

ISSN 2236-2991



REVISTA  
**FronteiraDigital**

Abrindo portas para o horizonte

Ano II - nº 03 (jan/ago -2011)

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT**  
**Campus Universitário de Pontes e Lacerda**  
**Departamento de Letras**

Reitor  
Vice-Reitor  
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura  
Pró-Reitoria de Gestão Financeira  
Pró-Reitoria de Administração  
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis  
Coordenação Regional do Campus  
Chefe do Departamento de Letras

Adriano Aparecido Silva  
Dionei José da Silva  
Ana Maria Di Renzo  
Áurea Regina Alves Ignácio  
Juliana Mattiello  
Ariel Lopes Torres  
Valter Gustavo Danzer  
Francisco Lledo  
Joil Antonio da Silva  
Madalena Aparecida Machado

**Comissão Editorial**

Alcione Alves Franco Costa  
Atilio Catosso Salles  
Luciana de Jesus Evangelista  
Lucilene de Oliveira

**Conselho Editorial**

Prof. Aguinaldo Pereira  
Profª Ms Ana Maria Macedo  
Profª Ms Carmem Zirr  
Profª Drª Eliana de Almeida  
Profª Ms Elizangela Patricia Moreira da Costa  
Prof. Ms. Epaminondas Matos Magalhães  
Profª Erika Regina Soares de Souza  
Profª Ms. Gislei Martins de Souza  
Prof. Ms Heitor Marcos Kirsch  
Prof. Dr. Helvio Moraes  
Prof. Ms Joil Antonio da Silva  
Prof. José Antonio Vieira  
Prof. Dr. José Leonildo Lima  
Prof. Ms José Pereira da Silva Neto  
Profª Drª Madalena Machado  
Profª Ms Maria Ines Parolin  
Prof. Ms. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro  
Profª Drª Marinei Almeida  
Prof. Ricardo Marques Macedo  
Profª Drª Rosely Aparecida Romanelli  
Profª Selma de Albuquerque Kirsch  
Profª Ms Silvia Regina Nunes  
Profª Ms Tereza Pazos da Silva  
Profª Ms Vanessa Fabiola Silva de Faria  
Profª Ms Walmira Sodrê Austríaco Moraes

**Conselho Consultivo**

Prof. Dr. Agnaldo Rodrigues da Silva (Unemat)  
Prof. Ms. Amarildo Pinheiro Magalhães (Faculdade de Ciências, Letras e Educação do Noroeste do Paraná - IENH)  
Profª Drª Cláudia Graziano Paes de Barros (UFMT)  
Profª Drª Cristiane Pereira Dias (Labeurb-UNICAMP)  
Profª Drª Flavia Zanutto (UEM)  
Profª Drª Gínia Mª de O. Gomes (UFRGS)  
Profª Drª Graziela Kronka (Universidade Carolina - Praga/República Tcheca)  
Profª Dra. Maria Cecília Sanchez Teixeira - FEUSP  
Profª Drª Marisa Gama-Khalil (UFU)  
Profª Drª Neide Luzia de Rezende (FEUSP)  
Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira (UEL)  
Profª Drª Olímpia Maluf-Souza (Unemat)  
Profª Rosane Gazolla Alves Feitosa (UNESP - Assis)  
Profª Drª Silvia Ines C. C. Vasconcelos (UFSC - Estácio de Sá)  
Profª Drª Simone de Jesus Padilha (UFMT)  
Profª Drª Sueli Pecci Passerini - FAAP  
Profª Drª Sulemi Fabiano (UFRN)  
Profª Drª Susanne Castrillon (Unemat)  
Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild - UFPA  
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (FEUSP)  
Profª Drª Yasmin Jamil Nadaf (Academia Matogrossense de Letras)

Coordenação Editorial  
Projeto Gráfico/Diagramação  
Revisão  
Revisão - Inglês  
Logomarca/Design

