que não se esgota nas relações entre as figuras da enunciação, mostraremos, no quadro abaixo, um conjunto de *slogans*⁴ associados às imagens dos três candidatos e que, além de veicularem em material de campanha, são enunciados através de carros de propaganda, emissora de rádio e televisão e também lidos por leitores da cidade ou por aqueles que passam pela cidade durante o período eleitoral.

<i>Slogans</i> dos Candidatos a Prefeito da cidade de Cáceres-MT		
1- Drº Leonardo PSD 55	2- Francis Maris PMDB 15	3- Edinho PT 13
<p>1. Coligação: “O futuro começa agora.”</p> <p>2. “Cáceres não tem Dono”</p> <p>3. “Cáceres nas mãos do povo.”</p> <p>4. “Nosso povo merece respeito.”</p> <p>5. “Cáceres nas mãos de quem sabe cuidar”</p>	<p>1. Coligação: “Cáceres rumo ao desenvolvimento.”</p> <p>2. “O administrador que o povo quer na prefeitura!”</p> <p>3. “Mulheres vocês são a força e a alma de Cáceres!”</p>	<p>1. “Cáceres nas mãos do povo.”</p> <p>2. “13 pontos para um programa de governo. Cáceres: 2013-2016”.</p>

Nesta direção, pensamos a cidade como um “corpo significativo” constituído de *slogans*, faixas, cartazes, placas, imagens, siglas partidárias, que passam a ocupar o espaço urbano destinado a outras funções, no caso os canteiros, geralmente gramados e floridos, produzindo um deslocamento de sentidos quanto à ocupação desses espaços determinados pela lei eleitoral que, ao sobrepor à lei municipal, provoca uma dispersão de sentidos. Sentidos que ora são construídos, ora silenciados, e ora “jogam com a ausência, com os sentidos do não-sentido”. (ORLANDI, 2007, p. 9).

⁴ Dispostos no quadro acima com base nos materiais de divulgação de campanha eleitoral de cada candidato / partidos políticos.

A apropriação desses espaços na cidade (re)significa, de um lado, a cidade tomada pela campanha eleitoral, que muda o seu aspecto ambiental e, por outro lado, toma a linguagem como observatório do urbano em um duplo movimento: o espaço urbano que se diz e da linguagem que a espacializa⁵.

Figueiredo (In: CARROZA, 2011, p. 82-83) diz que o *slogan* é “como aquilo que traz para o anunciante a responsabilidade do que é dito”, “uma forma mais sintética de posicionamento da empresa”, “é o espaço ideal para a afirmação do posicionamento, da personalidade da marca”.

Nesta reflexão, pensar os *slogans* na campanha eleitoral é observar as condições político-ideológicas dos sujeitos que os formulam, considerando que o funcionamento da língua se dá na relação entre sujeito, língua e história. Isto é, na “relação de um enunciado com outros enunciados” que se constitui o acontecimento sócio-histórico (GUIMARÃES, 1989). E os sentidos são os efeitos do interdiscurso constituídos no funcionamento da língua no acontecimento.

Em relação à lei eleitoral, destacamos o artigo 37 da Lei 9.504/97 para mostrar a contradição entre o que é proibido e o que não é proibido durante a campanha,

Art. 37. Nos bens cujo uso dependa de cessão ou permissão do Poder Público, ou que a ele pertençam, e nos de uso comum, inclusive postes de iluminação pública e sinalização de tráfego, viadutos, passarelas, pontes, paradas de ônibus e outros equipamentos urbanos, **é vedada a veiculação de propaganda de qualquer natureza**, inclusive pichação, inscrição a tinta, fixação de placas, estandartes, faixas e assemelhados. (Redação dada pela Lei nº 11.300, de 2006). (Grifo nosso)

e por outro, no segundo parágrafo do mesmo artigo, autoriza o uso de propaganda conforme abaixo:

§ 2º **Em bens particulares, independe de obtenção de licença municipal e de autorização da Justiça Eleitoral a veiculação de propaganda eleitoral** por meio da fixação de faixas, placas, cartazes, pinturas ou inscrições, desde que não excedam a 4m (quatro metros quadrados) e que não contrariem a legislação eleitoral, sujeitando-se o infrator às penalidades previstas no § 1º. (Redação dada pela Lei nº 12.034, de 2009). (Grifo nosso)

⁵ Contracapa do livro *Cidade atravessada: Os sentidos públicos no espaço/urbano* (ORLANDI, 2001).

Entre o artigo que “veda” e o § 2º que autoriza o uso de espaços públicos para fixação de propagandas eleitorais, ocorre um deslocamento de sentidos, visto que os sentidos podem ser outros, mas não qualquer um entre o que disciplina a lei, no que tange ao uso público e ao uso privado para veiculação das propagandas eleitorais.

Desta forma, compreender a enunciação como acontecimento de linguagem, do dizer, que se realiza através do funcionamento da língua afetada pelo interdiscurso, é recortar um passado como memorável, que se instala junto ao presente da enunciação projetando novos sentidos (o futuro) e/ou novas possibilidades de enunciações. Como diz Guimarães (2011, p.15), “o que especifica um acontecimento é a temporalidade que ele constitui: um passado, um presente e um futuro”.

A seguir, apresentamos uma análise preliminar de um texto que integra um dos *slogans* que circulou no período da campanha eleitoral do candidato do PSD (Partido Social Democrático)

“Cáceres não tem Dono
Cáceres não pode pertencer a uma família.
Cáceres tem que pertencer ao povo.
Cáceres deve pertencer a sua comunidade”.

Sobre o primeiro enunciado “Cáceres **não tem** Dono”, é possível dizer que a cidade está sendo tomada como propriedade particular de alguém, de um Dono que, grafado com inicial, estabelece uma relação de poder entre o Dono e a “sua” cidade. No entanto, o Locutor responsável por esse dizer é contraditório quando se candidata a ocupar esse lugar “sem Dono” para tornar-se o próximo ou o novo dono. Em “Cáceres **não** pode pertencer a uma família”, o enunciado rememora enunciações já ditas sobre determinadas famílias, que se alternam no poder municipal local, e que agora, para o locutor-candidato, não devem continuar administrando a cidade. Esse enunciado pode ser parafraseado por “Cáceres deve pertencer às famílias”.

Ao contrário do que dizem os dois primeiros enunciados, os dois últimos “Cáceres **tem** que pertencer ao povo” e “Cáceres **deve** pertencer a sua comunidade” estão dizendo que a cidade deve pertencer ao povo e à comunidade desse povo. Ou seja, as assertivas “tem que pertencer” e “deve pertencer” são contundentes e pretendem produzir efeitos no povo eleitor

de que, entre eleger o continuísmo, o eleitor tem/deve eleger aquele que administrará com o povo e para o povo.

Vimos no texto publicitário que o pertencimento da cidade passa por vários estágios: *Dono, família, povo, comunidade*. E se o candidato que defende essa premissa for o ganhador, a ordem de pertencimento deve mudar para *comunidade, povo, família, dono*. Ou seja, a cidade volta-se para o povo que legitima a ascensão do candidato ao poder.

Nesses *slogans*, a história reclama sentidos e, se por um lado “a linguagem fala de algo”, por outro, temos a incompletude da linguagem. Pois, o que se diz é incontornavelmente construído na linguagem, pois os sentidos não são fechados, podem ser sempre outros. Dito de outro modo, “a enunciação de um texto se relaciona com a enunciação de outros textos efetivamente realizados, alterando-os, repetindo-os, omitindo-os, interpretando-os” (GUIMARÃES, 2002, p.67-68).

Adotando a perspectiva teórica da disciplina Semântica do Acontecimento, definida por Guimarães (2002, p.7) como “uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer”, notamos que a relação de sentido não é segmental, mas uma relação transversal, ou seja, integrativa do enunciado com o texto. Conforme o autor (1989), na relação entre enunciados dá-se a historicidade da língua, isto é, na “relação de um enunciado com outros enunciados” que se constitui o acontecimento sócio-histórico. E os sentidos são os efeitos do interdiscurso constituídos no funcionamento da língua no acontecimento.

O conceito de recorte formulado por Guimarães (2011, p.44) como “um fragmento do acontecimento da enunciação”, não trata simplesmente de uma sequência, mas de formas linguísticas correlacionadas por terem “uma mesma relação com o acontecimento, independente da posição na sequência”. Nessa definição é preciso levar em conta que qualquer elemento de um texto, qualquer recorte significa perceber que a relação de sentido não é segmental, mas uma relação transversal, ou seja, integrativa do enunciado com o texto. Trata-se de tomar recortes do texto, para assim poder descrevê-los e interpretá-los.

Considerações finais

Nesta pesquisa os *slogans* publicitários das campanhas políticas significam a materialidade simbólica para propagar as pretensões dos candidatos, e podem ser

compreendidos como um conjunto de textos/enunciados que os integram, afetados por um memorável que transpõe os sentidos de quem os formula.

Na perspectiva de que o funcionamento da língua é afetado pelo interdiscurso (discursos já ditos), adotamos os procedimentos metodológicos propostos por Guimarães (2011), que considera o enunciado como um elemento linguístico que integra texto. Assim, procuramos mostrar, através do funcionamento da língua, as possibilidades de descrição e interpretação do texto “Cáceres não tem Dono”, compreendendo que todo e qualquer material de campanha eleitoral faz transitar *slogans* determinados pela história e pela memória político-partidária.

Referências

CARROZA, Newton Guilherme. O(s) Logos da Cidade. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Discurso, espaço, memória - Caminhos da Identidade no Sul de Minas*. Campinas, Editora RG, 2011.

GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. *Análise de Texto. Procedimentos, Análises, Ensino*. Campinas, Editora RG, 2011.

ORLANDI, Eni P. Tralhas e troços: o flagrante urbano. In: *Cidade Atravessada*. Os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas, S.P: Pontes, 2001.

_____. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas São Paulo: Pontes, 2007.

ZATTAR, Neuza B. da Silva. Calçadas: espaços públicos ou privados? In: *Revista de Línguas e Instrumentos Linguísticos*, 2008.

_____. O agenciamento enunciativo das cartas de alforria. In: *Entrepalavras* - Revista de Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da UFC. Fortaleza, ano 2, v. 2, n. esp. jan/jul, 2012.

ZOOPI-FONTANA, Mónica Graciela. Cidade e discurso paradoxos do real, do imaginário, do virtual. In: *RUA: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade*. UNICAMP/NUDECRI. Campinas, SP. n. 4, março 1998.

ASPECTOS DA JUNÇÃO EM CONTEXTO DE AQUISIÇÃO DE ESCRITA: UMA ABORDAGEM DAS TRADIÇÕES DISCURSIVAS

Patrícia Celene Senna da SILVA (UFMT)¹

Resumo: Neste trabalho, analisei os mecanismos de junção em contexto de aquisição de Tradições Discursivas da escrita. Minha pesquisa foi baseada na hipótese de Kabatek de que há uma correlação entre TD e junção. A pesquisa foi norteada pela seguinte questão: Como o emprego de mecanismos de junção pode refletir características de TDs e de mesclas de TDs durante o processo de aquisição de TDs da escrita? Para responder a essa pergunta, o objetivo geral da pesquisa foi descrever e analisar o comportamento sintático-semântico e pragmático dessas técnicas em diferentes TDs, identificando nele reflexos de mesclas de TDs.

Palavras-chave: Tradições Discursivas. Mecanismo de Junção. Aquisição.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, analisei os mecanismos de junção, em contexto de aquisição de Tradições Discursivas (TDs, daqui em diante) da escrita. Minha pesquisa foi baseada na hipótese de Kabatek de que há uma correlação entre TD e junção. O autor se fundamentou no afunilamento da perspectiva dos estudos de Biber (1988) e em outros trabalhos, como, p. e., os de Raible (2001; 1992 *apud* KABATEK, 2005a/c).

Assim, realizei, na linha de Kabatek, uma análise centrada em elementos que se mostram *sintomáticos* da configuração de diferentes TDs e que permitem, ao mesmo tempo, reunir e comparar quantidades maiores de textos. Esses elementos são os diferentes mecanismos de junção.

Nesse estudo, estive no foco das atenções o momento em que o sujeito (crianças) encontra-se envolvido no processo de aquisição de escrita.

A pesquisa foi norteada pela questão: Como o emprego de mecanismos de junção pode refletir características de TDs e de *mesclas* de TDs durante o processo de aquisição de TDs da escrita? Para responder a essa pergunta, o objetivo geral da pesquisa foi descrever e analisar o comportamento sintático-semântico e pragmático dessas técnicas em diferentes TDs, identificando nele reflexos de *mesclas de TDs*.

1. MÉTODO DE PESQUISA E *CORPUS*

¹ Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil.
senna_paty@hotmail.com

O universo da investigação é composto por 50 textos extraídos do Banco de dados sobre aquisição de escrita infantil, constituído para subsidiar os trabalhos do Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a linguagem* (GPEL/CNPq processo 400183/2009-9), coordenado pelo Prof. Dr. Lourenço Chacon.

Quanto ao método, foi realizada uma abordagem qualitativa, percorrendo, basicamente, duas etapas principais (i) Mapeamento dos esquemas de junção dos textos, com a caracterização qualitativa dos juntores baseada no cruzamento dos parâmetros sintático e semântico; (ii) Descrição e análise desses mecanismos de junção, em concernência com a bibliografia pertinente e o detalhamento dos objetivos em função da hipótese de trabalho.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Segundo Kabatek (2006), o ato comunicativo é sistematizado da seguinte maneira: o objetivo comunicativo, que é a capacidade universal de falar, é filtrado pelas escolhas linguísticas, que são particulares de cada língua, de acordo com o sistema linguístico e suas normas de usos, e, simultaneamente, pelas TDs, concretizando, assim, um enunciado desejado.



Tradições Discursivas (adaptado de Kabatek, 2005b, p.161).

Fundamentado nesse conceito, Kabatek faz uma definição geral do que são TDs:

Entendemos por Tradição discursiva (TD) a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou de falar que adquire valor de signo próprio (portanto é significável). Pode-se formar em relação com qualquer finalidade de expressão ou com qualquer elemento de conteúdo cuja repetição estabelece um laço entre atualização e tradição (atos de enunciação ou elementos referenciais) que evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos linguísticos empregados. (Kabatek, 2006, p. 512).

Dessa forma, os traços fundamentais para o estabelecimento de uma TD são a *repetição* e a *evocação*. Para exemplificar essa afirmação, Lopes (2008) traz um exemplo simple e ilustrativo como:

(i) “o emprego, no português brasileiro, do tratamento *senhor/senhora* para uma pessoa mais velha e desconhecida com quem não se tem nenhum tipo de intimidade” (p.22). Acrescento que esse emprego ocorre também para pessoas conhecidas que, por serem mais velhas, são tratadas com respeito, mesmo por aqueles com quem há intimidade. Nesses casos, nossa tradição recomenda o uso dessas formas mesmo não havendo nenhum impedimento gramatical para a utilização de *você/tu*; e

Nesse sentido, o uso recorrente de um juntor específico, em textos de uma determinada TD, também pode indiciar uma tradição ou uma mescla de tradições.

3. AQUISIÇÃO DE ESCRITA

À luz de estudos de Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (2002), acredito que os dados da escrita inicial caracterizam material importante para o estudo do processo geral por meio do qual se constitui e modifica a complexa relação entre o sujeito e a linguagem, uma vez que contribuem, significativamente, para a discussão da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito de uma teoria da linguagem perpassada pelas TDs.

Em relação a isso, as autoras afirmam que “a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem” (p. 22).

Não estou com isso propondo um caminho natural e direto do oral para o escrito, mas destacando o papel das tradições da oralidade, que a criança já domina, no seu processo de aquisição de escrita. Ao papel da oralidade, soma-se, ainda, o papel das tradições que estarão ligadas à imagem da escrita passada pela escola.

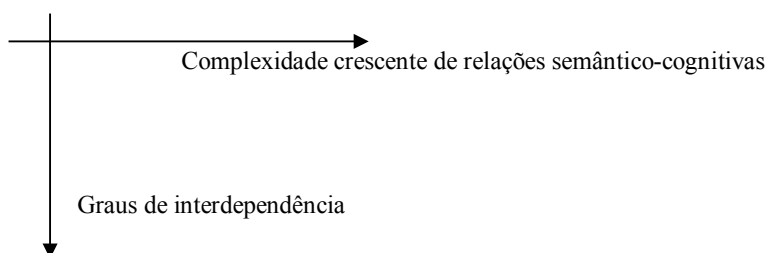
4. ESQUEMAS DE JUNÇÃO

Raible (2001; 1992, *apud* Kabatek, 2005a/c) chama *junktion* a dimensão universal da linguagem que permite a sistematização das diferentes técnicas linguísticas usadas para *juntar/combinar* elementos proposicionais.

Nessa direção, o trabalho aqui relatado propôs a análise dos jutores a partir da conjugação de dois eixos, com diferentes graus de complexidade, conforme Raible (2001), a saber; um sintático (vertical) e outro semântico (horizontal). No eixo sintático, parte-se dos

elementos mais agregadores até os mais integradores, ou seja, da simples justaposição até os casos de hipotaxe.²

Acrescento a esse eixo vertical um horizontal, em que se somam as relações semântico-cognitivas expressas pelos juntores, seguindo uma “escala cognitiva de complexidade crescente”, como ilustra o esquema:



Da mesma forma como os juntores estão inseridos no eixo sintático, vertical, também estão no eixo horizontal, segundo o tipo de relação que expressam no enunciado. A construção da escala de organização da complexidade, feita por Lopes-Damasio (2011), pauta-se nas relações apresentadas como resultado de um estudo tipológico de Kortmann (1997), partindo das relações menos complexas, como a adição, até as mais complexas, como a *concessividade*.

A análise se fundamenta, assim, num modelo funcionalista de linguagem em que a relação entre as orações está pautada na não discretude dos processos de junção e, ao mesmo tempo, no cruzamento entre as informações sintáticas e semânticas, tal como segue esquematizado na tabela abaixo:

	Adição	Alternância	Modo	Comparação	Tempo Simultâneo	Tempo Contingente	Tempo Anterior	Tempo Posterior	Causa	Condição	Finalidade	Contraste	Concessão
P													
H													

P= Parataxe
H= Hipotaxe

² A integração desse autor engloba as formas de interdependência de orações, propostas por Halliday (1985), incluindo também o encaixamento, i. é, vai desde a justaposição, até formas extremas de interdependência, como a nominalização, passando por etapas de subordinação. Como destacado acima, aqui, a análise se estenderá até a hipotaxe.

Para medir o grau de interdependência, o sistema de taxa se desdobra em parataxe e hipotaxe. A distinção entre elas encontra-se nos aspectos gramaticais das unidades envolvidas: (i) se ambas as orações são livres e constituem, assim, cada uma um todo funcional, a construção é paratática (ordem fixa); (ii) se, por outro lado, uma oração domina/modifica a outra, é dominante e, portanto, nuclear, enquanto a outra é dependente e, portanto, modificadora, a construção é hipotática (há dependência).

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Essa tabela mostra as quantidades relativas a cada mecanismo de junção usado pelos alunos de acordo com os diferentes graus de interdependência sintática (parataxe e hipotaxe), e as diferentes relações semântico-cognitivas.

	Adição	Alternância	Modo	Comparação	Tempo Simultâneo	Tempo Contingente	Tempo Anterior
Parataxe	Ø (90) e (78) e também (16) mas (2) também (1) que (1) então (1)	ou (4)				as vezes (1)	primeiro (3) e (1) agora (1)
Hipotaxe			gerúndio (1)		depois (1) enquanto (1) quando (1)	quando (3) sempre quando (1)	gerúndio (1)

	Tempo Posterior	Causa	Condição	Finalidade	Contraste	Concessão
Parataxe	Ø (47) e (48) aí (13) aí depois (1) daí (4) e depois (14) depois (5) em seguida (1)	e (23) Porque (14) Ø (15) que (1) aí (2) por isso (5) então (1) já que (1) agora (1)			e (3) mas(4) aí (1) então (1) só que (1)	
Hipotaxe		porque (6) por (1) gerúndio (1) que (1)	quando (18) se (8)	para (7) para que (1)	invés de (1)	mesmo que (1)

De acordo com essa tabela, chama a atenção para a grande recorrência dos casos de parataxe (405 ocorrências). Apesar desse dado, é importante destacar também que os casos de hipotaxe são relativamente significativos (54 ocorrências),

De forma genérica, no eixo horizontal, a relação de sentido mais presente nos textos é a de *adição* (189 ocorrências), aqui considerada como neutra – ou seja, quando há a possibilidade de alteração da ordem das orações articuladas com o mínimo prejuízo de sentido. Em seguida, tem-se a relação *temporal*, mais especificamente de *tempo posterior*, constatada em 133 ocorrências. A relação de *causa* foi observada em 72 casos, seguida pela de *condição* em 26 e, por fim, pela relação de *contraste*, constatada em 11 ocorrências.

Coerentemente com as relações de sentido mais recorrentes nos *corpus*, os mecanismos de junção que apresentam frequência *token* (que diz respeito à frequência textual de ocorrência de um item/construção independentemente de seu significado) mais significativa são: *e* (153), \emptyset (152), *quando* (22), *porque* (20) e *também* (16), *aí* (16), *e depois* (14), *se* (8) e *para* (8). A multifuncionalidade desses itens está diretamente ligada às relações semântico-cognitivas de adição, tempo, causa e condição, conforme apontado anteriormente.

5.1 Os usos de *e*

Foram observadas 105 ocorrências do juntor *e*, 16 de *e também* e 14 de *e depois*, distribuídas principalmente em casos de parataxe com acepções de adição (*e* (78); *e também*), tempo anterior (*e* (1)) e posterior (*e* (48)); *e depois* (14)), causa (*e* (23)) e contraste (*e* (3)). A multifuncionalidade e a polissemia de *e* já foi tema de vários estudos de cunho funcionalista, mas aqui servirá como índice do trânsito da criança por distintas relações semântico-cognitivas, menos e mais complexas, conjugadas a uma *taxe* mais simples, o que exige do analista uma sensibilidade para, a partir do contexto, inferir as relações pretendidas.

O próximo texto, transcrito em (02), foi produzido a partir da proposta 13 “Palestra sobre voz”. Nesse dia, as crianças assistiram a uma palestra sobre audição e a um teatro de fantoches sobre os cuidados com a voz. Após a palestra, foi solicitado que as crianças escrevessem sobre o que elas haviam compreendido.

(02) eu escutei uma paléstra da Cristiane
e de quato meninas e de Renata e o méis
pasado ela falou do ovido e oge
ela falo comé que agente souta son

pela boca Ø tem o motorzinho que é
 labirinto que sobe pelo pumão
 mais tem os labirinto e machucar
 o caninho e machuca toda agarganta
 é muito perigoso e pode atémorer
 Ø tén um caraso na garganta.
*Ø A xiquinha todo dia ela fala com
 os animais é a vaca o boi o pasarin e
 burro.* [0113-05]

Nesse texto, há uma mescla entre a TD relato, em que a criança conta tudo o que aprendeu na palestra, e a TD narrativa, em que narra, muito resumidamente, a história apresentada no teatro de fantoches (trecho em itálico). O texto mostra também, ocorrências do juntor *e* com distintas acepções, tais como adição neutra (i), tempo anterior (ii), tempo posterior (iii) e causa paratática (iv):

(i) [...] *mais tem os labirinto e machucaro caninho e machuca toda agarganta é muito perigoso* [...]

(ii) *eu escutei uma paléstra da Cristiane e de quato meninas e de Renata e o méis pasado ela falou do ovido e oge ela falo comé que agente souta son pela boca.* [...]

(iii) *eu escutei uma paléstra da Cristiane e de quato meninas e de Renata e o méis pasado ela falou do ovido e oge ela falo comé que agente souta son pela boca.* [...]

(iv) [...] *mais tem os labirinto e machucar o caninho e machuca toda agarganta é muito perigoso e pode atémorer* [...]

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi de analisar os mecanismos de junção, em contexto de aquisição de TDs da escrita. De modo geral, com a análise dos dados pude perceber que sobre a composicionalidade das TDs o sujeito, ao escolher o conjunto de juntores, transita pelo que é fixo na tradição e pelo o que é lacunar. Como Longhin-Thomazi (2011) explica, ao assumir que são as TDs que condicionam o tipo e a frequência dos esquemas de junção, o fixo estará presente nos texto, o lacunar também constituirá o processo de escrita, pois a opção pelo mecanismo de junção é sempre uma escolha individual. Por estar em processo de aquisição da tradição de escrita, a forma da criança lidar com o fixo e com o lacunar será de formar particular.

Nesse processo de aquisição, a criança usará mão da enunciação que domina, ou seja, os textos orais. Por isso a escolha dos mecanismos de junção terá como base os utilizados pelo sujeito na oralidade.

De acordo com a análise, o maior número de mecanismos encontrados pertence ao eixo paratático, por ser um recurso bastante característico da fala, pois a tradição oral é fundada num dialogismo que exige do outro uma participação maior na construção de sentido.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Cenas de Aquisição de escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

BIBER, D. Variation across speech and writing. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

HALLIDAY, M. A. K. Above the clause: the clause complex. In. ____ An introduction to Funcional Grammar. New York: Arnold, 1985.

KABATEK, J. Introduccion. In ____ (ed.). Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico: nuevas perspectivas desde las Tradiciones Discursivas. Madrid: Iberoamericana, 2008.

____ Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. Lexis XXIX. 2, p. 151-177, 2005a.

____ Sobre a historicidade dos textos. Linha d'água 17, p. 157-170, 2005b.

KOCH, P. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico: el exemplo del tratamiento vuestra merced em español. In: KABATEK, J. (ed.). Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico: nuevas perspectivas desde las Tradiciones Discursivas. Madrid: Iberoamericana, 2008.

KORTMANN, B. Adverbial Subordination: a typology and History of Adverbial Subordinators Based on European Languages. Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 1997.

RAIBLE, W. Linking clause. In. HASPELMATH et al. Language Typology and Language Universals. Berlin e New York: Walter de Gruyter, Vol. 1, 2001, p. 590-617.

LOPES-DAMASIO, L. R. Diacronia dos processos constitutivos do texto relativos a assim: um novo enfoque da gramaticalização. São Paulo: Cultura Adêmica, 2011.

____ A emergência do marcador discursivo “assim” sob a óptica da gramaticalização: um caso de multifuncionalidade e (inter)subjetivização. São José do Rio Preto. 244f. Dissertação de Mestrado – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, 2008.

¹UMA ANÁLISE ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA: A APRENDIZAGEM EM FOCO.

Rosenil Gonçalina dos Reis e SILVA MeEL/UFMT¹
Orientadora: Prof. Dr^a Claudia Graziano Paes de BARROS MeEL/UFMT²

Resumo:

O principal objetivo deste trabalho é apresentar uma análise do ensino de língua portuguesa e a literatura proposto por um material didático. Para a delimitação deste assunto foi selecionado apenas uma unidade do livro, do 1º ano, do autor Willian Roberto Cereja, para verificar se a abordagem teórica utilizada para trabalhar essas linguagens consegue desenvolver a capacidade linguística do aluno, como a reflexão crítica para o exercício pleno da cidadania.

Palavras-chave: Ensino de língua; Cidadania; Livro didático.

1. INTRODUÇÃO

Recentemente, têm sido observadas, em trabalhos nas áreas de linguística aplicada e educação, críticas diversas ao livro didático. A maioria dos professores rotula-o de pouco criativo, não despertando, portanto, o interesse dos alunos. Observa-se, ainda, que os textos e exercícios propostos levam a mera reprodução e à não apreensão da língua(gem) numa perspectiva discursiva. Segundo ROJO (2002), há uma tendência, nos materiais didáticos, para uma gramaticalização da noção de gêneros discursivos, configurando apenas numa memorização de aspectos estruturais e não à compreensão numa perspectiva discursiva. Esquece-se, ainda, o tratamento do gênero enfocando a sua constituição, segundo Bakhtin, que compreende o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo. Para a concretização da pesquisa foi analisado apenas a Unidade 2, do livro de língua portuguesa, intitulado “Português e Linguagens 1”, do Ensino médio, do autor Willian Roberto Cereja, observando como são apresentados os gêneros do discurso, e qual o tratamento dado ao texto literário.

2. OBJETIVOS

Um dos objetivos principais foi verificar como são apresentadas as atividades propostas para o ensino de língua(gem) proposto por um material didático. Se as atividades mobilizam as capacidades de compreensão, de antecipação de conteúdos, se estabelece relações com situações que ocorrem no contexto social, e se elas estimulam o questionamento dos alunos em relação aquilo que lê.

1. Mestranda do Programa de Estudos de Linguagem - MeEL/Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT-Brasil, e-mail: rosenilreis@gmail.com

2. Professora Dr^a do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem - MeEL/Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT-Brasil, e-mail: claudiagpbarros@gmail.com

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para a investigação deste assunto, foram mobilizadas algumas teorias linguísticas que dão suporte para analisar o fenômeno da linguagem como, Bakhtin, ao abordar os gêneros do discurso. Para Bakhtin, os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. O autor refere que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso. Os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Nessa perspectiva (Bakhtin 2003, p.282) defende:

"A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam".

A partir dessas contribuições, podemos compreender um pouco sobre o fenômeno da linguagem, nas diferentes práticas sociais de comunicação humana, pois os gêneros nos é dado de forma natural, quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, e com uso e a exposição acabamos dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática. Assim, de maneira espontânea, os sujeitos vão se constituindo com a alteridade.

Para analisar o texto literário, nos apropriamos dos estudos de Soares, que além de apresentar dois tipos de escolarização para o texto literário, também defende o letramento literário para a formação do leitor. [...] “o letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES(2010, p. 18).

4. METODOLOGIA

Para desenvolver o estudo, foi selecionado o livro didático de Língua Portuguesa, do 1º ano, do Ensino médio, do autor Willian Roberto Cereja. A escolha desse material se justifica pelo fato de ser um dos livros mais adotados pelas escolas públicas de Mato Grosso. Assim, o enfoque será em verificar qual o tratamento dado para o ensino da língua(gem) e o texto literário. Verificar se as atividades propostas contribuem para mobilização de capacidades de leitura e escrita para atuar nas diferentes práticas sociais de comunicação humana.

5. AVALIAÇÃO DO MATERIAL

O livro ”Português e Linguagem 1”, do autor Willian Roberto Cereja, publicado em 2010, abre a unidade 2, com o título “Gênero do discurso”, porém no decorrer de toda a unidade, não há menção a respeito deste assunto. Os conteúdos aparecem de forma

fragmentada, além de quebra sequencial de temas propostos, com mudanças bruscas de conteúdo, sem que haja articulação entre eles.

A unidade apresenta cinco tipos de textos diferentes, e eles se apresentam como “gêneros textuais”, portanto diferente do que inicialmente abre a unidade em seu título em destaque. Há também uma mistura de gêneros textuais com os literários. Não aparece enunciados introdutórios para apresentar o literário. Talvez para um leitor leigo, a terminologia empregada pelo autor do material didático de “gêneros do discurso para “gêneros textuais” não faça diferente, porém é necessário salientar que trata-se de estudos enunciativos diferentes, uma vez que segundo Bakhtin, o gênero do discurso se constitui por um tripé: tema, estilo e forma composicional. Quando nos referimos a gêneros textuais, ficamos apenas na materialidade verbal.

Constatamos também que a unidade apresenta apenas uma atividade de interpretação textual, com cinco questões discursivas, subdividas em questão a e questão b. E os recursos empregados são o de comparação e o de inferência para estabelecer o sentido. Percebemos que o assunto do texto faz alusão à realidade, mas ainda, de forma insuficiente. Nesta mesma unidade são apresentadas também as tipologias textuais.

Em seguida, verificamos os recursos não contemplados na unidade. Por exemplo, não apresenta atividades complementares que reiteram conhecimentos adquiridos; não favorece a reflexão crítica e imaginativa do aluno; as atividades propostas pouco contribuem para o desenvolvimento da capacidade de uso proficiente da linguagem; os assuntos abordados na unidade não sustenta o título inicial de abertura, portanto, não atinge o objetivo a que propõe.

Entendemos que esses recursos contribuem para a formação crítica do aluno, uma vez que leva o aluno a pensar, a refletir, a se posicionar diante de uma situação abordada. Procuramos também comparar e analisar aquilo que o autor defende em sua tese de doutorado com o que é proposto no material. Sendo assim, evidenciamos que a concepção e o discurso em relação ao ensino de língua(gem) é muito diferente do da produção do material.

Na tese, o autor defende um ensino com base na teoria bakhtiniana, portanto uma linguagem dialógica, levando em consideração o contexto social, a alteridade e a interação verbal. A literatura recebe esse mesmo tratamento, o que nos leva a levantar algumas hipóteses como, por exemplo, de uma possível pressão do mercado editorial da estrutura didática; ou seja, por interesses econômicas, como também pelo tradicionalismo didático.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o lugar social em que o ensino e a aprendizagem devem fazer sentido para justificar as atividades humanas. Para isso, é necessário que todos os envolvidos nesse

processo tenham consciência e responsabilidade ao lidar com o ensino, saber planejar e articular os conteúdos, com coerência, pensando em todas as etapas, incluindo os recursos, estratégias e outras ferramentas de ensino, como, por exemplo, o livro didático.

Para tanto, é necessário que a escolha desse material seja de forma também consciente, sem se sujeitar à pressão editorial, ou ainda, por facilitar o trabalho pedagógico. Diante do exposto, ficou evidente que em relação ao ensino de língua, o material apresenta alguns problemas, como gramaticalização da noção de gêneros, e, como consequência, uma memorização para imediata aplicação, por localização e classificação de extratos textuais.

Os recursos empregados culminam para uma mera reprodução, memorização. Quanto ao ensino da literatura, há uma distorção do texto literário, servindo apenas como desculpa para se trabalhar aspectos puramente gramaticais. Entendemos que o livro didático é uma ferramenta de apoio para o professor em sala de aula.

Sendo assim, é necessário considerar alguns aspectos importantes no ensino dessas linguagens. Primeiro, ter cautela ao aplicar determinada atividade, verificar previamente quais capacidades de leitura elas mobilizam, que gênero trabalhar, verificar se realmente o foco está na aprendizagem. Sabemos, com base no pensamento bakhtiniano que a linguagem é dialógica por natureza, se constitui na interação entre sujeitos sociais. Sendo assim, o ensino deve acompanhar essa concepção.

Desse modo, o trabalho pedagógico deve estar sempre voltado para a adoção de gênero do discurso, privilegiando os elementos discursivos: conteúdo temático, a forma composicional e o estilo, propostos por Bakhtin que são indissolivelmente ligados no todo do enunciado.

Já em relação à literatura, ela não pode ser estudada como um fenômeno isolado, sem o conhecimento das condições de produção e recepção em que o texto foi produzido, pelo fato de ser um fenômeno histórico, social, simbólico e ideológico. Infelizmente, o ensino de literatura na maioria das escolas tem sido enfocada cronologicamente e, traduzida numa abordagem canônica. Não se permitem, na maioria das vezes, a seleção de temas que contemplem o universo literário do aluno. Em sua maioria são abordados os textos já consagrados, até por uma questão metodológica tradicional.

7. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. PEREIRA, M.E.G.G. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979]

BAKHTIN, Mikhail./VOLOCHINOV, Valenti Nikolaiévitch. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec,

2003 (1ª edição, 1929)

CEREJA, W. R. (2004) *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC-SP. 2004.

CEREJA, W. R. *Português e Linguagens: Literatura, Produção de texto, Gramática*. 5ª edição, 2010.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2010.

A REPRESENTAÇÃO DA RESISTÊNCIA FEMININA NA OBRA WITHOUT A NAME DE YVONNE VERA

SILVA, Sheila Dias da Silva (UFMT)¹

Resumo: Um tema recorrente na obra de Yvonne Vera é a questão da experiência da mulher em contextos coloniais nos períodos de emancipação política. Em *Without a Name* (1994), ela narra a trajetória de Mazvita, uma mulher que resiste a diversos tipos de violência, como o estupro, que lhe é imputado. Mazvita tenta superar o trauma e buscar um futuro melhor para si, mas percebe-se a impossibilidade de esperança num cenário repleto de desolação. O objetivo deste trabalho é analisar a construção da resistência feminina aniquilada através da investigação da fragmentação corporal da personagem e da segmentação temporal dos eventos ficcionais nesse romance de Vera.

Palavras-chave: Resistência Feminina. Aniquilação. Yvonne Vera.

1. Introdução

Contar histórias parece ser uma atividade própria da natureza humana. No continente africano, antes mesmo da chegada do colonizador, já existiam os contadores de histórias, os griôs, que desempenhavam e até hoje desempenham o papel de transmitir, através da narrativa oral, as tradições e costumes do seu povo. Não havia escrita, mas havia a palavra. E havia a memória. As histórias eram guardadas como verdadeiros presentes, como relicários que tinham o intuito de encantar o outro, seduzir o outro, ensinar ao outro a partir da experiência passada de seu povo.

Com a colonização e exploração desse continente pelos países europeus, além de tirar proveito dessas populações, desfrutando dos benefícios de seus inúmeros recursos naturais, os imperialistas introduziram uma cultura intelectual, social, artística e literária, segundo seus próprios padrões. Era muito forte a concepção de superioridade racial, de acordo com a qual a “raça branca europeia” era considerada superior à “raça negra” africana. Surge então uma série de discursos e formas para que se compreendesse a necessidade de submissão de outros povos diante da suposta superioridade da cultura europeia.