Helvio Moraes / José Leonildo Lima  
Silvia R. Nunes / Atilio Catosso Salles / Alcione A. F. Costa  
Atilio Catosso Salles / Lucilene de Oliveira  
Helvio Moraes  
Hércules Outo

## SUMÁRIO

Editorial.....05

## ARTIGOS

### Literatura

A MULHER BRASILEIRA NA LÍRICA AMOROSA DE CASTRO ALVES:  
UM ESTUDO SOBRE A POESIA LÍRICA COMO RECURSO DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM NO LIVRO DIDÁTICO

Katiani Lima Conceição, Leandro Freitas Menezes (UFES).....08

A LITERATURA, O LEITOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O REAL,  
NO CONTO “LÚCIA MCCARTNEY” DE RUBEM FONSECA

Giselle Resende Ferreira Lemes, Nandara Maciel Leite Tinerel (UNEMAT).....28

O COMPARATIVISMO ENTRE SEMIÓTICAS: A PERSONAGEM  
MADRASTA NA LITERATURA E NO CINEMA

Fabio Adriano Massai, Agnaldo Rodrigues da Silva (UNEMAT).....41

DE NOVA YORK AO SERTÃO MATO-GROSSENSE: UM GRITO À  
LIBERDADE

Dolores Scarparo (UNEMAT) .....50

DUAS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LITERATURA: LEITURA E  
ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Bruno Brizotto (UCS).....61

FACES DE UM NARRADOR: OS *CUS DE JUDAS*, DE LOBO ANTUNES

Wanessa Brum (UNEMAT).....83

SOBREVIVÊNCIA PELA MÁQUINA DA ESCRITA

Sheyla Cristina Smanioto Macedo (UNICAMP).....94

### Língua Portuguesa

ALTERNÂNCIA ENTRE A PALAVRA *MESMO* E OS PRONOMES  
PESSOAIS *ELE/ELA, O/A*

Débora Laurenço Nunes Mariano (UNEMAT).....123

## **Linguística Aplicada**

### CRENÇAS SOBRE O ENSINO E A PRÁTICA DA TRADUÇÃO

Tháise Jordania Porto dos Santos (UEPB).....150

### ESTUDO DA CULTURA BAIANA NO ENSINO DE PLE (PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA): UM OLHAR CRÍTICO SOBRE OS ESTEREÓTIPOS

Ana Julia Souza Mariano (UESC).....157

### ¿HABLAS ESPAÑOL?: A LÍNGUA ESPANHOLA SOB O EFEITO DA (DES)CONSTRUÇÃO DE UM *PRÉ-CONSTRUÍDO*

Felipe Augusto Santana do Nascimento (UFPE).....164

### MAPEANDO RECURSOS DE E/LE: UMA ANÁLISE DOS PORTAIS EDUCACIONAIS

Émile Paz Lopes, Vanessa Ribas Fialho (UFSM).....183

## **Linguística**

### O *JORNAL* DA MEMÓRIA POÉTICA

Atílio Catosso Salles (UNEMAT).....202

### SENTIDOS ARTICULADOS EM *COGITO, ERGO SUM*

Thalita Miranda Gonçalves Sampaio (UNEMAT).....227



É com grande satisfação que apresentamos o terceiro número da revista Fronteira Digital, dando continuidade a um projeto iniciado há quase dois anos, cujo objetivo principal é a criação e consolidação de um espaço para a divulgação da pesquisa acadêmica no âmbito da graduação em Letras.

Desde o segundo número, o alcance da revista e o interesse despertado em jovens pesquisadores de várias IES do país é algo que muito nos alegra e impressiona. Neste número, a exata metade dos artigos provém de outras instituições, como a Universidade Estadual do Espírito Santo – UFES, Universidade de Caxias do Sul – UCS, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

A cada número, a revista tem registrado um progressivo aumento na submissão de artigos, assim como em relação à quantidade de trabalhos publicados, o que, no presente número, monta a 75 por cento. Registramos também uma participação mais ampla dos graduandos e recém-graduados dos cursos de Letras da Unemat, sinal de um maior comprometimento e amadurecimento de nossos alunos no que concerne à pesquisa, à construção do conhecimento científico a partir dos primeiros semestres da graduação, em atividades de iniciação científica ou em modalidades equivalentes.