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagem da UFMT. Integrante do Grupo de Pesquisa em Literaturas Africanas e Afrodescendentes de Língua Inglesa na Diáspora (LAALID), coordenado pela Profª. Drª. Divanize Carbonieri. Email: sheilasilvaufmt@gmail.com

Mas é somente por volta dos anos 30, que a literatura na África recebeu um grande impulso: o desenvolvimento da educação e a expansão da alfabetização. E o sensível aumento numérico dos africanos estudando nas universidades criou um ambiente letrado em razão do qual emergiram novos escritores, e constituiu-se um público crescente de leitores e potenciais autores de literatura africana. Foi no encontro entre as tradições autóctones e as novas formas importadas do mundo ocidental que se operou o contato cultural, sob muitos aspectos o menos doloroso, o da literatura. Essa literatura produzida nos países africanos mostra a busca de identidade desses povos e também a forma encontrada pelos escritores para demonstrar que estão ligados também às ideologias de lutas.

Foi através da leitura de *Without a Name* (1994) da zimbabuense Yvonne Vera que travamos o primeiro contato com a literatura produzida na África de língua inglesa. O que nos atraiu para nos enredarmos pelas obras de Vera foi a incessante exploração pelo tema do feminino, embora haja, em suas narrativas, uma atenção especial voltada para os problemas enfrentados pelo povo de seu país, o Zimbábue.

2. O romance africano de Língua Inglesa

Na África, sempre houve poetas, oradores e autores de canções. A poesia consistia na forma literária autóctone melhor enraizada nas tradições desse continente. O romance, pelo contrário, surgiu nesses locais juntamente com a dominação europeia. Mas esse romance, em contato com a oralidade enraizada das tradições africanas, constituiu-se totalmente diferente dos romances ocidentais.

Para Chinweizu, Onwuchekwa Jemie e Ihechkwu Mandubuike (1985 [1980]),

a literatura africana é uma entidade autônoma e separada de todas as outras literaturas. Ela tem suas próprias tradições, modelos e normas. É constituída de forma radicalmente diferente das literaturas europeias e de outras literaturas (CHINWEIZU, JEMIE, MANDUBUIKE, 1985 [1980], p. 4, tradução nossa).

Segundo esses teóricos, a escrita africana moderna formou-se da mistura entre os modelos tradicionais que foram transferidos da oratura tradicional africana e as formas literárias importadas da Europa, tornando-se, assim, uma obra híbrida de uma forma específica. Já que a África é um continente de múltiplas culturas e inúmeras línguas, o

romance se desenvolveu nesse continente de várias formas, segundo sua dupla ancestralidade, tanto africana, quanto europeia.

Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin (1993) definiram há tempos o pós-colonialismo como um fenômeno a compreender todas as culturas influenciadas pelo processo imperial desde o início da colonização até a contemporaneidade, e que não deve ser visto como uma simples periodização histórica. Robert Fraser (2000), mais recentemente, também considerou que pós-coloniais eram todas as literaturas cujas sociedades haviam passado e ido além da sentença ou jugo do colonialismo, atravessando uma série de fases de desenvolvimento, desde o período pré-colonial até o momento mais contemporâneo.

Para Fraser, o pós-colonialismo não se situaria especificamente numa dessas fases, mas abrangeria o processo de se viajar por todas elas sucessivamente. Essas literaturas se referem principalmente à prosa narrativa e ele as divide em seis estágios: narrativas pré-coloniais, coloniais ou imperiais, de resistência, de construção da nação, de dissidência interna e as narrativas transculturais. Levando em consideração o esquema das fases de Fraser, *Without a name* pode ser considerado como uma narrativa pós-colonial transcultural, pois foi escrita por uma autora que se posiciona na diáspora e escreve em inglês sobre seu país de origem, estando voltada principalmente para um público internacional. Isso sem falar da época em que foi produzido, o ano de 1994, um momento em que o antigo nacionalismo que norteou fases anteriores da literatura africana é abandonado em favor de uma visão mais crítica e diluída da nação.

2.1 Yvonne Vera, uma “griot” moderna e pós colonial

Yvonne Vera, durante certo período, estudou e trabalhou no Canadá. No entanto, ela não esqueceu de que suas raízes estavam no Zimbábue, e foi sobre o seu país e o sofrimento das mulheres que ela se esmerou em escrever em seus cinco romances e em sua coletânea de contos. Infelizmente, a Aids, uma das mazelas que assolam o mundo e principalmente o continente africano, calou a voz dessa instigante escritora. Em 2005 Yvonne veio a falecer, deixando um romance inacabado e um legado para as novas vozes africanas. Seus romances foram premiados e traduzidos em diversos outros idiomas.

Elleke Boehmer (1995) afirma que, nas obras dos autores homens envolvidos nos movimentos de libertação das nações africanas, tais como o sul-africano Peter Abrahams e o nigeriano Wole Soyinka, “enquanto os homens são invocados como líderes e cidadãos da

nova nação, as mulheres são amplamente consideradas como ícones de valores nacionais ou como guardiãs idealizadas da tradição” (BOEHMER, 1995, p. 225, tradução nossa). Em outras palavras, esses escritores enfatizam o papel de agentes interventores dos homens, ao passo em que retratam as mulheres como elementos passivos e integrados ao passado imutável da cultura.

Para Boehmer, é só a partir da década de 1970 que as escritoras pós-coloniais, bastante influenciadas pelos movimentos feministas nos Estados Unidos e Europa, iriam começar a retratar personagens femininas como sujeitos capazes de agência e resistência. Vera é uma continuadora, nos anos 90, desse processo iniciado pelas primeiras autoras pós-coloniais. Ela também retrata as mulheres como sujeitos que resistem à opressão imposta a elas. Seu compromisso é com a luta dessas mulheres fragmentadas, que sofreram algum tipo de violência. Estupro, incesto, aborto, suicídio e assassinato de mulheres e realizados por mulheres são temas que permeiam toda sua obra. É sua forma de dar voz à mulher negra africana, demonstrando um compromisso político com a luta das mulheres pela liberdade.

3. A fragmentação corporal e temporal em *Without a Name*

O início do romance *Without a Name* (1994) se dá com imagens penetrantes da desorientação de Mazvita, a personagem principal. Ela se encontra em um ponto de ônibus, em meio à multidão: “That is how hot the day was. The faces jostled and hurried, surrounding the bus with shimmering voices” (VERA, 1994, p. 6).² A personagem tenta embarcar para algum lugar que o leitor ainda desconhece. Mas é a descrição da cor do ônibus, “fierce red”, que chama muito a atenção. Essa cor parece refletir em Mazvita, parece refletir ainda o que está acontecendo com ela.

É dentro do ônibus, que percebemos que ela parece um ser estático. Enquanto as outras mães estão com seus filhos, amamentando-os, e esses estão felizes em sua ingenuidade, ela está só. As crianças parecem seres livres, enquanto Mazvita está presa em seu universo, em seu mundo particular. Ela se apresenta aqui como um ser quase fantasmagórico. Seu corpo parece estar todo quebrado e seu pescoço torcido: “A bone at the bottom of her neck told her

² O dia estava muito quente. Os rostos se acotovelavam e se apressavam, cercando o ônibus com vozes vibrantes (tradução nossa).

that her neck had been broken. She felt a violent piercing like shattered glass on her tongue, where she carried fragments of her being” (VERA, 1994, pp 7- 8).³

A desfiguração da personagem se torna mais nítida, dando a impressão de uma mulher que está viajando com o pescoço quebrado. Com a continuação da leitura, no entanto, fica mais clara a identificação de que, na verdade, ela carrega uma criança morta nas costas, a criança cujo pescoço ela quebrara. Mazvita carrega consigo um bebê morto, seu fardo. Durante a narrativa, percebemos que ela sofre múltiplas espoliações, o que traz à tona uma sensação de desmembramento que parece que ela experimenta em seu próprio corpo. Podemos dizer, então, que essa cor vermelha que está sendo refletida no começo da obra funciona como uma espécie de símbolo para a criança morta, para a violência cometida pela própria mãe.

É com a leitura dos capítulos seguintes que passamos a conhecer a trajetória de todo o sofrimento dessa mulher. A jornada de Mazvita em *Without a Name* não é narrada na sequência encadeada dos acontecimentos. A construção temporal é talvez um dos elementos mais importantes nesse romance, sendo responsável por grande parte da criação dos efeitos dados pela leitura. A narrativa é estruturada em trinta e dois capítulos não cronológicos, que se alternam em cinco molduras temporais: quatro passados, sendo alguns mais remotos que outros e um presente estático. A obra é caracterizada prioritariamente pela onisciência seletiva, uma vez que o narrador está focado na protagonista Mazvita, abandonando-a apenas em alguns raros capítulos, para descrever a cidade de Harare. É essa voz narrativa de terceira pessoa que nos conduz por todos esses tempos. O encadeamento temporal vai sendo dado por uma certa acumulação de detalhes narrados, oferecidos ao leitor não naquilo que seria a sequência cronológica direta, mas de forma fragmentada, interrompida e espaçada.

O cenário do romance é a Guerra de libertação do Zimbábue, também conhecida como a II Chimurenga. Segundo a Conferência de Genebra em 1976, previa-se a independência para o dia 01 de dezembro daquele ano. No entanto, os rodesianos (a minoria branca do país) não estavam dispostos a aceitar os termos dos zimbabuenses para a negociação da paz, assim, a guerrilha se estabeleceu novamente até 1979 e, somente em 1980, quando Robert Mugabe foi eleito, a nação efetivamente se tornou livre. A moldura temporal dentro do romance então é o ano de 1977, ano em que os guerrilheiros voltaram à luta armada.

³ Um osso no interior do seu pescoço lhe dizia que ele estava quebrado. Ela sentiu uma perfuração violenta como se cacos de vidro estivessem na sua língua, onde ela carregava fragmentos do seu ser (tradução nossa).

A aldeia onde Mazvita morava foi destruída por guerrilheiros num incêndio e ela é estuprada por um soldado da libertação. Para tentar esquecer todo o sofrimento causado pelo estupro, ela decide ir para a Harare. Tinha esperança de um começo na cidade grande. O estupro de Mazvita, a personagem central da obra, pode ser lido no nível alegórico, como bem explicita Meg Samuelson (2002), para representar as invasões coloniais na terra ocupada pelos shonas, e a traição pós-independência dos zimbabuenses por um governo nacional. Mas esse romance também está “profundamente preocupado com o estupro em si, e as condições de seu surgimento no mundo narrativo onde as mulheres de Vera habitam” (SAMUELSON, 2002, p. 93).

Antes de chegar a Harare, Mazvita fica por um tempo em Kadoma, onde conhece Nyenyedzi. Os dois têm um envolvimento, mas ela não consegue se livrar do trauma do estupro e segue em direção à cidade grande. Lá, ela se envolve com Joel, que após a descoberta da gravidez, não a quer mais. Após o nascimento da criança, ela enfrenta a falta de um emprego e um lugar para morar. Mazvita encontra-se num caos completo e parece não haver saída para ela. Somente a morte de seu filho e a jornada inversa com destino a sua aldeia a libertarão dos seus fantasmas mais secretos. Ela tentara de todas as formas fugir de seu passado, no entanto, não havia como fugir. Ela tentou resistir, mas a possibilidade dessa resistência parece ter sido abortada por toda a extensão da violência sofrida. Mazvita passa a odiar a cidade.

Vera mostra a jornada de Mazvita de forma fragmentada através da não linearidade temporal dos capítulos, o que parece estar diretamente ligado à fragmentação corporal da personagem. Após a morte da criança, ela se encontra num beco, e é neste local que ela retira a criança da toalha ensanguentada e a amarra no avental, preparando-se para a viagem de volta à aldeia. Nesse capítulo, observamos que todo o local reflete o estado em que ela se encontra, “An easy wealth was promised, an easy love, an easy life, an easy death. *Nyore Nyore*. The alley smelled of tentative promises quickly betrayed. It smelled of urine” (VERA, 1994, p. 22).⁴ A liberdade que sonhara encontrar na cidade grande era falsa, assim como soava falsa a liberdade prometida ao povo zimbabuense.

O corpo dela parecia ter sido mutilado e tudo nesse beco parecia destruído também. “Wood lay discarded in the alley, some broken furniture, a broken chair with one leg missing

⁴ “Uma riqueza fácil foi prometida, um amor fácil, uma vida fácil, uma morte fácil. *Nyore Nyore*. O beco cheirava a promessas tentadoras rapidamente traídas. Ele cheirava a urina ”(tradução nossa)

and the seat fatally collapsed. The chair had been mangled. One half of its backrest had folded forward, unable to sustain the havoc on its frame” (VERA, 1994, p. 22).⁵

É nesse mesmo lugar que ela parece tomar consciência do ato que cometeu. Ela se assusta com as pessoas que passavam pelo beco e sabe que precisa fugir de lá. Não havia outra alternativa, “she was grateful. She still breathed, could move forward toward her destination. What did it matter what she suffered?” (VERA, 1994, p. 24).⁶ Mazvita retorna para sua aldeia com o intuito de enterrar o filho. A morte de seu filho era uma espécie de liberdade para ela. Ela não se sentia mãe, assim como não experimentou a maternidade. Ela também não deu um nome a seu filho. O ato de nomear nas culturas africanas é muito importante. Mazvita, por exemplo, é um nome de origem shona que quer dizer “gratidão pelo presente da vida” (MUCHEMWA, 2007), no entanto, ela não tinha motivos para comemorar “esse presente”, tampouco “essa vida”. Ela recusa esse nome. Ela nega seu nome e seu passado na tentativa de esquecer tudo o que havia sofrido.

Finalmente, após chegar à aldeia, ela parece ser atendida por sua mãe e vagueia pela aldeia, onde o estupro ocorreu. Ela revive os incidentes daquele dia horrendo. Desembrulha seu filho, possivelmente para enterrá-lo como pretendia na tentativa de um novo começo. Esse retorno às origens perdidas, geralmente descritas como uma aldeia, ou pelo menos como um núcleo etnicamente homogêneo, é um dos símbolos comumente utilizados nos romances pós-coloniais, segundo Fraser. Para ele, “o ato do retorno serve como um processo de cura após os danos infligidos emocionalmente na cidade” (FRASER, 2000, p. 154, tradução nossa). Ainda de acordo com esse autor, “o símbolo da aldeia ou da comunidade rural ocorre naturalmente em conjunto com o símbolo de uma jornada” (FRASER, 2000, p. 155, tradução nossa), já que o retorno para lá envolve um movimento ou viagem, muitas vezes explorando as diversas dimensões da nação, interligando a cidade contemporânea à aldeia ancestral, o que representa uma característica bastante importante da literatura pós-colonial.

Para Meg Samuelson (2002), o fim do romance representa a cura necessária para um novo futuro. Já Robert Muponde(2002) argumenta que a jornada cíclica de Mazvita reflete a experiência da mulher zimbabuense no círculo fechado que a história do próprio país se

⁵ A madeira estava descartada no beco, alguns móveis quebrados, uma cadeira quebrada faltando uma perna e o assento fatalmente desabado. A cadeira tinha sido mutilada. Metade do seu encosto tinha dobrado para frente, incapaz de sustentar os danos em sua estrutura (tradução nossa).

⁶ Ela era grata. Ela ainda respirava, poderia avançar em direção a seu destino. O que importava o que ela sofreu? (tradução nossa).

tornou. Segundo ele, o retorno de Mazvita é uma tragédia em vez de um consolo. É impossível encontrar o novo caminho.

Em nossa concepção, não há esperança de superação para a personagem quando ela realiza o seu retorno para a aldeia de origem. Há sim uma aniquilação completa e total das possibilidades de encontrar um futuro esperançoso. Ainda que a personagem lute a todo momento contra a opressão enfrentada, a desarticulação é tão grande que seu futuro e mesmo seu passado parecem ter sido destruídos, afinal, seu filho está morto e a aldeia para a qual ela retorna está reduzida a cinzas.

4. Considerações Finais

Como descrito anteriormente, a ruptura no tempo, utilizada por Vera para descrever a jornada da personagem, parece estar diretamente ligada à sensação de desmembramento que Mazvita experimentou em seu próprio corpo não só durante o momento de seu estupro, como também em todos os fatos desencadeados posteriormente.

É comum que os autores que escreviam, nesse período de independência, utilizassem a criança ou mesmo o nascimento da criança como um símbolo do nascimento da nova nação. Em *Without a Name* (1994), nasce uma criança, mas ela morre, o que podemos relacionar à desesperança da autora em relação à nação que estava surgindo. Vera desafia os fundamentos do próprio pensamento e os limites do que é politicamente correto para trazer à tona a resistência feminina diante da dupla opressão imposta pelo contexto colonial e pela subjugação das mulheres pelos homens. O fato de representar essa resistência como finalmente aniquilada possivelmente se conecta a uma visão desiludida a respeito da situação da África na atualidade e de seu destino, assim como o de suas mulheres e crianças.

5. Referências

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. **The Empire Writes Back**. London; New York: Routledge, 1993 (1989).

BOEHMER, Elleke. **Colonial & Postcolonial Literature**. Oxford; New York: Oxford University Press, 1995.

CHINWEIZU; Jemie., Onwechekwa; MADUBUIKE, Ihechuwu. **Toward the decolonization of African literature**. African fiction and poetry and their critics. London:KLI, 1985 [1980].

FRASER, Robert. **Lifting the sentence. A poetics of postcolonial fiction.** Manchester; New York: Manchester University Press, 2000.

MUCHEMWA, K. Z.; MUPONDE, R. Manning the Nation: Father figures in Zimbabwean literature and society. Harare: Weaver Press, 2007.

MUPONDE, R., The Sight of the Dead Body: Dystopia as Resistance in Vera's *Without a Name*. In: MUPONDE, R., e TARUVINGA, M. M., Eds. *Sign and Taboo: Perspectives on the Poetic Fiction of Yvonne Vera*. Harare/Oxford: Weaver Press/James Currey, 2002. p. 117-126.

VERA, Yvonne. **Without a Name and Under the Tongue.** New York: Farrar, Straus and Giroux, 1994a.

AS LAÇADAS DA LINGUAGEM: FLUXO DE CONSCIÊNCIA E DIALOGISMO EM PONTO DE CROCHÊ, DE DALTON TREVISAN

Zenil Josefa da SILVA (PPGLET - PUC - GOIÁS)¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo realizar uma apreciação do conto *Ponto de crochê*, de Dalton Trevisan. Para a análise valer-se-á das teorias sobre o fluxo de consciência desenvolvidas por Robert Humphrey (1976) e das teorias sobre dialogismo, de Mikhail Bakhtin (2010a), pois, além dos monólogos, o conto é tecido também estabelecendo diálogos com outros textos, tais como o mito de Ariadne, o mito de Penélope, da Fênix, de Afrodite e de Pierrot e Colombina, pois, segundo Bakhtin, o discurso não se constrói sobre ele mesmo, sua construção se dá em vista do de outros.

Palavras-chave: Fluxo. Dialogismo. Intertextualidade.

1. Considerações iniciais

O conto *Ponto de Crochê*, de Dalton Trevisan, não segue uma linearidade. É uma narrativa em zigue-zague no tempo e no espaço formando um labirinto de ideias. O narrador é uma voz que tem muitas instâncias: ele fala através das personagens realizando um diálogo com outros textos e com a história. Trata-se de um conto muito curto, porém o seu entendimento exige do leitor a capacidade de perceber a alegoria empregada pelo autor. No momento da leitura, se faz necessário uma inter-relação com suas outras leituras, com suas experiências de vida, a fim de “construir” o entendimento do texto, ou seja, o leitor deve refazer o percurso de Teseu, seguindo o fio de Ariadne, a fim de desvendar esse labirinto e retornar à luz: ao entendimento.

2. Mergulho Interior

O conto *Ponto de crochê*, de Dalton Trevisan, é construído a partir da apresentação do fluxo da consciência. A técnica empregada pelo autor para a apresentação do fluxo da consciência é a que Robert Humphrey denomina monólogo interior indireto: “O monólogo interior indireto é o tipo de monólogo interior em que um autor onisciente apresenta material não-pronunciado como se viesse diretamente da consciência da personagem e, através de comentários e descrições, conduz o leitor através dela” (1976, p. 27).

¹ MESTRANDA EM LETRAS – LITERATURA E CRÍTICA LITERÁRIA PELA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC GOIÁS), BRASIL. zeniljosefa@gmail.com

Humphrey lembra ainda que esse tipo de monólogo deve ser apresentado na terceira ou segunda pessoa para se diferenciar do monólogo interior direto e deve também apresentar marcas estilísticas que caracterizam o pensamento de cada personagem. O autor do monólogo interior indireto está em cena como guia para o leitor e faz interferências “entre a psique do personagem e o leitor” (Idem, *ibidem*).

As personagens de *Ponto de crochê* não são delineadas com clareza, nota-se que há uma interferência do narrador onisciente nos pensamentos das mesmas e estes são apresentados de forma fragmentada, levando um leitor casual a se perder nessa trama muito bem urdida. A personagem feminina transita no presente, retorna a sua infância e aos mitos mais distantes e, simultaneamente, se projeta a um futuro por vir. Dessa forma, o autor nos conduz num percurso pelos labirintos da linguagem.

Através desse recurso o autor apresenta a fala das personagens: uma mulher (a esposa), um homem (o esposo), uma criança (filho do casal), um jovem ou adolescente (também filho do casal) e uma pessoa chamada Jesus. Essas personagens podem ser identificadas por meio das marcas gramaticais e estilísticas que funcionam como pistas que possibilitam a apreensão do sentido global do texto. A enunciação da criança é identificada pelo vocativo “mãe”, e por seu gosto pelo circo: “por favor, mãe, o grande leão do circo”. É possível identificar o sexo da criança pelo substantivo *filho*: “Boca do filho mordendo-lhe o seio”. Nota-se também a presença de um filho mais velho, de quem um ou uma tal Jesus chama-lhe a atenção dizendo: “Meu filho, respeite seu pai” e este lhe responde: “Meu pai é um cretino”. Pode-se concluir que esse jovem, filho do casal, se chama Joãozinho: “Vinte cruzeiros numa xícara do guarda-louça, a última do canto [...] tudo teu, Joãozinho”. Joãozinho é o mesmo que pergunta à mãe: “Mãe, quem é essa mulher do retrato?” E a mãe responde-lhe: “Mulher má, meu filho, levou seu pai à falência” e este reafirma: “Meu pai é um cretino”.

Outro elemento que nos leva a pensar na possibilidade de o casal ter um filho adolescente é o fato de o casamento já durar vinte anos: “Vinte anos de casados, vamos celebrar, Gabriel?”

O esposo – Gabriel – é apresentado como um boêmio, que passa noites fora de casa e não dá a atenção que a esposa espera dele: “Gabriel bêbado que chegou da farra. [...] o que eu mais gosto é um copo de cerveja. Gabriel deixar o vício?”

A esposa é uma dona de casa e faz crochê enquanto espera pelo marido, que chega bêbado e tem uma amante: “Homem fraco, ponto de suas laçadas”. As duas laçadas simbolizam as duas mulheres: a esposa e a amante. A esposa, cansada dessa situação, vai dar um basta em nome de sua liberdade.

O pensamento de cada personagem é apresentado de forma caótica, confusa e aparentemente sem lógica, eliminando as barreiras divisórias entre passado, presente e futuro. Estando a protagonista vivendo uma quarta-feira de cinzas, conforme se provará mais adiante, sua memória vagueia buscando fatos históricos, acontecidos há muito tempo atrás, que provavelmente encontra-se armazenados em seu subconsciente; fatos estes que aconteceram em “11 de março de 1945”. Sabe-se que no dia 10 de março de 1945 foram lançadas 1.700 toneladas de bombas incendiárias norte-americanas sobre Tóquio (Japão). Foi um dos mais devastadores ataques aéreos da história. Pela manhã do dia 11, mais de cem mil japoneses estavam mortos, milhões desabrigados e 40 quilômetros quadrados de Tóquio haviam se transformado em cinzas. Nota-se que narrador acompanha os movimentos da mente da personagem em detrimento dos movimentos do relógio.

Todas essas informações são fornecidas de forma labiríntica, cabendo ao leitor um mergulho na vida psíquica das personagens em busca da ponta do fio que o leve ao alvo desejado: o entendimento do texto.

Rodrigues (2011, p.13) afirma que “a fragmentação da linguagem no texto é o espelho da fragmentação do homem numa sociedade feita contra todas as suas possibilidades”. A autora salienta também que “é importante observar, no entanto, que não são as técnicas a essência da obra-de-arte, mas sim, a apreensão da essência humana pelo fazer poético” (Idem. p.121) , e isto Dalton Trevisan faz muito bem.

3. Os laços dialógicos

Ponto de crochê, além da técnica do fluxo de consciência, é tecido estabelecendo diálogos com outros textos. Segundo Bakhtin, o discurso não se constrói sobre ele mesmo, sua construção se dá em vista de outros. E acrescenta ainda: “Até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica, que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir” (2006, p. 300). A partir do conceito de dialogismo Bakhtiniano, Júlia Kristeva construiu o conceito de intertextualidade. De acordo com Kristeva (2005, p. 68) “todo texto se constrói como mosaico de citações de outros textos, todo texto é abstração e transformação de um outro texto” e para Fiorin (2003, p. 30) “a intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo”.

O autor do conto em estudo se portou como um verdadeiro Dédalo, um artífice habilidosíssimo capaz de construir um verdadeiro labirinto com a linguagem. A primeira relação intertextual que perpassa todo o conto é história do fio de Ariadne. De acordo com *O*

livro de ouro da mitologia (BULFINCH, 1965) Ariadne era filha de Minos, rei de Tebas, o qual cobrava um tributo do povo. Esse tributo consistia em que lhe fosse entregue sete jovens e sete donzelas todos os anos para alimentar o Minotouro que habitava o labirinto construído por Dédalo. Teseu resolveu livrar seus patrícios dessa calamidade e, para isso, recebeu ajuda de Ariadne. Esta, apaixonada por Teseu, lhe deu uma espada para enfrentar o Minotouro e um novelo de linha, graças ao qual ele poderia encontrar o caminho no labirinto. É desenrolando esse novelo de fios que o leitor encontra o caminho do entendimento do texto. As laçadas que o autor realiza com o fio é uma metalinguagem da criação textual, ou seja, é a sinalização de que o conto é uma narrativa labiríntica e que é preciso muita habilidade para se penetrar na tessitura dessa trama; é preciso um trabalho artesanal.

Logo no início do texto há trechos em que o autor permite que se aflorem as lembranças, as sensações, as recordações da meninice da personagem feminina do conto. Seus pensamentos, de forma desconexa, nos levam à sua infância: “menina de tranças no espelho dourado da sala, oh! Banguela”. Ele se volta aos tempos felizes da infância em que ela usava tranças, perdia os dentes de leite e se contemplava no espelho, porém ela não se olhava em um espelho qualquer, o seu espelho era dourado. O dourado nos remete ao ouro, símbolo de riqueza e de glamour. Nesse período da infância é quando se iniciam os sonhos com o príncipe encantado. Nessa volta à infância, vem-lhe a mente uma cantiga de rodas: *Ciranda cirandinha*: “...oh! cirandinha, meu anel era de vidro”. Essa cantiga trata de um relacionamento mal sucedido e por isso ela é rememorada no momento em que a personagem passa por dificuldades em seu casamento.

O anel nos remete à aliança que é um elo de ligação entre o homem e a mulher. No conto em análise a personagem feminina menciona um anel de vidro, portanto um anel passível de ser quebrado, metaforizando um relacionamento prestes a chegar ao fim, prestes a “dizer adeus e ir-se embora”. O “ponto de duas lançadas”, conforme já foi dito acima, simboliza as duas mulheres: ela (a personagem principal do conto) e a sua rival.

“Desmanchar o ponto que errou” representa neste contexto desfazer um casamento que não vai bem, que está desgastado pela infidelidade do esposo e/ou pela rotina dos afazeres domésticos.

Fazer crochê, tricotar, costurar, cozinhar, limpar e arrumar a casa, cuidar dos filhos são tarefas rotineiras de uma dona de casa que cuida de seu lar enquanto o marido trabalha para trazer o sustento para a família. A mulher, que é apenas dona de casa, não tem renda própria e por isso, na maioria das vezes, se torna submissa ao marido. Assim sendo, essas tarefas simbolizam a espera, a submissão e a fidelidade.

Penélope, a fiel esposa de Ulisses, de a Odisseia, esperou pelo marido por vinte longos anos. Nos últimos anos de espera seu entretenimento era tecer para passar o tempo, e também para ganhar tempo e enganar seus pretendentes:

Fidelidade absoluta ao herói, ausente durante vinte anos. [...] Forçada pelos pretendentes a escolher entre eles um novo marido, resistiu o quanto pôde, adiando sucessivamente a indesejada eleição. Quando não foi mais possível tergiversar, arquitetou um estratagema, que ficou famoso: prometeu que escolheria um deles para marido, tão logo acabasse de tecer a mortalha de seu sogro Laerte, mas todas as noites desfazia o que fizera durante o dia. O logro durou três anos, mas, denunciada por alguma de suas servas, começou a defender-se com outros ardis. (BRANDÃO, 2012, p. 331)

No conto em estudo a personagem reproduz o mito de Penélope uma vez que ela cuida da casa durante todo o dia e à noite, enquanto espera pelo retorno do marido que esta na ferra, ela faz crochê sob a luz do abajur: “Ponto de uma laçada, meio ponto, sob o vidrilho azul do abajur... [...] Um ponto, um pensamento, e outro, o silêncio da madrugada. Gabriel bêbado que chegou da ferra: por tua causa Colombina, passei um triste carnaval...” Porém ela rompe com o mito de Penélope. Isso nos é sugerido em: “Desmanchar o ponto, errou”. E mais adiante, ela troca o negro véu pelo vestido vermelho de veludo e se cobre de joias; abandona a cestinha do crochê e, de cabeça erguida, sai em busca de uma nova vida: “Vestido vermelho de veludo, anéis nos dez dedos, uma pérola na orelha, mulher chorando na tarde, ponto de duas laçadas – o sorriso desdenhoso na lágrima. Guardou o novelo, a toalha na cestinha, ergueu o rosto para o corredor iluminado, os passos agora mais perto”.

A cor vermelha, segundo Chevalier e Gheerbrant (1999, p. 954) “é a imagem de ardor e de beleza, de força impulsiva e generosa, de juventude, de saúde, de riqueza, de Eros livre e triunfante”. É, portanto, a cor da sedução ainda mais sendo o vestido de veludo que representa o luxo por se tratar de um tecido caro e de toque macio e agradável. Assim sendo, a mulher usando vestido de veludo (luxo) vermelho (sedução) e ornada com joias estava pronta para abandonar o mito de Penélope. Note-se também que vermelha é a cor da fênix, da qual se tratará mais adiante. Na expressão “mulher chorando na tarde” a palavra *tarde* representa a meia idade. Uma mulher de meia idade lamentando o tempo perdido e vivendo um momento de insegurança quanto a sua beleza, sua sexualidade, sua busca do novo e do incerto.

Essa busca pela liberdade nos é sugerida também pela referência a abotoadura que serve para prender, para limitar os movimentos de algo ou de alguém: “Onde está a abotoadura? O gato comeu [...]” Se o gato comeu, então o símbolo de aprisionamento não existe mais. É o desejo de se livrar de tudo que representa imobilidade. Ao empregar

expressão “o gato comeu”, mencionada acima, o autor estabelece um diálogo também com brincadeira infantil *O gato comeu*. Mais uma vez a personagem revolve a memória e volta à infância, porém trazendo à tona uma brincadeira coerente com seu desejo de liberdade, de busca do inesperado.

O ato de tecer e desfazer o tecido é seguido também por Marina Colasanti, em *A moça tecelã*. A protagonista desse conto repete a ação tradicional e rotineira da mulher submissa, apesar de inicialmente realizar o seu ofício com prazer: “Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer” (COLASANTI, 1994, p. 44). Porém, a moça tecelã, aproveitando do seu poder de tecer, tece o homem de seus sonhos, mas se torna escrava de sua criação, pois é persuadida por ele a tecer todos seus desejos; desejos de um marido avarento e ganancioso. No entanto a narrativa revela uma jovem capaz de se libertar da tradicional e rotineira submissão da mulher e retornar à liberdade para viver seus sonhos. A protagonista de *A moça tecelã* rompe com o mito de Penélope, assim como o faz a protagonista de *Ponto de crochê*.

Ponto de crochê faz alusão também ao carnaval: “Gabriel bêbado que chegou da farra: por tua causa Colombina, passei um triste carnaval...”. A colombina (pombinha) é uma personagem da comédia popular italiana do século XVI e incorporada ao carnaval. É caracterizada como uma moça linda e inteligente, sempre envolvida em intrigas e fofocas, é apaixonada por Arlequim e amada em segredo por Pierrot. A Colombina do conto, escrito em maiúscula, representa aquela que se divertiu com o Arlequim-Gabriel durante o carnaval. Outra referência ao carnaval é percebida pela menção à missa de quarta-feira. A quarta-feira após o carnaval é a quarta-feira de cinzas. “Amanhã, quinta-feira, macarrão para o almoço – mais pó sobre os móveis. [...] missa para as almas do purgatório”.

De acordo com Chevalier e Gheerbrant (Idem, p. 247) a cinza representa “a purificação dos elementos através do fogo”. É na quarta-feira de cinzas que a protagonista toma coragem para se libertar da vida de mulher submissa, da rotina de dona de casa, das longas esperas pelo marido que chega de madrugada, bêbado, após ter se divertido com outra. É na quarta-feira que ela renasce das cinzas. Destarte, o texto é também uma referência à Fênix - pássaro da mitologia grega - que, segundo Chevalier e Gheerbrant (Idem, p. 422), quando estava próximo da morte entrava em autocombustão, e passado algum tempo, renascia das próprias cinzas. Com penas vermelho-arroxeadas era tida como símbolo da imortalidade e do renascimento. Assim sendo, ela simboliza o Cristo ou o iniciado, recebendo uma segunda vida em troca da vida perdida. Na quarta-feira de cinzas se dá o renascimento da personagem a qual renasce para uma nova vida, mesmo cheia de dúvidas e com lágrimas misturadas ao sorriso ela parte em busca do novo, do desconhecido:

Sou feia? Serei dona sedutora? Por tua causa, Colombina. Vestido vermelho de veludo, anéis nos dez dedos, uma pérola na orelha, mulher chorando na tarde, ponto de duas laçadas – o sorriso desdenhoso na lágrima. Guardou o novelo, a toalha na cestinha, ergueu o rosto para o corredor iluminado, os passos agora mais perto. (TREVISAN, 2004, p. 111)

A protagonista, cansada de sofrer, se abdica da cestinha de crochê. Nesse momento ela abandona o mito de Penélope e, renascendo das cinzas como uma fênix, ostentando um vestido vermelho, incorpora o mito de Afrodite. Conforme afirmam Chevalier e Gheerbrant (Idem, p. 14) Afrodite é a deusa da mais sedutora beleza e simboliza as forças da fecundidade, não nos seus frutos, mas nos desejos apaixonados que acendem entre os vivos, simbolizando assim, a perversão. Ao se abdicar de sua cesta de crochê, a protagonista se deixa levar por outras preocupações. Ela se preocupa com a aparência e com o seu poder de sedução: “sou feia? Serei dona sedutora?”, assemelhando-se a deusa Afrodite.

3. Considerações finais

Neste estudo teve-se a oportunidade de demonstrar uma das leituras possíveis, ainda que breve, do conto *Ponto de crochê*, de Dalton Trevisan. Percebeu-se que se trata de uma narrativa labiríntica para melhor expressar o fluxo do pensamento das personagens e conseqüentemente a fragmentação do homem moderno. Esse labirinto é tecido com fios de outros textos formando uma importante laçada literária: o dialogismo.

Através de elementos-símbolos percebe-se que as laçadas da linguagem são várias, cabendo ao leitor desenrolar o novelo, seguir o fio a fim de desvendar esse labirinto para encontrar a luz.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Forni Bernardini et. al.; 6ª Ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010b.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra, 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2012.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega, Vol.III*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia – a idade da fábula – história de deuses e heróis*. Trad. David Jardim Júnior. São Paulo: Tecnoprint – Ediouro, 1965.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos – mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

COLASANTI, Marina. *A moça tecelã*. In: *Contos brasileiros contemporâneos*. LADEIRA, Julieta de Godoy (org.). São Paulo: Moderna, 1994.

FIORIN, José Luiz. *Polifonia textual e discursiva*. In: *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. BARROS, Diana Luz Pessoa e FIORIN, José Luiz. São Paulo: Edusp, 2003.

HUMPHREY, Robert. *O fluxo da consciência*. Trad. Gert Meyer. São Paulo: Mcgraw-Hill do Brasil, 1976.

KRISTEVA, Júlia. *Introdução à semanálise*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RODRIGUES, Maria Aparecida. *Angústia Selvagem: Filosofia da linguagem e fluxo da consciência em Angústia, de Graciliano Ramos e Perto do coração selvagem, de Clarice Lispector*. Goiânia: Kelps, 2011.