Nosso periódico está agora indexado no Centro Brasileiro do ISSN e, a partir de orientações recebidas pelo IBICT, trabalharemos para, em nossas futuras publicações, tornar mais fácil e ágil o acesso ao conteúdo da revista e às informações necessárias.

Por fim, gostaríamos de agradecer à professora Silvia Nunes, que durante o ano de 2010 tão séria e abnegadamente ocupou-se da coordenação editorial, pela confiança em nosso trabalho; aos colegas, membros do conselho consultivo, pela diligência e rigor quanto à avaliação dos artigos submetidos; por fim, aos alunos que compõem a comissão editorial, pelo empenho em todas as fases de editoração, fruto da convicção que têm da relevância da pesquisa acadêmica e da criação de um espaço em que ela possa ser democraticamente divulgada.

Pontes e Lacerda, 04 de setembro de 2011

Helvio Moraes

José Leonido Lima



**A mulher brasileira na lírica amorosa de Castro Alves:  
Um estudo sobre a poesia lírica como recurso de ensino e aprendizagem no  
livro didático**

Katiani Lima Conceição<sup>1</sup>  
Leandro Freitas Menezes

**Resumo:** Apresenta a lírica amorosa de Castro Alves em dois planos de abordagem introdutória. Primeiramente, o crítico-literário, mostrando, por um lado, que o poeta, como os românticos ortodoxos, representa literariamente a mulher como alguém distante e inatingível, e, por outro, que ele também a representa como objeto de desejo tangível e realizável, além de descrevê-la com matizes mais “realistas”. No segundo plano de abordagem, discute o tratamento de sua poesia nos livros didáticos.

**Palavras-chave:** Livro didático e poesia, Literatura Brasileira – Castro Alves, Castro Alves – poesia.

**Abstract:** It presents Castro Alves love lyric in two introductory approach levels. Firstly, the literary criticism approach, showing on one hand that the poet represents woman as someone distant and inaccessible, as any other orthodox romantic poet; on the other hand, showing that he represents her also as an object of desire, described in “realistic” terms. In the second level of approach, it discusses the handling of Castro Allves poetry in the didactics book.

**Keywords:** Didactic Book and Poetry. Brazilian Literature – Castro Alves. Castro Alves – Poetry.

### **Introdução**

Muitos estudiosos, como Roncari (2002), Andrade (1978) e Zagury (1976), consideram o amor como um dos temas mais importantes da lírica de Castro Alves. E em todos eles se pode notar a importância dada ao escritor, devido à mudança de perspectiva defendida por ele quanto à expressão do amor à mulher, estabelecendo uma diferença em relação aos poetas da fase anterior do Romantismo.

Álvares de Azevedo, por exemplo, poeta da segunda fase, concebia a mulher de modo ideal e espiritualizado em demasia. Isso pode ser observado principalmente na primeira parte do seu livro *Lira dos vinte anos*, como afirma Roncari (2002, p. 413): “[...] a Segunda Parte

<sup>1</sup> Ambos os autores são licenciados em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo. Os interessados podem entrar em contato pelos e-mails: [leandrofm.icm@hotmail.com.br](mailto:leandrofm.icm@hotmail.com.br) e [katiameconceicao@hotmail.com](mailto:katiameconceicao@hotmail.com).

da [...] na qual o amor erótico, a criada, os vícios, os crimes, as paixões, os fatos da vida diária, a carne e o corpo estão muito mais presentes do que as virgens pálidas e o amor sublime [...]”. Ao contrário, para Castro Alves, o amor se torna algo materializado ou naturalizado, como comenta Roncari (2002, p. 486), porém, sem perder integralmente o tom espiritual, pois Castro Alves era simpatizante de Álvares de Azevedo (VERÍSSIMO, 1998).

Diante dessas importantes observações, entende-se que seria relevante estudar tais particularidades nos textos de Castro Alves e, sobretudo, discutir como o tema amoroso e a concepção de mulher são expostos em livros didáticos de Ensino Médio, de modo a perceber, por um lado, o nível de informação e atualização desses meios de divulgação e estudo do conhecimento referente à Literatura Brasileira, e, por outro, testar a hipótese de que esse assunto ganha pouca discussão nos livros didáticos desse nível escolar. Para isso, admite-se, por hipótese, que a poesia de Castro Alves apresenta tanto a concepção de mulher preconizada pelos românticos da segunda geração do Romantismo, como a concepção sensual e tangível (RONCARI, 2002, p. 483).

Para desenvolver o trabalho, serão tomadas como base as poesias lírico-amorosas de Castro Alves, presentes em seu livro *Espumas flutuantes*, para ser feita uma análise em livros didáticos a fim de comprovar a utilização dessas poesias pelos autores. Para tanto, foram escolhidos os seguintes livros do Ensino Médio: *Estudos de literatura brasileira* de D. Tufano; *Linguagens: estrutura e arte* de R. Jordão; *Língua e literatura* de C. E. Faraco e F. M. Moura. Essa escolha foi feita porque são obras de referência, presentes nas bibliotecas das escolas públicas e, portanto, são usados como meio de pesquisa pelos alunos.

Serão estudados textos críticos de Andrade (1978), que apresentam a lírica amorosa de Castro Alves; de Roncari (2002), acerca da concepção de mulher tanto nos textos de Castro Alves quanto nos textos de Álvares de Azevedo, e documentação acerca de Castro Alves escrita por Calmon (1973). Para o estudo da mulher no século XIX, serão utilizados os artigos de Heilborn (2006) e de Biasoli-Alves (2000). Para estudar o livro didático, será observado o estudo de Silveira (2006). Por meio desses autores, espera-se contextualizar o período de produção literária de Castro Alves; encontrar uma relação com a segunda e a terceira geração; as marcas do tema lírico amoroso, pois é um assunto pouco desenvolvido no campo educacional, por isso seria relevante estudá-lo.

## **1. Castro Alves e o contexto de sua produção literária**

Antônio de Castro Alves nasceu na cidade de Muritiba, na Bahia, no ano de 1847, morreu em Salvador no ano de 1871. Completou os estudos secundários no seu Estado de origem e, após, graduou-se na Faculdade de Direito de Recife. Essa época de Castro Alves foi propícia para a carreira de poeta, pois, não somente ele, mas toda a juventude letrada recebia instrução para produzir versos para serem mais declamados do que lidos. Os salões viviam repletos de um público apreciador dos grandes saraus, como conta Zagury:

Creio que podemos considerá-lo como a mais importante atividade de lazer da época. Realmente, boa parte das maneiras de passar o tempo que temos hoje não existia, ou eram praticamente inacessíveis. O sarau era o ponto de convergência do bate-papo, da música e da poesia. Pequenos shows se improvisavam com os convidados que, espontaneamente ou a pedidos, apresentavam os seus talentos. Homenageavam-se as damas e as figuras masculinas proeminentes. Era o reinado dos versos de circunstância e dos improvisos de resposta, retribuição e agradecimento (ZAGURY, 1976, p. 17).

Pelas palavras da autora, pode-se perceber o quê representavam as reuniões e os saraus na época de Castro Alves. E, pode-se dizer que, como o poeta havia cursado Direito e já compunha e declamava seus primeiros poemas, isso o tornou famoso e respeitado, especialmente por suas polêmicas com Tobias Barreto, notável pensador nordestino e poeta, em que sempre se destacava e ganhava a atenção do público (ACHCAR, 1997, pp. 07-08).