TREVISAN, Dalton. *Ponto de crochê*. In: TREVISAN, Dalton. *Novelas nada exemplares*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

REFLEXÕES SOBRE CONCEITOS BAKHTINIANOS: ENTOAÇÃO EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS.¹

Renata Silva **SIQUEIRA** (UFMT)²

Orientadora: Profa. Dra Simone de Jesus **PADILHA** (UFMT)

RESUMO: Realizaremos uma reflexão acerca de conceitos bakhtinianos sobre o diálogo com um olhar específico para as características da *entoação*. Para isso, utilizaremos dois diferentes enunciados publicitários do conhecido Café Pilão, observando, no discurso apresentado, as características que nos revelam o *horizonte espacial e ideacional compartilhado*, na identificação do sentido global dos textos nas diferentes esferas retratadas. Para que o enunciado torne-se criativamente produtivo, é necessário que este possibilite uma reflexão referente ao que está *presumido* ou *não – dito*, possibilitando uma riqueza entoacional.

Palavras – Chave: Diálogo. Entoação. Enunciado.

1.Introdução

Refletimos sobre o conceito bakhtiniano acerca do diálogo, mais especificamente sobre as características da entoação, que também compõe um dos atributos do todo do enunciado concreto. Sendo assim, observaremos a campanha publicitária do “Café Pilão – café forte do Brasil”, veiculada no ano de 2005, nos canais de televisão e também na revista Veja. Toda propaganda se destaca por ser um material criativo que traz ao observador, entre som, palavras e imagens, a oportunidade de identificar o quanto os conceitos teóricos bakhtinianos estão presentes no nosso cotidiano, atualizando os sentidos.

Para Bakhtin, a linguagem só se constitui na interação entre os sujeitos que estão sempre ligados a um determinado tempo e espaço. Essa linguagem é polida e configurada diante da posição individual das pessoas no mundo. Sendo assim, toda materialização da linguagem é um fenômeno irrepetível e inesgotável.

¹ Essa investigação está inserida no projeto de pesquisa “Relendo Bakhtin: contribuições do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana”, desenvolvida pelo Grupo de pesquisa RELENDO BAKHTIN (REBAK), do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso.

² SIQUEIRA. R, S. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso. MeEL. E-mail: siqueira.re@gmail.com

2. Enunciado Concreto

O termo enunciado é herdado da língua russa que significa enunciar, ou transmitir pensamentos, ou seja, refere-se ao ato concreto de expressar-se e que remete à enunciação como sendo a natureza sócio-histórica vinculada a enunciações anteriores. Por este motivo é importante o entendimento da diferença que há entre oração e enunciado para as teorias bakhtinianas.

No decorrer dos anos dos estudos linguísticos, os conceitos como oração, discurso e enunciado receberam diversas definições, e essas posições ocorrem pelo processo natural do fator sócio-histórico em que cada teoria é situada. O mais importante é considerar que, diante do contexto vivenciado por Bakhtin e o Círculo, permitiu-se que estes considerassem a figura do sujeito no processo de interação através dos enunciados concretos. A ideia de oração é vista como um amontoado de códigos lexicais isolados de seu contexto e não apresenta aspecto expressivo, sendo assim não condiz ao *enunciado concreto* que é pleno de tonalidades dialógicas.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2010, p. 262)

Todo enunciado sempre se propaga de algo que já foi dito, traz em si o sabor de outros discursos já ditos. Por isso é possível pensar na relação ou na teia que os discursos estabelecem como um *elo*³, pois tudo que hoje um indivíduo enuncia, em algum outro momento anterior, e até com outros códigos linguísticos específicos, já foram ditos. Com isso, Bakhtin faz referência ao conceito bíblico - “Adão bíblico”, o falante não é um Adão que diz pela primeira vez o seu objeto, por isso condiz pensar que o discurso torna-se um palco de encontro de opiniões ou ponto de vistas, visões do mundo, por que cada ser é único diante de suas vivências e contextos que vivem (BAKHTIN, 2003).

O elo discursivo não está apenas ligado aos enunciados já ditos, mas também aos mais variados discursos vindouros, pois quando ele é “criado” por um falante, os elos não estão pré-estabelecidos, mas são compostos pelas atitudes responsivas. É nessa relação que se

³ O enunciado é um *elo* na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos *elos* precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. (BAKHTIN, 2003. Pag. 300).

configura o papel essencial do *outro*, pois no enunciar quem se coloca como interlocutor refrata sua resposta no mundo.

3. Entoação

“A entoação expressiva é um traço constitutivo do enunciado”
(BAKHTIN. 2003. Pag. 290)

A interação é o lugar onde moram os sentidos, é a faísca que emana do encontro entre o *eu* e o *outro* nesse fenômeno da vida em que se atualizam os sentidos inesgotavelmente.

O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomando de forma abstrata [...] Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra [...] costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres como o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo, conseqüentemente escolhemos as palavras segundo a sua especificação de gêneros. (BAKHTIN, 2010, p. 292)

A entoação tem a característica de impregnar sentido às palavras, qualquer palavra pronunciada de maneira expressiva e dentro de um contexto é considerada um enunciado. Diante daquilo que as palavras não dão conta de dizer, é através da entoação que podemos reconhecer a natureza dos possíveis significados que se integram o contexto. Entoação é o próprio enunciado dito, gesticulado, pintado ou representado, o colorido expressivo que se faz presente nos lugares da vida.

Compreender como se relaciona o *horizonte extraverbal* com o discurso *verbal*, como o *dito* se relaciona com o *não-dito* é um processo fundamental para a análise da entoação. O discurso expresso ou verbal geralmente não desvela o contexto extraverbal como um espelho que reflete uma imagem, pois o extraverbal não se apresenta apenas como a causa externa ao enunciado, o extraverbal é constitutivamente essencial para a construção de sentidos. Com isso, podemos pensar que o enunciado está brevemente dividido ou constituído por duas partes, uma parte que conseguimos perceber que pode ou não ser verbal. A segunda, a parte *presumida*, o que consideramos o coração do enunciado, ou seja, o resultado do projeto discursivo, o sentido dito à espera de uma *contra palavra* ou *réplica*.

O contexto extraverbal abarca três fatores, o *horizonte espacial* que corresponde ao espaço físico comum onde às pessoas estejam, o *conhecimento e a compreensão* estão

diretamente ligados ao conhecimento em comum que os interlocutores têm de determinado assunto que está sendo abordado e sua *avaliação comum*.

Para Bakhtin, é na entoação que o discurso entra em contato com a vida e também com seus interlocutores, pois é no social que ela se mantém e edifica no contato com os julgamentos de valor presumidos de um determinado contexto e grupo social.

4.Observando os enunciados

O material escolhido para abordarmos faz parte de uma campanha publicitária da marca Café Pilão. Esta foi divulgada no ano de 2005, pela televisão e também pela revista Veja.

Segundo a teoria bakhtiniana, a leitura é um processo dialógico que acontece de maneira natural, visto que todo sujeito lê a vida diante do seu lugar único em diferentes esferas da vida humana. Essas leituras ocorrem a partir da oportunidade da interação do sujeito com situações concretas vivenciadas, sendo essas denominadas como enunciados concretos. O *encontro* com esses enunciados causam um efeito colateral mágico que o denominamos de sentido, a cada contato com diferentes enunciados os sentidos renovam-se, atualizam-se, como já dissemos, de forma inesgotável. A partir desse exercício de construção e atualização, a leitura é vista como um processo de *compreensão ativa* numa relação dialógica entre autor e leitor.

A materialidade linguística, ou seja, o discurso verbal utilizado é o mesmo para todos os vídeos e artigo de opinião que compõem a campanha publicitária do reconhecido e tradicional Café Pilão. Esse texto refere-se à canção de ninar, *Nana nenê, que a Cuca vem pegar* *papai* *foi* *pra* *roça* *mamãe foi trabalhar*. A canção remete à imagem da Cuca, que é um dos principais seres mitológicos do folclore brasileiro, reconhecida como uma velha feia na forma de jacaré, que tinha o hábito de roubar crianças desobedientes. É uma tradição reconhecida desde a época da colonização. Ela era utilizada também pelas senhoras que cuidavam de crianças, para tanto a música sempre foi cantada com o objetivo de que o infante adormecesse o mais rápido possível antes que a *Cuca* viesse pegar. Devido ao contexto em que essa música surgiu, o seu principal significado está vinculado à ideia de estímulo ao sono e ao cansaço.

Há em média trezentos anos, o café é reconhecido como uma das bebidas mais populares do mundo. Atualmente, pesquisas revelam que a bebida é usada para aliviar dores musculares, além de melhorar a memória, auxilia na prevenção do câncer de pele e de fígado.

O café também é reconhecido como um forte aliado para garantir o ânimo extra do dia a dia e ajuda a manter a energia, principalmente nas horas do trabalho.

Todas as propagandas da campanha fazem parte da esfera maior, a publicitária. Porém ambos os materiais vistos aqui utilizam de gêneros da esfera jornalística para construir seu discurso persuasivo. A primeira propaganda enquadra-se no gênero discursivo *telejornal*, a produção do sentido cômico está vinculada também à repetição do texto à canção *Nana nenê*. Enquadra-se na forma composicional do gênero referido, com a entoação especificamente de telejornais, aperfeiçoando o estilo através das entoações adequadas para o resultado pretendido. No final do vídeo, um locutor e a imagem do café sendo preparado, revela-nos o discurso que a propaganda quer convencer aos consumidores, o Café Pilão é o mais forte do Brasil, demarcando assim a intensão de persuasão de quem elaborou os materiais. “Uma entoação criativamente produtiva, segura e rica, é possível somente sobre a base de um ‘apoio coral’ presumido [...] quando falta tal apoio, a voz vacila e sua riqueza entoacional é reduzida”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1926, p. 6).

Poderíamos pensar que o conteúdo temático está vinculado à teoria sobre leitura no viés bakhtiniano se compreendermos que temático é aquilo que pode ser dizível, através da interação de leitor e autor.

No segundo texto, trata-se da mesma ideia construída no material anterior, porém veiculado na revista VEJA, que retrata uma reunião política em que todos os participantes dormem, simbolizando a monotonia que aquele contexto causa às personagens. Conforme o gênero pressupõe, o discurso verbal faz referência a um artigo de opinião, para isso há uma forma ou modelo estável em que a canção é o próprio “corpo” ou conteúdo do texto em si, desde o título, subtítulo e até a última linha escrita. Num espaço bem localizado, temos a logomarca do café ressaltando que *Café Pilão é o café forte do Brasil*. Ainda contamos com uma imagem de um senhor japonês tomando uma xícara do café, com *entoações gestuais*, declarando que, ao tomar a bebida, mesmo tendo os olhos mais cerrados por conta de sua genética, encontra-se bem atento, disposto e acordado. A entoação, neste caso, apresenta-se representada pela escolha das letras maiores, pelas cores, compondo imagens de maneira enfática.

Tons e características específicas dos determinados gêneros são de conhecimento de todas as pessoas que têm hábito de ler revistas ou mesmo assistir a um jornal televisionado. Então a *compreensão ativa* também está engendrada ao conhecimento da forma composicional desses lugares, ou seja, as formas razoavelmente estáveis que se apresentam,

mais a seleção dos recursos linguísticos escolhidos, que confabulam para o sujeito leitor atribuir sentidos aos textos, abstraindo assim aquilo que está ou é dizível no que se lê.



5. Considerações Finais

Nosso breve trabalho tem como base o conceito bakhtiniano sobre *entoação*, este não está ancorado na ideia de apenas desvelar os diversos discursos materializados nas

propagandas publicitárias ou em outro qualquer gênero discurso, mas sim principalmente em observar como a linguagem e os sentidos estão constantemente ligados ao caminho comum da vida e que coadunam com a atividade primária dos seres humanos, que é ler, ou seja, atribuir sentidos as experiências vivenciadas.

Consideramos que, para o enunciado publicitário tornar-se criativamente produtivo e cumprir suas funções persuasivas, é necessário que este possibilite uma reflexão sobre o *presumido*, ou *não dito*. Assim, perceber o movimento nas entoações presentes, que tentam legitimar o discurso através do *tom* da voz, do *contexto*, do discurso presumido, pode nos auxiliar também no trabalho escolar com os diferentes gêneros da esfera publicitária, visando contribuir para um dos objetivos estabelecidos pelos PCN (1998), a formação do leitor crítico.

6. Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. M. /VOLOCHINOV, V. N (1926) *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita, Mimeo.x

_____ (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

AQUISIÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM: PALAVRA BAKHTIANA

Diego Pinto de SOUSA (UFMT – MeEL)¹

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone de Jesus PADILHA (UFMT – MeEL)

Resumo: O atributo de mistério pode ser atrelado com segurança, mesmo em terreno acadêmico, ao fenômeno da linguagem verbal. O processo de Aquisição de linguagem configura-se como um lugar de semelhante inquietação. Visto que toda a manifestação de perscrutar a linguagem implica em concepções fundamentadas de sujeito, unidade de linguagem e a própria linguagem é possível repensar a região teórica da Aquisição da linguagem que desde meados do século XX articula-se autonomamente. Pretende-se realizá-lo sob o prisma bakhtiniano que implementa especificidades que lhe outorgam singularidade para entender a linguagem e repensar o processo de Aquisição.

Palavras-chave: Aquisição de Linguagem. Filosofia bakhtiniana da linguagem. Dialogismo.

1- Considerações Iniciais

“Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.”(BAKHTIN, 2006)

O fenômeno da linguagem verbal configura-se como uma das mais inquietantes estâncias do conhecimento. Percebe-se, nos estudos de linguagem, desde as primeiras produções, direta ou indiretamente, a pretensão em instaurar conceituações acerca de sua definição, natureza, unidade, bem como os processos de aquisição e desenvolvimento. Os últimos exercem papel de vanguarda nessa pesquisa que – sob o prisma ofertado pela filosofia bakhtiniana da linguagem – pretende promover uma justificativa dialógica sobre o processo de aquisição da linguagem verbal. A área de Aquisição de Linguagem está engendrada nas ciências da cognição (SCARPA, 2006) e, portanto, forja sua autonomia em múltiplas relações com ciências que tocam e compartilham semelhantes questões, como é o caso da neurolinguística, psicolinguística e biolinguística.

De fato Mikhail Bakhtin não versa, abertamente, acerca do processo de aquisição da linguagem verbal. Suas reflexões dum fenômeno da linguagem sócio-historicamente constituído, inclusive em seu viés literário, permitem, no entanto, erigir a possibilidade de tangenciar sua palavra com outras palavras, palavras alheias, contrárias, camaradas. De sorte que são as brechas teóricas (como o Período Crítico e a discussão entre o inato e o adquirido)

¹ Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT-MeEL), Cuiabá-MT, Brasil, correio eletrônico: diegopsousa@hotmail.com.

e possíveis parolas com as vertentes e pensadores como Chomsky – Lacan – Vygotsky, os lugares de encontro entre o filósofo russo e a área de Aquisição de Linguagem. Constatase que para além de coadunar-se e/ou contrapor-se frente às bases epistemológicas da psicogênese (Empirismo – Racionalismo – Construtivismo – Interacionismo) a palavra bakhtiniana interventivamente adentra o Interacionismo subvertendo-o com seus conceitos de dialogismo, enunciado-concreto, exotopia, ideologia, e, da mesma maneira, suas premissas acerca do sujeito e natureza da linguagem, produzindo nova ótica sob o processo de aquisição: um Interacionismo dialógico, num primeiro instante: “[...] o organismo e o mundo encontram-se no signo.” (BAKHTIN, 2006, p. 48).

Em três pontos básicos concebe-se a relevância da pesquisa: A ainda incipiente participação de estudiosos bakhtinianos na área de Aquisição da Linguagem; o empreendimento de conceitos bakhtinianos para uma área ainda pouco visitada por estudiosos dessa inscrição teórica promove uma releitura refratária dos mesmos conceitos. Enxerta-se a isso a questão de que apesar da existência de manifestações de pesquisa que coadunam conceitos da obra de Mikhail Bakhtin à pesquisa acerca da Aquisição de Linguagem ainda não se observa uma palavra, eminentemente, bakhtiniana sobre o tema. Ademais, debruçar-se sobre a natureza da linguagem é encontrar caminhos para compreensão do próprio homem. Em caminhada, é pertinente salientar, tem se mantido este trabalho e que as hipóteses e impressões aqui elencadas estão sendo estabelecidas numa jornada profícua e, por vezes, instável; tendo um predicado irrevogável de uma legítima pesquisa em ciências humanas: o inacabamento.

2 - Aquisição de Linguagem: Histórico e Vertentes

Como adquirimos a capacidade de significar, representar a realidade, forjar mundos? Eis um dos desafios perpétuos dos estudos relacionados à linguagem. Atribuir o qualificativo de mistério não fere os postulados de cientificidade presentes na Linguística contemporânea. Em verdade, as conquistas das pesquisas sobre linguagem asseguram a assertiva de que o homem é tão da linguagem quanto esta o é do homem. Nesta seção objetivamos apresentar vertentes de relevo para os estudos de Aquisição de Linguagem estabelecidos no século XX em que, precisamente, essa área do conhecimento adquiri identidade e autonomia.