Em uma dessas polêmicas, após a apresentação teatral de Eugênia de Câmara, amante de Castro Alves<sup>2</sup>, e de Adelaide do Amaral, amante de Tobias Barreto, houve muitos aplausos para ambas. Porém, Tobias não admitia que pudesse haver mais aplausos para Eugênia do que para sua amada. Por causa disso, subiu ao palco, chamou a atenção do público e recitou versos improvisados contra Eugênia, desafiando assim Castro Alves que subiu também ao

---

<sup>2</sup> Eugênia de Câmara era uma famosa atriz portuguesa, que se tornou amante de Castro Alves quando ela passava pelo Recife com uma companhia de teatro. O poeta foi residir com ela na cidade de São Paulo, onde ingressou na Faculdade de Direito. A partir dessa nova vida, Castro Alves passou por diversos dissabores, tais como, em meio a fortes dores e problemas de saúde, a amputação de um dos pés, devido a um disparo de arma de fogo acidental em uma caçada, e a tuberculose que, para a época, era uma doença mortal. É bom lembrar que durante sua curta vida, Castro Alves amou ou teve diversos arrebatamentos amorosos.

palco e duelou com o rival, tendo sido vitorioso com sua genialidade em improvisar versos (ZAGURY, 1976, pp. 17-18).

### **1.1 A poesia amorosa de Castro Alves e a Segunda Geração do Romantismo**

Na poesia de Castro Alves, pode-se notar uma série de aspectos muito importantes. Campedelli e Souza (2000) comentam, por exemplo, sobre a *morbidez byroniana*. Tal expressão é derivada da literatura do poeta inglês Lord Byron, que se tornou uma espécie de ídolo para as gerações românticas, especialmente para a segunda, a do *mal do século*. Byron representa o poeta desgraçado, perseguido pela sociedade e condenado à solidão. Sua poesia se dedica ao culto do *eu*, da autopiedade e da melancolia. Os principais temas são o amor, a morte, a dúvida e o tédio (CAMPEDELLI; SOUZA, 2000, p. 193), e como quase todos tiveram na figura do poeta Lord Byron uma espécie de ídolo, sua influência pode ser percebida inclusive na terceira geração do Romantismo.

Em *Espumas flutuantes*, podem ser encontradas diversas passagens onde essa temática está presente como, por exemplo, no poema “A uma estrangeira lembrança de uma noite no mar”:

Às vezes estremecias...  
Era de febre? Talvez...  
Eu pegava-te as mãos frias  
P’ra aquetá-las em meus beijos...  
Oh! Palidez! Oh! desejos!  
Oh! longos cílios de Inês (ALVES, 1921, p. 200).

Nesse trecho, como se pode observar, as expressões “mãos frias”, “palidez” e “desejos”, embora não combinem de todo com o pessimismo e a morbidez byronianos de um amor distante e impossível, pois, ao contrário, o que Castro Alves vive é um momento de concretização do amor, nota-se que tais expressões são remanescentes da segunda geração.

Outro aspecto que permeia a poesia de Castro Alves é a do *condoreirismo épico*. A palavra condoreirismo é metafórica, pois alude ao voo do pássaro condor, a ave preferida dos românticos americanos, por alçar grandes alturas. Tal aspecto revela o poeta como defensor

das causas sociais, especialmente dos escravos, de quem retrata toda a miséria e a violência humana praticada contra eles.

A genialidade com que Castro Alves escreveu sua poesia, de forma eloquente, aberta e franca, foi algo inovador em sua época. A eloquência com que versejou tem o objetivo de conquistar seu interlocutor para a causa abolicionista. Pode-se constatar isso em um de seus mais famosos poemas intitulado “Navio negreiro”:

Preso nos elos uma só cadeia,  
A multidão faminta cambaleia,  
E chora e dança ali!  
Um de raiva delira, outro enlouquece...  
Outro, que de martírios embrutece,  
Cantando, geme e ri! (ALVES, 2010, p. 3).

Nota-se, nessa estrofe, a preocupação do poeta em retratar, de fato, a situação da escravatura negra e de denunciar as atrocidades cometidas.