Se considerarmos, o afã humano de desvelar a linguagem e entender sua natureza, não encontraremos dificuldade em perceber que, em verdade, direta ou indiretamente, houve um desejo sempre presente de compreender a realidade do sujeito falante que ultrapassaria

cronologicamente o referido século. Formalmente, no entanto, os estudos de Aquisição de Linguagem remontam ao século XIX, tais pesquisas fundamentavam-se em descrições paulatinas das conquistas verbais obtidas nos primeiros anos de vida do infante ou em casos reconhecidos de crianças selvagens. Outra prática que a partir do séc. XX fora implementada com mais intensidade fora as *pesquisas transversais* que sob as impressões empiristas analisavam o desenvolvimento das manifestações verbais num número maior de sujeitos por meio das reiterabilidades enunciativas passíveis de experimentação. De forma que Ingram (1989)

[...] divide os períodos de estudos sobre a aquisição da linguagem em três grandes momentos: o período dos estudos de diário (1876-1926), o período dos estudos com amostras amplas (1926-1957) e o período atual, de estudos longitudinais (a partir de 1957). (apud QUADROS, 2008)

Pode se assegurar que a incipiente área em meados do séc. XX desenvolveu-se amplamente, sobretudo pela força teórica da Gramática Gerativo-Transformacional chomskyana, de tal forma que a região epistemológica das ciências da cognição da qual é tributária, atualmente se repensa e reconstrói frente ao vigor e avanços da Aquisição de Linguagem. Sobre isso Quadros ajuíza:

[...] um aspecto importante e, ao mesmo tempo, desafiador dos estudos que investigam o desenvolvimento linguístico da criança é que não existe uma teoria ou abordagem única que seja capaz de fornecer explicações consistentes para todos os aspectos do seu desenvolvimento linguístico. Ao contrário, várias são as perspectivas teóricas adotadas que contribuem, em alguma medida, para uma melhor compreensão de como se dá esse impressionante processo. (2008, p. 12)

No que concerne à língua materna poderíamos, num primeiro momento, elencar as manifestações teóricas mais afetadoras para a compreensão da dinâmica de aquisição: o impacto *behaviorista*, Chomsky e sua *Gramática Universal*, o *construtivismo* piagetiano e o *interacionismo* oriundo de Vygotsky. B.F. Skinner lança mão de uma psicogênese apercebida no ideário de *estímulo-reforço-resposta*. Conforme asserta Watson: “A Psicologia, tal como o behaviorista a vê, é um ramo puramente objetivo e experimental da ciência natural. A sua finalidade teórica é a previsão e o controle do comportamento.” (1953, p. 158). O behaviorismo emparelha o fenômeno da linguagem a qualquer outro domínio do

comportamento humano. Sob a égide de que além do comportamento exterior não há região da psique ou mente passíveis de estudo e descrição estabelece-se a premissa de que o indivíduo acessa e assume aprendizados por meio de estímulos e reforços erigidos por *companheiros de espécie* maturados. A linguagem verbal seria, para o comportamentalismo, correlata às outras formas de conhecimento e apreendida, conseqüentemente, via estímulo exterior. Se no comportamentalismo radical verifica-se o primado do exterior, na revolucionária resenha (1959) *Verbal Behaviour* de Noam Chomsky o pêndulo é direcionado para o lado contrário, a linguagem verbal seria uma manifestação genética com morada em região específica no cérebro. Os fatores exteriores presentes na vida da criança teriam apenas a propriedade de ativar seu criativo interior: um *dispositivo de aquisição de linguagem* de natureza sintática. “A aquisição da linguagem é um processo que apresenta padrões universais que são acessados a partir do ambiente [...] determinada por princípios linguísticos inatos” (CHOMSKY, 1988 apud QUADROS, 2008, p. 59). As ideias de Piaget encontrar-se-iam, pretensamente, num intermédio entre os radicalismos entre exterior (adquirido) e interior (inato). Ao estabelecer 4 estágios básicos para psicogênese do indivíduo vê nos conceitos de *assimilação e acomodação* ferramentas para dirimir as relações estabelecidas entre o sujeito, organismo e conhecimento (QUADROS, p. 84). De base materialista Lev S. Vygotsky apresenta-se com uma perspectiva peculiar em relação aos demais. Os fatores socioculturais, para o russo, são tão relevantes que seriam determinantes no desenvolvimento cognitivo, afirmando, por exemplo, que em determinado estágio o próprio material do pensamento seria semiótico, este reconhecidamente calcado no exterior. O alteritário é tão imprescindível que apenas este pode, durante o desenvolvimento da criança, alçar-lkomo do conhecimento que possui (*Real*) e o conhecimento que pode obter (potencial) desempenhando assim papel de intermediação. “É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala”. (VYGOTSKY, 1991, p. 5).

3- Palavra bakhtiniana

Uma observação interessante e necessária a ser instaurada sobre o percurso realizado até aqui é a de que as diversificadas perspectivas de estudos da linguagem inseridas e correspondentes a seu tempo cultural-ideológico compartilham de um predicado comum: a desarticulação identitária da linguagem verbal. Se é notória a distância existente entre os silabários sumérios e a força comparativa entre gramáticas no século XIX, não é, por sua vez, menos evidente a valoração da estrutura em detrimento das enunciações vivas do falante.

Afirmamos ser uma desarticulação tendo em vista que a natureza da linguagem verbal transcende os aspectos estruturais, como bem afirma o filósofo russo: “A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da real unidade da comunicação discursiva – o enunciado.” (BAKHTIN, 2010, p. 274). A justificativa para referida desarticulação, inferimos, está num desafio de relevo e eterna presença nas ciências humanas: problematizar um fenômeno presente constituinte/constituído do humano; ademais a influência analítica da razão (construída) contamina os objetos de estudo com a premente carência de qualificar e assimilar os fatos observados. De fato, palatável e ajuizado fora descrever a parte mais estável e reiterada da língua, pois ao considerar os elementos extraverbais como o dialogismo e o ideológico presentes nas enunciações produzidas na cadeia comunicativa adentramos não apenas em terreno fértil, mas indecoroso e vário, que tem na multiplicidade uma condição e não uma possibilidade.

Nesse sentido, é seguro ponderar o papel rearticulatório de Mikhail Bakhtin e o Círculo no que concerne a uma leitura mais acurada do fenômeno verbal. Se desde a antiguidade clássica até a incorporação dos estudos de linguagem num regime cientificista, por meio da obra póstuma de Ferdinand de Saussure (1865-1913), a linguagem havia sido relegada a uma pseudointeireza que jamais abarcava sua natureza dialógica e sua identidade ideológico-responsiva, na obra do Círculo e de Bakhtin a Linguagem é entronizada em sua legítima morada: as praças, a vida, a boca do enunciador.

Como percebido, as manifestações de pesquisa em Aquisição de Linguagem fundamentam-se numa esteira epistemológica vária e específica ao mesmo tempo, implicando em concepções definidas sobre Linguagem – Unidade da linguagem e Sujeito falante. Assim, Bakhtin promove um lugar distintamente importante a fim de repensar o fenômeno verbal e, conseqüentemente, a aquisição – desenvolvimento – aprendizagem de linguagem, afinal dirimir a natureza do sentido é assimilar, ao menos dedutivamente, o modo de ser de sua utilização e de *Quem* o utiliza.

Del Ré, Hilário e Vieira afirmam sobre a pesquisa aquisicionista com recursos bakhtinianos em solo nacional:

A utilização da teoria bakhtiniana para explicar as produções orais infantis no Brasil é bastante recente, com poucos trabalhos sobre o tema, como os de De Lemos (1994) e Komesu (2002), em que as autoras trazem algumas reflexões de Bakhtin para o campo da aquisição do oral. Há alguns outros

trabalhos que podem ser encontrados, porém não com o viés e as noções aplicadas em nossas pesquisas. (2012, p. 59).

Corroboramos com a autoras em dois pontos: as pesquisas ainda são escassas e a filosofia bakhtiniana tem muito a contribuir. A percepção do exercício de *sentido* como um ato: acontecimento irreiterável via elementos reiteráveis por sujeitos alteritariamente constituídos instaura não apenas uma filosofia ou epistemologia diferente, mas uma visão também singular acerca da linguagem verbal e o *despertar da consciência do sujeito para o mundo semiótico*. Linguagem valorada concebida e exercida por sujeitos valorados... O inacabamento enquanto condição para o significar asseverando um compromisso com o fenômeno verbal legítimo da vida, não idealizado-desarticulado. Esses e outros apontamentos inscritos na teoria bakhtiniana firmam a possibilidade de nova percepção da Aquisição da Linguagem.

4 - Referências

AZENHA, Maria. *O Lugar do Outro nas Teorias sobre a Aquisição da Linguagem*. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/download/.../1354> Acesso em: 20 Mar. 2012.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2010.

_____.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *O Freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRUNER, J. *Atos de Significação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

CHOMSKY, N. *Linguística Cartesiana: um capítulo da história do pensamento racionalista*. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EdUSP, 1972.

DEL RÉ, Alessandra. *Do Riso à Produção de Enunciados Humorísticos: Implicações Pragmáticas e Discursivas*. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 95-121. 2ª parte 2011.

_____. et al. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*. vol.7 no.2 São Paulo July/Dec. 2012

GOLDGRUB, Franklin W. *A máquina do fantasma: aquisição de linguagem & constituição do sujeito*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

HILÁRIO, Rosângela Nogarini. *Contribuições de Bakhtin para os Estudos em Aquisição de Linguagem*. In: SEMINÁRIO DO GEL, 58. 2010, *Programação...* São Carlos (SP): GEL, 2010. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/?resumo=6542-10>>. Acesso em: 19. Out. 2011.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.

KOMESU, Diálogo e Dialogismo na Aquisição de Linguagem. *Revista Alfa*, São Paulo: V.46, 2002 p. 55-70.

LEMOS, C.G.T. de. *Das Vicissitudes Da Fala Da Criança E De Sua Investigação*. Cad.Est.Ling., Campinas, (42): 41-69, Jan./Jun. 2002.

LEMOS, M.T.G. de. *A Língua que me falta: uma análise dos estudos em Aquisição de Linguagem*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos de Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1994.

LORANDI, A. et al. Aquisição da Linguagem. *Revista Verba Volant*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.

NOVAES PINTO, Rosana. *A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*. 1999. 271 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Trad. Valdemir Miotello. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

ROBINS, R. H. *Pequena história da lingüística*. Trad. Martins Monteiro de Barros. Rio de Janeiro-RJ: Ao Livro Técnico, 1983.

ROSA, Maria Carlota. *Introdução à (bio)lingüística: linguagem e mente*. São Paulo: Contexto, 2010.

QUADROS, R. *Teorias De Aquisição Da Linguagem*. Porto Alegre: EdUFRG, 2008.

SCARPA, Ester Mirian. *Aquisição de Linguagem*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à lingüística*. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006, domínios e fronteiras.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Não fecha a porta, tá? Tranquilo? (Oficial). Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=hPYf951wQ1M&list=UU5plBLsekBX9bQd_EZWYXfw&index=12> Acesso em: 05 dez. 2012>

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER IDOSA COMO CONTADORA DE HISTÓRIA E EDUCADORA EM *HISTÓRIAS DE TIA NASTÁCIA*

SOUZA, Rinaldo Pereira (Seduc-MT)¹

Resumo:

O artigo objetiva-se a delinear o ser da mulher idosa na narrativa lobatiana, *Histórias de Tia Nastácia*. As personagens idosas, Dona Benta e Tia Nastácia, ao exercerem a função de contadora de história, figuram como modelo mimético de representação clássica, uma vez que simbolizam a imagem ideal de senhoras idosas. A mimese horaciana (1995), aura e narrador de Benjamim (2011), personagem infanto-juvenil, de Khede (1986), obra lobatiana de Sandroni (1987), destacam como fontes teóricas deste trabalho.

Palavra-chaves: Personagem feminina, mimese clássica, literatura infanto-juvenil, contação de história, Monteiro Lobato.

Considerações iniciais

A designação de “velha” ou “idosa”, na tradição clássica, especificamente no conto de fadas, indica a inferiorização da figura da mulher, contrapondo ao ideal de beleza atribuído à juventude. Beleza e velhice tornam-se inconciliáveis. E a arte clássica entende a figura do velho como estado de decadência, fora do ideal de representação.

Entretanto, na narrativa lobatiana designa visão diferenciada às velhas na série *Sítio do Picapau Amarelo*. Dona Benta e Tia Nastácia, ao exercerem a função de contadora de história, figuram como modelo mimético de representação clássica, uma vez que simbolizam a imagem ideal de senhoras idosas.

No ponto de vista clássico, a arte é imitação da natureza, mas não se resume a um simples retrato, antes busca uma natureza ideal e universal. A manifestação artística deveria representar a busca do ideal. Tanto é que na representação da personagem há o predomínio de formas idealizadas da figura humana na composição do herói.

A imagem de Dona Benta como avó dedicada as netos, mulher culta, capaz de ensinar as crianças geografia, ciências naturais, folclore de outros povos representa idealização da personagem e impõe a narrativa um caráter pedagógico-moralista. Assim, não se pode negar a relação íntima entre a literatura infanto-juvenil e as preocupações pedagógico-moralizantes objetivando sedimentar os valores utilitaristas a partir da infância.

¹ Professor efetivo de Língua Portuguesa, Seduc/MT, Mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC-Goiás. Cáceres/Brasil; prof.naldin@hotmail.com.

A configuração das personagens idosas nas narrativas lobatianas são descrições de seres ideais, perfeitos, belos; próprios daquilo que a arte clássica preconiza. No dizer de Benedito Nunes sobre a arte clássica, “As artes devem representar o que é belo, tanto no sentido estético quanto no moral – os belos corpos e as belas ações –” (NUNES, 1999, p. 11).

As narrativas clássicas com essas personagens perfeitas, que representam o bem, o homem ideal, com atitudes nobres para a descrição do herói, estimula o leitor a ter semelhantes ações, pois convencem ao mostrar que pelas boas ações e atributos dignos do herói foi vencedor, conseqüentemente, o leitor também o será.

1. A imagem da idosa na tradição como contadora de histórias

Marina Warner em *Da Fera à Loira: sobre contos de fadas e seus narradores* (1999) cita que a contação de contos de fadas de uma geração para outra é prática predominantemente de mulheres mais velhas e de classe inferior transmitindo o material para os mais jovens.

Mas, diante do discurso hegemônico masculino, a fala da mulher torna-se desacreditada, sem credibilidade, semelhante ao mito de Cassandra², que mesmo possuindo o dom da profecia, do conhecimento do futuro, tem como castigo a falta de credibilidade em sua fala.

A tradição literária mostra algumas imagens, apesar de cômicas, às vezes, com teor pejorativo, mas representativas de mulheres contadoras de histórias. É o caso da Mamãe Gansa e Dona Carochinha.

Apesar de sabedores da presença da atuação da mulher como transmissora do folclore pela contação de histórias, o que se nota é a descrença, e a falta de credibilidade a voz da mulher, por isso as imagens pejorativas da Mamãe Gansa e da Dona Carochinha.

² Cassandra e seu irmão Heleno, quando crianças ao dormirem, duas serpentes passaram a língua em seus ouvidos, daí tornaram tão sensíveis que podiam escutar as vozes dos deuses. Ao crescer, Cassandra tornou-se uma jovem de magnífica beleza, fiel servidora de Apolo. Tanto se dedicava, que Apolo se apaixonou por ela e lhe ensinou os segredos da profecia. Assim, Cassandra tornou-se uma profetisa. Porém, quando repudiou o amor de Apolo ele cuspiu em sua boca e retirou o dom da persuasão. Cassandra era desacreditada por todos, mesmo suas profecias sendo verdadeiras. <http://eventosmitologiagrega.blogspot.com.br/2011/01/cassandra-e-heleno-os-filhos-de-priamo.html> - acesso em 14-09-2012.

Monteiro Lobato em *Histórias de Tia Nastácia*, apresenta uma visão diferente das personagens idosas por serem contadoras de histórias da tradição, que reverenciam a tradição, à memória, a prática educativa, dessa forma são ouvidas e vistas como a presentificação do bem, do sagrado e do Belo. Elas carregam em si a fórmula do “narrador” teorizado por Walter Benjamin, ao sabem cativar, encantar e ensinar por meio das narrativas.

Dessa forma, o trabalho estético lobatiano contribui para a caracterização positiva da mulher idosa, ao colocá-la na função de narradora, que apresenta função moral e intelectual, pois detém o conhecimento e poder.

2. A representação da “idosa” como contadora de histórias em *Histórias de Tia Nastácia*

A obra *Histórias de Tia Nastácia* trata-se de narrativas folclóricas contadas pelas velhas do sítio, a cozinheira, Nastácia e pela avó, Dona Benta. A primeira conta trinta e seis histórias de origem europeia, negra e indígena componentes do berço cultural brasileiro, e a segunda, sete histórias do folclore de terras longínquas, como Rússia, Cáucaso, Pérsia, etc. no intuito de ofertar às crianças, também, a cultura de outras nações.

O livro de que trata este trabalho apresenta a ideia proposta por Benjamin dos grupos arcaicos, que compõe a figura do narrador, do camponês sedentário, artesão, e do marinheiro comerciante, viajante. Tia Nastácia, o camponês sedentário, pois pratica o trabalho rotineiro na cozinha, sempre no mesmo local, por isso conta histórias que representam a “cor local” e Dona Benta, do marinheiro e viajante, conhecedora do mundo, leitora assídua, domina várias áreas do saber, assim conta narrativas de terras distantes.

Apesar de o enfoque principal ser as narrativas da velha negra, uma vez que Tia Nastácia intitula a obra, Dona Benta se destaca por ouvir as lendas contadas por Nastácia, assessorar a companheira e responder os questionamentos das crianças acerca dos absurdos, das incongruências e *nonsense* de alguns textos e participa também da contação quando Nastácia precisa preparar o jantar e as crianças ainda querem ouvir mais histórias.

A iniciativa para o serão de contação de histórias parte de Pedrinho que se interessara pelo folclore brasileiro. Então, Tia Nastácia, representante nata do povo brasileiro, se retira de seu espaço costureiro, a cozinha, e assume a função de Dona Benta, no centro da sala para narrar as histórias conforme as ouviu de sua mãe Tiaga: “ – Foi assim que minha mãe Tiaga me contou o caso da princesa ladrona, que eu passo para diante do jeito que recebi” (LOBATO, 2009, p. 27).

Nastácia relata às crianças, por meio da memória, elemento essencial para conservação e reprodução da narração, as experiências de contação de histórias, que teve ouvindo sua mãe, pois de acordo com Benjamim, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorre todos os narradores” (2011, p. 198).

A cultura popular brasileira e a identidade de seu narrador, apresentado no título, Tia Nastácia, ocupam papéis fundamentais na narrativa, haja vista que um justifica o outro. Como exemplifica a fala de Pedrinho “Tia Nastácia é o povo. Tudo que o povo sabe e vai contando de um para outro, ela deve saber” (LOBATO, 2009, p. 12). A narradora por ser do povo, representa-o.

A velha cozinheira Nastácia e a velha avó Dona Benta não se assemelham enquanto contadoras de histórias. Esta detém o poder do conhecimento do mundo letrado, enquanto que aquela o conhecimento do mundo oral. Preserva-se assim, a hierarquia branco/negro, erudito/popular, letrado/oralidade.

Nastácia, ao assumir o posto de narradora, conta como ouviu, seguindo a esquematização da tradição oral, em que a história se explica por si só, não havendo necessidade de procurar um entendimento aprofundado, e diz para Emília “- Mas isto não é para entender Emília” (ibidem, 2009, p.27).

Dona Benta usa o conhecimento sobre as raízes culturais para justificar o porquê a história foi narrada de tal forma. Como em certo momento do serão explica o motivo de tantos contos sobre reis e rainhas, “Essas histórias, minha filha, vieram de Portugal, e são de um tempo em que todos os países do mundo só havia reis” (ibidem, 2009, p. 27).

As narradoras, Tia Nastácia e Dona Benta, possuem atitude democrática, pois permitem opiniões, comentários diversos, a favor ou contra, possibilitando a aprendizagem dos ouvintes para a prática desta atividade. O contar de história é um exercício monológico, mas, de acordo com Khéde

O projeto estético lobatiano trabalha a pluralidade de vozes dos personagens num clima de ludismo e alegorização, e o projeto ideológico que, em tensão com o primeiro, se fará presente no método ora dialético, ora socrático de exposição das idéias em defesa da pluralidade liberal. (KHÉDE, 1986, p.52)

Sempre ao término de um “causo”, os participantes opinam a respeito da narrativa, em nenhum momento as contadoras bloqueiam os comentários realizados pelos ouvintes.

Laura Sandroni (1987), em *De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas*, define a velha negra Nastácia como “a ponte de ligação entre o mundo racional representado por Dona Benta, e as superstições e as crendices próprias das populações analfabetas” (SANDRONI, 1987, p. 15). Uma vez que a velha negra é amante das superstições e crendices, e dá voz a essas riquezas folclóricas.

A representação de Tia Nastácia oscila entre o pejorativo e o admirável. Pejorativo por pertencer o espaço do inferior, do negro, do subjugado, e do admirável por agradar as pessoas do sítio com o seu trabalho conquista todos pelo prazer da gustação.

Pedrinho vê na velha o potencial de sabedoria e conhecimento que eles podem obter ao ouvi-la

As negras velhas – disse Pedrinho – são sempre muito sabidas. Mamãe conta de uma que era um verdadeiro dicionário de histórias folclóricas, uma de nome Esméria, que foi escrava de meu avô. Todas as noites ela sentava-se na varanda e desfiava histórias e mais histórias. Quem sabe se Tia Nastácia não é uma segunda Tia Esméria? (LOBATO, 2009, 12)

Como todas as negras velhas, Nastácia também possui a habilidade, a facilidade para repassar as histórias folclóricas, a prática da tradição oral. Recupera pela memória os fatos vividos e adquiridos durante a vida e desempenha a característica principal da mimese horaciana, a conciliação do caráter pedagógico com o lúdico, une o útil ao agradável ao ensinar os ouvintes sobre a mentalidade do povo brasileiro por meio das narrativas dos povos que formam a etnia brasileira: europeia, negra e indígena.

Tia Nastácia ministra, com os contos folclóricos, aula de cultura brasileira. Ao executar esta atividade educativa, a velha Nastácia apresenta característica própria do ideal clássico, sagrada, bela, utilitária, servindo de modelo aos velhos, crianças e leitores em geral.

O aspecto pedagógico marca toda a narrativa em análise. Tatiana Belinki, especialista lobatiana, ao descrever a relação entre as personagens adultas e crianças lobatianas, cita que “Nastácia tem uma ascendência sem mandonismo, proveniente da afeição mútua e aceita com naturalidade” (BELINKI apud COELHO, 1985, p. 194). Até porque, na maioria das obras lobatianas não apresenta hierarquia entre adulto e criança. E Sonia Salomão Khéde destaca a figura da criada quituteira, como

Símbolo do desejo de incorporação pacífica do negro na sociedade branca, por isso é a “preta de alma branca”. Ela preenche o desejo das

elites dominantes: ter uma preta de alma branca em casa a cantar canções de ninar. (KHÉDE, 1986, p. 88)

Sem adentrar no mérito em questão, percebe-se uma forma de driblar os conflitos de classe e peculiaridades étnicas, uma vez que o ranço da escravidão ainda era latente no tempo da criação da obra.

A figura do narrador encarnado pela velha criada representa a imagem positiva do ser feminino idoso, de nível sacerdotal, de modo messiânico, virtuoso, como informa Benjamim, “O narrador é a figura em que o homem virtuoso encontra a si mesmo” (BENJAMIM, 2011, p. 221).

A velha contadora é a figura através da qual se pode encontrar seu valor de modo intensificado, pois ao contar histórias torna-se venerada pelos seus ouvintes, é admirada pelo prazer que espalha por meio das histórias que conta.

Na série do *Picapau Amarelo*, em várias de suas obras, a personagem Dona Benta exerce a função de contadora de história, com essa atitude ensina e educa as crianças do sítio.

Ocupa uma posição de destaque em toda a série por apresentar uma pessoa adulta com autoridade livremente aceita, com amor e respeito, sem qualquer receio ou tensão por parte das crianças. Representa o perfil da idosa ideal, a avó que cuida e educa os netos. É uma mulher acima dos desejos e sedução, por isso é caracterizada como uma velha, com óculos, coques, sempre disposta para o conselho, que conta histórias, como forma de repassar experiências de vida, ensinar e educar a criançada do sítio.

A personagem manifesta em si a figura do narrador viajante, do vendedor ambulante que percorreu terras distantes, agora se encontra em sua terra repassando as experiências vivenciadas na juventude. Por meio da memória resgata as tradições orais e a cultura clássica. A velha Dona Benta, desta forma, demonstra a imagem de uma mulher de conhecimento elevado, de leitora assídua, haja vista que em sua casa há uma biblioteca.

A educadora executa sua atividade com competência e perfeição, por isso é admirada. A velha avó Dona Benta representa a figura ideal da mulher idosa ao contar história e ensinar as crianças. Sua postura simboliza o ideal, o belo, a perfeição, o lado sagrado, santificado próprio da Virgem Maria, imagem imaculada, sem defeito. É a mimese ideal da mulher velha, pois serve de exemplo para os leitores.

Considerações finais

A personagem idosa nas histórias infanto-juvenis, de Monteiro Lobato é caracterizada de modo idealizada, fixa, personalidade definida, seguindo a estrutura da narrativa clássica, em que privilegia a mimetização da realidade, e o texto possui um caráter pedagógico-moralista.

As velhas senhoras Tia Nastácia e Dona Benta, por desempenharem as funções de contadoras de história e educadora, funções essas consideradas de utilidade, são descritas de forma positiva, bela, sagrada e reverenciada. Há um culto aurático a figura das personagens, pois servem de modelo aos leitores.

Tia Nastácia, como contadora de histórias representa a idealização da mulher idosa, disposta a só oferecer, em nenhum momento se revolta ou expõe seus sentimentos, mesmo nos momentos em que a desagrada com ofensas. Omite-se eventuais desilusões, conflitos, posicionamentos pessoais, características básicas e essenciais do ser humano.

Dona Benta é a imagem da avó perfeita, da idosa sem desejos e sedução, que vive em função dos netos, educando, cuidando, dando carinho e transmitindo conhecimento.

Nessa idealização romântica da mulher idosa mostradas nas personagens lobatianas, nega e omite os sentimentos, desejos e conflitos interiores inerentes ao ser humano. Principalmente, as limitações próprias da idade como saúde fragilizada, solidão, perdas ao longo da vida, relacionamentos encurtados pela não produção de trabalho

Assim o estado de velhice das senhoras em análise não representa, nesta perspectiva de contação de história e de resgate da tradição oral, estado de decadência e sim de sabedoria, de experiência, de conhecimentos adquiridos que podem ser repassados como forma de ensinamento para os mais novos.

Referências

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: *Magia e Técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.

DUARTE, Lia Cupertino. *Serões: verdades científicas ou comichões lobatianas?* In: Ceccantini, João Luís. LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato, livro a livro*. São Paulo: UNESP, 2008.

HORÁCIO. *Arte poética*. In ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A Poética Clássica*. Introdução de Roberto de Oliveira Brandão. Tradução direta do grego e do latim de Jaime Bruna. São Paulo, Cultrix, 1995.

KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da Literatura Infanto-Juvenil*. São Paulo: Ática, 1986.

LAJOLO, M., ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. Ilustrações Cláudio Martins. São Paulo: Globo, 2009.

_____. *Serões de Dona Benta*. Ilustrações Manoel Victor. 22ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SILVA, Raquel Afonso. *Histórias de Tia Nastácia: serões sobre o folclore brasileiro*. In: Ceccantini, João Luís. LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato, livro a livro*. São Paulo: UNESP, 2008.

WARNER, Marina. *Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores*. Tradução Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE PRODUÇÃO DE TEXTO DO ALUNO SURDO¹

Sebastiana Almeida **SOUZA** (UFMT)²
Orientadora: Prof^a Dr^a Simone de Jesus **PADILHA** (UFMT)

Resumo: Esta pesquisa tem o objetivo de analisar a escrita do surdo através da sua produção de texto, na perspectiva da Educação Inclusiva. Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, percebe-se, através da convivência com os alunos, desde a educação infantil até o final do processo de escolarização, problemas coesivos na produção textual, o que tem ocasionado no professor dificuldades na efetivação de uma metodologia na perspectiva da educação bilíngue, por isso acreditamos ser imprescindível que o professor de Língua Portuguesa conheça com profundidade a Língua de Sinais, bem como sua estruturação e tradução para que possa ofertar um ensino de qualidade.

Palavras - Chave: Surdez. Língua Portuguesa. Coerência

1.Introdução

Sabemos que a palavra *Inclusão* propagou-se de forma efetiva nos discursos, porém constituindo-se, muitas vezes, em um feito vazio de significação social. Embrenhada em ideias que edificam as diferenças e a promoção da inclusão, que tem como princípio básico a igualdade, ou seja, o aluno deve ser incluído de forma igualitária no processo, a inclusão ainda se revela um tema polêmico e inquietante para os profissionais da educação.

No contexto da Educação Inclusiva, esta é vista como um movimento político, que busca a concretização da Educação para todos. *Acesso e Qualidade*, uma conferência realizada pela UNESCO em 1994, propôs aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola não acessível a todos os alunos. Assim, a partir dessa reflexão sobre as práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

¹ Essa investigação está inserida no projeto de pesquisa “Relendo Bakhtin: contribuições do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana”, desenvolvida pelo Grupo de pesquisa RELENDO BAKHTIN (REBAK), do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá/MT/Brasil - e-mail: tianaalmeida@gmail.com

O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas ou intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1997, p. 17-18).

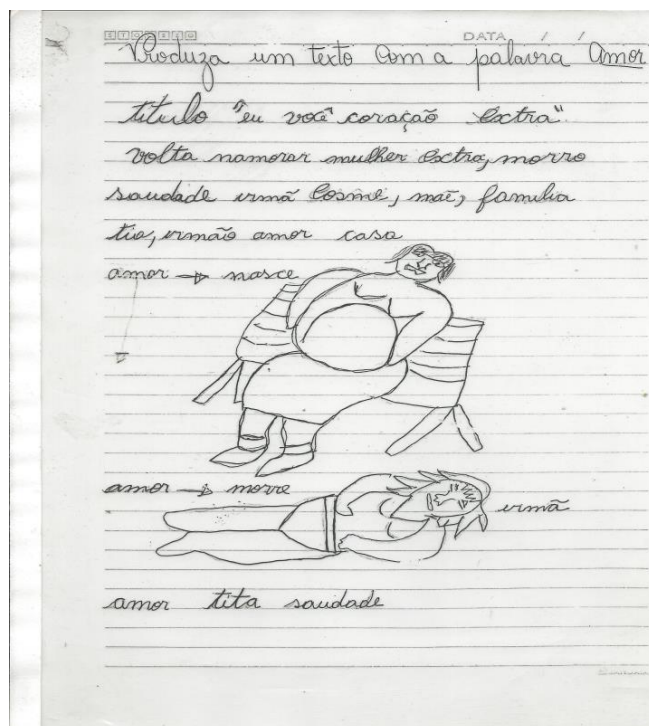
No que se refere à educação dos surdos, o ensino de língua portuguesa deve se amparar nas suas reais necessidades, para quem a primeira língua é a língua de sinais (L1) e a língua portuguesa (L2) deverá ser ensinada em sua modalidade escrita como segunda língua, com uma função social determinada. Nesse sentido, a língua portuguesa deve ser proposta como língua instrumental, tendo como objetivo promover o desenvolvimento da leitura e produção escrita do aprendiz.

Desse modo, com base na experiência que tivemos no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Licínio Monteiro da Silva, no contexto da produção escrita de um aluno surdo, voltamos nosso olhar para as questões da aprendizagem da Língua Portuguesa e suas dificuldades, tendo como eixo de reflexão as propostas de ensino do português para pessoas com surdez, em sua modalidade oral e\ou escrita, baseando-se assim no Decreto que determina o ensino bilíngue através da Libras (Língua Brasileira de Sinais) e da Língua Portuguesa.

Decreto 5.626 de 05 de dezembro de 2005 determina o direito de uma educação que garanta a formação da pessoa com surdez, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na sua modalidade escrita, que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar (...)

Para tanto, analisaremos a produção de texto do aluno surdo, no que se refere às questões linguístico-discursivas da língua portuguesa, bem como de que forma o surdo articula o seu texto, já que o mesmo interage no plano visual-gestual, mas precisa integrar-se no mundo da linguagem escrita.

2. Análise do texto: AMOR



Essa atividade fora desenvolvida com um aluno surdo do I Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em processo de alfabetização. Alguém, ao analisar o texto sob um olhar de uma pessoa que não conheça as peculiaridades da escrita de alunos com surdez, especificamente que não conheça a escrita deste aluno em questão, não compreenderia essa produção textual, ao contrário, acreditaria ser um amontoado de palavras desconexas, sem significado.

A atividade proposta em sala de aula era a produção de um texto com a temática Amor. Vamos à descrição do texto do aluno:

Título: "Eu você *coração extra*"

Assim, analisemos o texto, em sua materialidade linguística. O título do texto nos dá uma visão de como o aluno conseguiu aprofundar na compreensão dos significados das palavras que formam esse texto, pois já inicia o texto colocando-se através do pronome pessoal eu, o outro através de você, e o coração simbolizando o amor. O que nos causou grande surpresa foi ao abordar a palavra *extra*, pois anteriormente, a explicação do seu significado se deu devido ao aluno ter trazido para a sala de aula o seu holerite, onde o seu salário tinha vindo a mais e constava que fora em função das horas *extras* trabalhadas, e o mesmo não conseguia fazer essa leitura. Desse modo, fora trabalhada essa palavra na perspectiva dos direitos trabalhistas, pois este aluno encontra-se inserido no mercado de

trabalho. Devido a essa necessidade, fora oportunizado ao aluno o sentido da palavra *extra* de modo geral e, particularmente, nesse contexto de mercado de trabalho.

Volta namorar mulher extra. O aluno faz uma mescla entre o compreendido e a sua realidade. A situação é a seguinte, ele havia terminado com sua namorada e havia namorado outra mulher, portanto sendo uma mulher *extra*. Assim, este aluno consegue ressaltar através da escrita da palavra *extra* sua realidade, conseguindo entender o sentido dessa palavra, uma vez que consegue contextualizá-la em situações de sua vida.

No trecho, *morro saudade irmã Cosme, mãe, família, tio, irmão amor casa*, relaciona essas palavras ao amor, com uma dimensão significativa imensa, pois para ele o amor é a saudade da sua irmã que já faleceu, o que nos faz pensar então que, para ele, há amor na morte, quando fica a saudade.

Na escrita do seu nome, reafirma a sua identidade, característica do surdo quando fala de si, a família (mãe, tio, irmão) são significados da palavra amor, enfim, a casa é tudo juntamente com a família, fazendo uma relação relevante no seu processo cognitivo, onde os significados das palavras são muito abstratos, devido a nossa língua ser polissêmica.

Outro momento muito lindo e explicativo no texto é quando o aluno faz uso do texto não verbal, para reafirmar seu entendimento acerca da palavra amor, e informa ao leitor a sua compreensão. No desenho de uma mulher grávida, ainda com a escrita: *amor nasce*, demonstra que, para ele, o amor vai além de um simples “*eu te amo*”, mas que dá origem a uma nova vida.

No desenho de uma menina deitada, ele recupera sua experiência de vida - a escrita é *Amor morre, irmã*. A história é a seguinte, trata-se de sua irmã gêmea, que ficou doente ainda bebê e veio a falecer, mas que ele sente saudades devido ao fato de ter ciência de sua existência, expressando assim esse sentimento como saudade e amor.

Desse modo, é perceptível que esse aluno consegue externar através da escrita a sua compreensão sobre a palavra amor, associando-a a sua história de vida, a sua família e relacionando ainda ao nascimento e à morte, à alegria e à tristeza, à dor e à felicidade.

Tal situação nos remete a Vygotsky (1984), que salienta que toda a aprendizagem deve ter significado, sentido para o aprendiz, e precisa surgir de uma necessidade interior para ser, posteriormente, necessária e relevante para ele. Para existir uma aprendizagem da escrita, é imprescindível o ato de leitura e de escrita, bem como o acesso ao conhecimento na língua mãe, no caso, a língua de sinais. De modo que permita ao indivíduo o pensamento e a

expressão de suas idéias, opiniões e sentimentos, o que é primordial para as pessoas o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e de personalidade do aluno surdo.

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem, Bakhtin (1992) diz que se dá na formação da consciência humana. O autor procura mostrar que o psiquismo que é individual e a ideologia que é social são inseparáveis no desenvolvimento da consciência humana. Para ele, o indivíduo atua na sociedade, mas, em última análise, essas marcas têm origem no social. Com essa afirmação, entende que o indivíduo se constitui nas relações sociais, usando para tal a linguagem, os signos, sendo que os utiliza tanto para se comunicar com o outro, quanto para pensar (diálogo interior). Nesse caso, é através da escrita que modificamos o meio social e participamos da sociedade como sujeitos ativos.

Podemos perceber, na produção textual desse surdo, os enunciados existentes no texto, pois estes estão carregados de sentido vivencial. Os enunciados ali escritos não são os de dicionários. Eles estão relacionados a uma realidade; nela se estruturam, ganham profundidade semântica, ou seja, renovam suas significações nesse contexto de vida do aluno. “A língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal; não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui em um processo ininterrupto” (Bakhtin, 1992, p.112).

3. Proposta de metodologia no ensino da Língua Portuguesa

Considerando a educação inclusiva e a experiência no contexto da sala de aula, faz-se necessário considerar algumas situações que devem ser analisadas para a concretização da aprendizagem.

- É de suma importância um ambiente lingüístico para que o aluno se aproprie dos signos e significados do contexto social o qual pertence. Desse modo, é através do contato com o “mundo cultural do surdo” que o aluno compreenderá conceitos e se apropriará do mundo letrado através da língua de sinais como língua materna;
- O processo de construção dos sentidos do texto deverá ser feito, inicialmente, através do conhecimento prévio do aluno;
- Proporcionar no processo de leitura do aluno surdo o momento de interação verbal e de significação a partir dos diferentes recursos semióticos que lhes são oportunizados;

- As práticas sociais de linguagem serão constituídas por situações nas quais os interlocutores se aproximam pelas significações que, por sua vez, resultam dos recursos ou estratégias utilizados no diálogo (aspectos verbais, gestuais e extraverbais).