Um último aspecto, a ser comentado, é o *lirismo amoroso e sensual*. Assim como o abolicionista, também é um elemento revolucionário e inovador. E aqui se quer chamar a atenção para essa característica, pois é parte importante deste trabalho. Por certo, toda a obra de Castro Alves, o favoreceu para que se tornasse o artista que foi em seu tempo e que continua sendo hoje, pois sua obra é canônica.

Mas surge aqui, a polêmica entre os críticos: qual aspecto teria definido “de fato sua qualidade e seu talento poético”? Tal questão é levantada por Roncari (2002, p. 482), ao procurar na poesia de Castro Alves fatores únicos de renovação da poesia brasileira. Segundo Roncari, muitos críticos empreenderam essa busca, entre eles, José Veríssimo, Mário de Andrade, Antonio Candido e Alfredo Bosi.

Em Andrade (1978), não se vê um posicionamento do crítico em relação a um dos dois aspectos, porém, ele faz ressalvas, dando justificativas:

É costume entre os críticos de melhor crítica, refinadamente preferir em Castro Alves o poeta amoroso ao social. Creio isso um derivativo, uma espécie de máscara da insatisfação natural que nos causa Castro Alves como poeta. Só ainda os críticos moços salientam o que há de maior na poesia

dele, a preocupação social. E diante das tendências contemporâneas, é sempre neste sentido que devemos salvar o moço. É belo, é comovente, chega a ser sublime o engeguecimento apaixonado com que Castro Alves se entregou a uma grande causa social do seu como do nosso tempo, a dos escravos (ANDRADE, 1978, p. 112).

Andrade destaca que a lírica amorosa de Castro Alves costuma ter preferência entre a maioria dos críticos literários. Porém, o aspecto abolicionista chama fortemente a atenção dos críticos mais jovens pelo seu caráter revolucionário, próprio da juventude, assim como o poeta o era. Além disso, tais aspectos sociais, pelos quais o poeta lutava, podem se tornar uma causa de luta em qualquer tempo.

Em Veríssimo, pode-se ver claramente que o crítico enaltece Castro Alves, dizendo que seu talento, sua eloquência comunicativa está evidente no aspecto abolicionista:

[...] em *Vozes d'Africa*, e ainda no *Navio Negreiro*, mais que a ênfase ou a retórica da escola, eloquência dos melhores quilates, profundo sentimento poético, emoção sincera e, sobretudo no primeiro, uma formosa idealização artística da situação do Continente maldito e das reivindicações que nosso ideal humano lhe atribui. E mais uma então ainda não vulgar perfeição métrica simplesmente, porém, mérito mais alto e mais raro, a correlação da palavra com o pensamento, a sobriedade da expressão que se não desvia e derrama do seu curso, e por vezes uma concisão forte que realça singularmente toda a composição, além de imagens novas, verdadeiras, belas de fato, e uma representação que em certas estrofes atinge o perfeito senão o sublime (VERÍSSIMO, 1998, p. 230).

Nas palavras finais dessa citação, pode-se verificar o tributo de Veríssimo à poesia abolicionista de Castro Alves. Entretanto, sobre esse posicionamento do crítico, inscreve-se a discordância de Roncari. Ele diz que naquilo que Veríssimo enxergou o perfeito e o sublime, não está o que define a qualidade estética e o talento de Castro Alves. Para Roncari e outros críticos, como Haddad (1953), tal talento e contribuição está no fato de Castro Alves ter instituído uma nova concepção de amor. Sobre isso, Cândido diz que no poema “Eugênia Câmara”, Castro Alves quase exclama: “até que enfim uma mulher de carne e osso, localizada e datada, após as construções da imaginação adolescente” (apud Roncari, 2002, p. 482).

Outra observação a esse respeito pode ser vista em Haddad, quando o crítico faz uma comparação entre a obra de Álvares de Azevedo e a obra de Castro Alves, no que tange à lírica amorosa e à concepção de mulher. Com isso, o crítico pode declarar que Castro Alves, na vida espiritual brasileira, marca a hora da revolução. Dele vêm duas tendências: a lição de que o amor é a maior grandeza e a sugestão de que o sexo não desonra (CÂNDIDO, apud Haddad, 1953, p. 279). Nota-se também, que Andrade, embora não tenha se posicionado a respeito de qual dos dois aspectos teria impulsionado mais a carreira de Castro Alves, atesta, em segundo plano, essa revolução do pensamento lírico-amoroso em relação à obra de outros autores:

Castro Alves ama a diversas donas, canta-as todas e a todas aumenta em poesia. Mas também as ama com uma sinceridade de amor, que não é só gozo sensual não. Todos os seus amores, são amores eternos. Canta, e, sem querer, prega uma pansensualidade reconhecida e aceita. Este é um lado por onde o sinto extremamente simpático, essa conquista ao direito de amar, variada e sempre sinceramente. Neste sentido, pode-se dizer que Castro Alves foi entre nós o primeiro propagandista do divórcio (ANDRADE, 1978, p. 110).

Com esse trecho, o crítico exprime, por meio da palavra *divórcio*, o alcance de uma ruptura no modo de conceber e sentir a relação amorosa proposta por Alves. Tal ruptura serve de base para explicar o que os outros críticos, anteriormente citados, argumentam: na obra de Castro Alves, há uma revolução de pensamento quanto à concepção lírico-amorosa. Para essa explicação, pode-se continuar observando o pensamento de Andrade sobre o assunto, quando ele mostra a concepção de lírica amorosa de fases anteriores a Castro Alves. O crítico discute os pensamentos que faziam parte da visão de mundo da burguesia e da elite, mostrando que existia uma discriminação social muito forte em relação à figura da mulher no que diz respeito ao amor.

As mulheres de classe alta eram brancas, consideradas “puras” e mereciam ser amadas, já as mulheres de classes mais baixas, como as mestiças ou as mulatas, eram vistas de forma “vulgar”<sup>3</sup>, como se verá mais adiante na obra de Álvares de Azevedo.

Com isso, pode-se pensar a situação das negras. Na verdade, como mostra Roncari, elas eram vistas sob a pecha da mais alta obscenidade. Assim, a pureza das mulheres brancas da classe alta da época manteve-se à custa da escravidão negra e da vulgaridade erótica com que era concebida (BOSI, 1992 apud Roncari, 2002, pp. 484-485). Pode-se tomar como base, para se compreender esse modo de representar a mulher, a segunda fase do Romantismo e o livro *Lira dos vinte anos* de Álvares de Azevedo.

Os românticos de fases anteriores à terceira geração sustentavam a concepção aristocrática do amor sublime, da mulher virgem e intocável (RONCARI, 2002, p. 484). Nas três estrofes de “Quando à noite no leito perfumado”, de Álvares de Azevedo, podem ser constatadas algumas marcas temáticas importantes dos românticos da segunda geração:

Quando à noite no leito perfumado  
Lânguida fronte no sonhar reclinás,  
No vapor da ilusão por que te orvalhas  
Pranto de amor as pálpebras divinas?

Virgem do meu amor, o beijo a furto  
Que pouso em tua face adormecida  
Não te lembra no peito os meus amores  
E a febre do sonhar de minha vida?

Dorme, ó anjo de amor! No seu silêncio  
O meu peito se afoga de ternura  
E sinto que o porvir não vale um beijo  
E o céu um teu suspiro de ventura! (AZEVEDO, 2004, p. 45)

Como se pode constatar, alguns vocábulos usados pelo poeta expressam o pensamento aristocrata de que a mulher é um ser puro, inocente e espiritualizado. Expressões como “lânguida fronte”, “pálpebras divinas”, “virgem do meu amor” e “dorme, ó anjo de amor” mostram como a mulher amada e o amor do poeta é sugerido de maneira altamente idealista e,

---

<sup>3</sup> Roncari trata também da discriminação da mulher na obra de Gregório de Matos, mostrando que a mulher aristocrata é referida nos poemas de maneira respeitosa, ao contrário das mulatas e negras, que são referidas com mais obscenidade (2002, p. 484). Tal discrepância, observada no século XVII baiano, é mantida no século XIX.