4. Conclusão

Através da análise da produção textual do surdo, fica perceptível que o aluno não age como mero repetidor da língua oficial do país. Ele é capaz de colocar-se como um sujeito ativo. Sabemos que é através da interação que se dá o aprendizado de regras e conceitos, muitas vezes vistos como impossíveis de serem compreendidos apenas pelas imposições de cópias e repetições orais. Porém, se for ofertada ao aprendiz surdo a Libras (L1) e a língua portuguesa (L2) num processo de compreensão bilíngue, onde o aluno é visto como autor de seu próprio texto, o mesmo conseguirá externar seus conhecimentos, angústias e sentimentos numa perspectiva de liberdade no ato de escrever, o que consequentemente efetivará sua inclusão na sociedade como verdadeiro cidadão.

Nesse processo cabe ao professor viabilizar recursos de ensino\aprendizagem que valorizem a memória e o pensamento, que se dão pelo aspecto visual, característico do aprendiz surdo, enfatizando que a língua de sinais propicia o desenvolvimento do mesmo, facilitando, inclusive, o processo de aprendizagem de línguas orais, servindo de apoio para a leitura e compreensão de textos escritos e favorecendo a produção escrita.

Para tanto, precisamos além de refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas e sobre as metodologias educacionais, nos instrumentalizar teoricamente, no sentido de buscarmos estudar mais acerca dos surdos e suas capacidades e permearmos discussões sobre a verdadeira inclusão dos alunos no sistema regular de ensino.

A produção de texto que vimos e analisamos representa apenas um pequenino pedaço do grande iceberg que são as capacidades do aluno surdo. Devemos ajudar os alunos o sentido das palavras, muitas vezes construídas na lacuna do cognitivo, sem vida, sem valor e sem sentido, mas que estas podem ser transformadas e nos transformar quando nos fazem sentido. Finalizamos esta pequena reflexão com Bakhtin (1998, p. 98-99), que diz:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

5. Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Questões de Estética e Literatura: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____ (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*. 2º Ed. Brasília: CORDE, 1997.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

O PROCESSO DE NOMEAÇÃO DA CIDADE DE MIRASSOL D'OESTE-MT¹

Elisandra Benedita SZUBRIS (UNEMAT)²

Resumo: neste artigo, propomos refletir sobre a constituição dos sentidos do nome da cidade de Mirassol D'Oeste-MT, que foi fundada no século XX, e que, após a emancipação político-administrativa, passou juntamente com outras cidades a formar a Grande Região de Cáceres-MT. O nosso objetivo é verificar como o conceito de nomeação poderá oportunizar trabalhar o memorável do nome dessa cidade pelo viés da Semântica do Acontecimento (2005) de Eduardo Guimarães, e mostrar que o processo de nomeação não é algo que se dá aleatoriamente, mas que funciona a partir de um memorável de enunciações já ditas.

Palavras-chave: Nomeação. Cidade. Acontecimento.

1. Introdução

Por volta dos anos 40 do século XX, o Brasil passou por um programa de colonização de terras no Centro-Oeste brasileiro, chamado de *Marcha para Oeste*, lançado pelo então presidente da República Getúlio Vargas. Tal programa propunha explorar áreas pouco povoadas e desenvolvidas em relação às demais regiões brasileiras. Para o governo Vargas, um dos caminhos para o progresso nacional estaria na ocupação e integração das várias regiões do interior do país, bem como a exploração de suas riquezas, integração não apenas territorial, mas racial, moral, cultural e política.

Segundo Siqueira (2002, p. 229), a *Marcha para o Oeste* foi o primeiro movimento promovido pelo governo federal objetivando a ocupação e a colonização de terras mato-grossense, com objetivos econômicos e políticos.

Além desse movimento, novas políticas de colonização de terras do interior do Estado de Mato Grosso, a partir de 1960, consideradas terras devolutas e grandes espaços vazios, se efetivaram com o desbravamento e a ocupação da grande região de Cáceres que recebeu migrantes de várias regiões do Brasil, em especial do interior de São Paulo.

¹ Trabalho realizado na disciplina Tópicos em Semântica da Enunciação, ministrada pela Profa. Dra. Neuza Zattar.

² Aluna do Programa de Mestrado em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Cáceres-MT., Brasil. E-mail: elisandraszubris1@bol.com.br.

Nesse contexto, este artigo se constitui como um espaço de reflexão sobre a nomeação da cidade de Mirassol D'Oeste, fundada em 28 de outubro de 1964, pensar o processo de nomeação dessa cidade leva-nos a pesquisar o processo de constituição dessa região que significa nas enunciações que integram a história de desenvolvimento das cidades do Sudoeste de Mato Grosso.

2. O *corpus* e o procedimento de análise

O *corpus* deste artigo é constituído pela Ata de fundação de Patrimônio de Mirassol D'Oeste e pelas leis n.º 3.698 de 14 de maio de 1976 e Lei n.º 3.969 de 30 de março de 1978. Na trilha desses documentos, procuraremos verificar o processo de semantização do nome, tomando seu funcionamento como um modo de determinação social e histórica que produz sentidos de identidade dessa cidade e de seus habitantes.

A nossa análise se dá sob três aspectos: a) o funcionamento morfossintático, considerando que o nome próprio é, na sociedade, uma construção em que as relações morfológicas e sintáticas constituem o nome; b) o funcionamento semântico-enunciativo, pensando a nomeação em relação ao espaço de enunciação e às questões políticas, sociais e históricas que determinaram essas nomeações; c) o memorável no acontecimento dos nomes de cidades, pensando o funcionamento do conjunto de enunciações já realizadas.

3. A estrutura morfossintática

Segundo Guimarães (2005, p. 34), o funcionamento morfossintático do nome se dá como relações de determinação que especificam algo sobre o que se nomeia. E estas relações são restrições que determinam o modo de nomear alguém. Nessa perspectiva, o nome é na sociedade uma construção em que as relações morfológicas e sintáticas o constituem.

A estrutura morfossintática ou a construção do nome *Mirassol D'Oeste* é formada pelo nome próprio *Mirassol* (especificador) e *D'Oeste*, sintagma preposicionado (com característica de localizador). O locativo *D'Oeste* funciona para se diferenciar da nomeação da cidade de

Mirassol, localizada no interior de São Paulo, e significa a origem do povo que marchou para Mato Grosso, criando o povoamento de *Mirassol D'Oeste*, na segunda metade do século XX.

4. O funcionamento semântico-enunciativo

Compreender o processo de semantização dos nomes como um acontecimento histórico-social significa dizer que as enunciações que nomearam a cidade de *Mirassol D'Oeste* são atravessadas por outras enunciações e que acionam uma memória, ou seja, constitui o passado de um acontecimento, isso não significa fazer uma referência a fatos da história, mas como os nomes são enunciados em outros textos.

Em *História e Poesia* (1995), Ataíde Pereira Leite narra a história de fundação da cidade de *Mirassol D'Oeste*, e conta que os primeiros migrantes que vieram para essa região eram paulistas. Em 1958, Antônio Lopes Molon e sua esposa Maria Aparecida Saber de Molon se interessaram por essas terras, e se deslocaram com o objetivo de fundar um patrimônio nesse lugar. Com o apoio de outras pessoas criaram uma colonizadora e requereram as terras junto ao Instituto de Terras de Mato Grosso (INTERMAT) e, a partir daí, buscaram investidores de outras cidades paulistas como Mirassol, Tanabi, Jales, Votuporanga, Fernadópolis e Santa Fé do Sul.

No dia 28 de outubro de 1964, foi fundado o povoado, com o lançamento da pedra fundamental da primeira igreja a ser edificada na futura cidade. A nomeação desse povoado foi registrada na Ata de Fundação de *Patrimônio de Mirassol D'Oeste*, conforme o texto abaixo:

Aos vinte e oito dias do mês de outubro do ano de mil novecentos e sessenta e quatro, às nove horas, foi procedida a Bênção do Cruzeiro, no local onde será erguida a futura capela em louvor a São Judas Tadeu, dando assim esta solenidade início à Fundação do **Patrimônio de Mirassol D'Oeste**, no Município de Cáceres, Estado de Mato Grosso. O nome do Patrimônio hoje fundado, foi dado em homenagem à Mirassol, progressista cidade do Estado de São Paulo, de onde procedem grande parte dos pioneiros desta localidade, entre eles, o saudoso ANTÔNIO LOPES MOLON, cuja família, ali ainda reside; falecido a 06 de novembro de 1962, sem ter tido a oportunidade de ver realizado o seu sonho de povoamento desta **gleba**. Grande entusiasta do Estado de Mato Grosso, como WALBERT LOVISI DA SILVA, que sempre acreditou ser o futuro Celeiro do Brasil; prognóstico que está se tornando realidade. Outros companheiros do saudoso ANTÔNIO LOPES MOLON,

pelas suas andanças pelo Estado de Mato Grosso, como o Sr. WALBERT LOVISI DA SILVA, vem concretizar-se o sonho dourado de surgir em plena mata, mais um núcleo de colonização, futuro centro irradiador de progresso, que hoje se efetiva com a fundação do Patrimônio de Mirassol D'Oeste. São eles: JOSÉ LOPES GARCIA, PAULO MENDONÇA, FRANCISCO LOPES FILHO, este último foi quem localizou as Terras para o Patrimônio, e as senhoras: MARIA LOPES D'AURE e APARECIDA SABER MOLON (esta, viúva do Sr. ANTÔNIO LOPES MOLON) juntaram seus esforços e vem tornar-se realidade o objetivo de todos, com a fundação de MIRASSOL D'OESTE, localizado nas férteis terras de Mato Grosso. Para as solenidades da Fundação do Patrimônio, foram expedidos convites as autoridades estaduais, municipais e religiosos do Estado de Mato Grosso, cujas presenças são aqui assinaladas, com suas respectivas assinaturas na presente ATA. Por devoção de um dos fundadores, Sr. Walbert Lovisi da Silva, a São Judas Tadeu, o Patrimônio foi consagrado a este Santo que passará a ser o seu Padroeiro, tendo como Madrinha, Nossa Senhora Aparecida. Pelos fundadores, as duas imagens foram doadas para a futura Capela do Patrimônio. Terminadas as solenidades religiosas e oficiais da fundação, em regozijos foram soltos fogos de artifícios e servido a todos os presentes, um succulento churrasco. E para constar, foi lavrada a presente Ata, que vai subscrita por todos os presentes. Mirassol D'Oeste, 28 de outubro de 1964. (LEITE, 1995, p. 12). (Grifo nosso)

Observamos no acontecimento de linguagem da Ata de fundação, que a cidade de *Mirassol D'Oeste* recebeu esse nome em homenagem à cidade de Mirassol localizada no interior do Estado de São Paulo, local de onde partiram os primeiros povoadores de Mirassol em Mato Grosso.

Algumas versões populares sobre a nomeação de Mirassol-SP narram que o nome da cidade se deve ao fato de que o centro da cidade é um dos lugares mais altos da região, de onde pode-se observar o pôr-do-sol. Uma segunda versão para o surgimento desse nome diz que passava o fundador a cavalo pelo Largo da Capelinha, onde se cultivavam roças de arroz, quando um dos enxadeiros chamou-lhe a atenção para a existência, no local, de uma touceira de plantas esguias, de cerca de dois metros de altura, e no topo das quais desabrochavam grandes flores redondas, de cor amarelo-ouro. O passante, ao se deparar com as flores, exclamou: "- *É girassol* e o roceiro respondeu dizendo: - *Não é não, seu capitão. O nome dessa flor é Mirassol!*

Observamos que não há uma relação direta na origem do nome entre ambas as cidades, mas a relação que se mantém é pelo fato de rememorar o primeiro nome em homenagem aos fundadores vindos de Mirassol-SP. No entanto, o locativo *D'Oeste* particulariza o nome e,

conforme vimos pela análise da estrutura morfossintática, esse localizador situa geograficamente as duas cidades: interior de São Paulo e interior de Mato Grosso.

Segundo Guimarães, (2005, p. 38), enunciar a partir de outras enunciações refaz a temporalidade do primeiro acontecimento, exatamente por tomá-lo diretamente como o rememorado que o presente do segundo acontecimento modifica, então o processo enunciativo da nomeação envolve lugares de dizer diferentes, rememora, mas ao ser enunciado novamente, sofre modificações porque são novas enunciações, novos acontecimentos, novos sentidos, e esse movimento pode ser observado na nomeação de *Mirassol D'Oeste-MT*.

No acontecimento enunciativo da Ata de fundação de Patrimônio, a nomeação da cidade de *Mirassol D'Oeste* é precedida pelo sintagma *Patrimônio de* e depois ela é designada por *gleba*, pelo que ela significa inicialmente, como grande porção de terras apropriadas para lavoura.

No dicionário *Houaiss* (2009) versão eletrônica, encontramos cinco definições para a acepção de *patrimônio*, entre elas o sentido de herança, ou conjunto de bens de direito relacionados a uma pessoa ou empresa, que significam diferentemente dos sentidos dados a *Patrimônio (de Mirassol D'Oeste)* que, na ata de fundação, está significando uma relação de posse das terras devolutas da região, e o sentimento de pertencimento da terra nomeada pelos colonizadores que a povoaram.

O mesmo dicionário traz para *Gleba* o sentido de terreno próprio para cultivo, e pode ser igualmente relacionado ao sentido utilizado na ata de fundação, pois *Mirassol D'Oeste*, juntamente com os demais povoados vizinhos, se destacavam pela produção agrícola entre os anos de 67 e 70 do século XX, tornando-se a região um dos maiores produtores de arroz do Estado de Mato Grosso.

Passados 12 anos da fundação do *Patrimônio de Mirassol D'Oeste*, brotava no povoado um sentimento de independência, de emancipação que, no ano de 1974, tornou-se ainda mais forte com a eleição do Deputado Estadual Airton Reis, da cidade de Cáceres-MT, e que teve uma votação significativa dos eleitores mirassolenses. Essa representação política na Assembleia criava grandes expectativas ao povo de Mirassol que fez redigir um requerimento dirigido ao Presidente da Assembleia Legislativa, solicitando a emancipação do *Patrimônio de Mirassol D'Oeste*, datado em 25 de agosto de 1975, e assinado por 120 moradores da cidade.

Como efeito desse movimento, cria-se o município de Mirassol D'Oeste, através da Lei estadual nº 3.698, de 14 de maio 1976, desmembrando-o do município de Cáceres, conforme a seguir:

O Governador do Estado de Mato Grosso:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta, e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica criado o Município de Mirassol D'Oeste, desmembrada a sua área do Município de Cáceres, que terá por sede o povoado do mesmo nome.

No entanto, iniciava-se uma batalha jurídica da população mirassolense pela emancipação da cidade de Mirassol D'Oeste que, mesmo criada, continuava ligada político-administrativa ao município de Cáceres. Segundo Leite (1995), a batalha jurídica pela emancipação durou dois anos, tendo em vista as dúvidas geradas quanto à interpretação da lei que criou o município, e somente em 30 de março de 1978, o governador Garcia Neto sanciona a Lei n. 3.969 que convalida a Lei 3.698 de 14 de maio de 1976, que cria o Município de Mirassol D' Oeste, dando-lhe finalmente a independência político-administrativa:

Convalida a Lei 3.698, que Cria o Município de Mirassol D'Oeste'.

O Governador do Estado de Mato Grosso: Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica convalidada a Lei nº 3.698 de 14.05.76, que criou o Município de Mirassol D'Oeste.

Percebemos que a lei de criação deixa clara a independência do município de *Mirassol D'Oeste* reforçada pelo Art. 1º que diz “Fica criado o Município de Mirassol D'Oeste, desmembrada a sua área do Município de Cáceres, que terá por sede o povoado do mesmo nome”, no entanto foi necessária outra lei para convalidar a criação, pois a forma verbal “Convalida”, segundo o Dicionário *Houaiss* eletrônico, significa “tornar válido o ato jurídico a que faltavam certos requisitos legais”.

Observamos o caráter de performatividade da lei que designa *Mirassol D'Oeste* como “município, enunciada do lugar de autoridade que sanciona a Lei, tornando *Mirassol D'Oeste* oficialmente elevada à categoria de município, que lhe garante a autonomia político-administrativa.

Nos documentos de criação do município enunciados do lugar político-administrativo do estado de Mato Grosso, a cidade é nomeada como *Mirassol D'Oeste*, tornando-se um nome estável, perdendo apenas a qualificação de Patrimônio, ou seja, a cidade encontra-se aberta a todas as pessoas que ali desejam morar e ajudar a construir histórias.

5. O memorável no acontecimento do nome de cidade

Como observamos nas análises, as enunciações que nomearam a cidade de *Mirassol D'Oeste* são determinadas pela história da nomeação de uma outra cidade, ou seja, o acontecimento recorta essa história como memorável.

No caso específico da nomeação de *Mirassol D'Oeste*, a narrativa da origem da cidade conta que seus colonizadores vieram da cidade de Mirassol-SP e que impulsionados por programas de integração do Estado de Mato Grosso, vieram se estabelecer em terras mato-grossenses, especialmente nas terras pertencente à União e que constituíam o município de Cáceres. É interessante observar que o novo acontecimento formula a especificidade da cidade por sua origem, assim a nomeação de *Mirassol D'Oeste* é uma homenagem não só ao nome da cidade de origem dos seus colonizadores, mas de uma série de enunciações que constroem a história dessa nova cidade pelo processo de designação e nomeação.

6. Algumas considerações

Após breve estudo pudemos observar, que analisar a nomeação da cidade de *Mirassol D'Oeste* nos possibilitou conhecer a história não somente de uma cidade, mas de todo um processo de ocupação e desenvolvimento da região Centro-Oeste do Brasil, impulsionados por programas de integração e desenvolvimento do Estado de Mato Grosso. E que esse

processo de nomeação retoma o memorável da origem dos fundadores, possibilitando a construção da história de um novo povoado.

É interessante observar que o processo de nomeação da cidade de *Mirassol D'Oeste* rememora um passado de enunciações daqueles que vieram em busca de explorar novas terras e, ao mesmo tempo, constituir uma nova história, uma nova identidade para região, mesclando a integração entre nativos e migrantes.

7. Referências

GUIMARÃES, Eduardo. *Análise de Texto: Procedimentos, Análises, Ensino*. Campinas, Editora RG, 2011.

_____. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

_____. *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo designativo*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LEITE, Ataíde Pereira. *História Poesia*. Passo Fundo: Gráfica e Editora Pe. Berthier, 1995.

NOGUEIRA, Carlo Eugênio. *A conquista do Brasil central: fronteiras e frentes pioneiras no século XIX*. In: Revista eletrônica de Geografia y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B.21.741-98 Vol. XVI, núm. 418 (9), 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *História de Mato Grosso: Da ancestralidade aos dias atuais*. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

ZATTAR, Neuza. Os sentidos de liberdade do escravo nos acontecimentos de linguagem. In *Fronteira: memória e linguagem*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. É o nome que faz a fronteira. In INDURSKY, Freda e FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.