portanto, distante da realidade objetiva. Dessa forma, o amor é algo que nunca se concretiza de fato. Esses aspectos são mais observados na primeira parte da *Lira dos vinte anos*, entretanto, na segunda parte, vê-se um poeta mais sarcástico, irônico e, nela, a mulher é vista como algo demoníaco, sedutor e perverso, porém, sem fazer muito a distinção de classe. Mas ocorre que, em alguns poemas, essa mulher tem características mais de serviçal, função relacionada às mulatas e às negras, como no poema “É Ela! É Ela! É Ela! É Ela!” (apud Roncari, 2002, p. 485):

É ela! é ela! – murmurei tremendo  
E o eco ao longe murmurou – é ela!  
Eu a vi – minha fada aérea e pura  
A minha lavadeira na janela.

Como se pode observar, “minha fada” sugere uma mulher abstrata e distante da realidade, entretanto, “a minha lavadeira” diz respeito à mulher no plano da realidade. Por conseguinte, isso no pensamento burguês constitui um paradoxo.

Mas é realmente na obra de Castro Alves que se deu essa ruptura do pensamento preconceituoso vivido pela aristocracia. Sobre isso, Roncari afirma: “Em Castro Alves o amor transcende as condições sociais e as particularidades raciais da mulher que se ama. Ama-se, parece dizer a sua poesia, e o amor existe sempre no presente; mesmo quando é coisa do passado, surge como presente na memória” (Roncari, 2002, p. 485). Além disso, na poesia de Castro Alves, os planos espiritual e carnal, os quais a aristocracia concebia como planos distintos em sua visão de mundo, estão unidos, como se pode ver no poema “Adormecida”:

Uma noite, eu me lembro... Ela dormia  
Numa rede encostada molemente...  
Quase aberto o roupão... solto o cabelo  
E o pé descalço do tapete rente.

‘Stava aberta a janela. Um cheiro agreste  
Exalavam as silvas da campina...  
E ao longe, num pedaço do horizonte,  
Via-se a noite plácida e divina.

De um jasmineiro os galhos encurvados,

Indiscretos entravam pela sala,  
E de leve oscilando ao tom das auras,  
Iam na face trêmulos – beijá-la.

Era um quadro celeste!... A cada afago  
Mesmo em sonhos a moça estremecia...  
Quando ela serenava... a flor beijava-a...  
Quando ela ia beijar-lhe... a flor fugia...

Dir-se-ia que naquele doce instante  
Brincavam duas cândidas crianças...  
A brisa, que agitava as folhas verdes,  
Fazia-lhe ondear as negras tranças!

E o ramo ora chegava ora agastava-se...  
Mas quando a via despeitada<sup>4</sup> a meio,  
P’ra não zangá-la... sacudia alegre  
Uma chuva de pétalas no seio...

Eu, fitando esta cena, repetia  
Naquela noite lânguida e sentida:  
“Ó flor! – tu és a virgem das campinas!  
“Virgem! – tu és a flor da minha vida!...” (ALVES, 1921, p. 136).

Castro Alves descreve, provavelmente, a cena de uma mulher que amou. Os versos são extremamente sensuais na primeira estrofe, quando fala do roupão quase aberto, dos cabelos soltos e dos pés descalços, porque geralmente a mulher só aparecia assim perante seu marido (BARRETO, 2004, pp. 2-3). Junto a essa sensualidade, há também uma divinização ou espiritualização do momento, quando ele diz, na segunda estrofe, que a noite era plácida e divina, e, na terceira estrofe, “era um quadro celeste”. Ainda na última estrofe ele diz: “Naquela noite lânguida e sentida: / ‘Ó flor! – tu és a virgem das campinas! / ‘Virgem! – tu és a flor da minha vida!...”.

Todavia, essa forma de espiritualizar o momento romântico não vem só, mas é acompanhado ou misturado às sensações de amor com a natureza (RONCARI, 2002, 488). Dessa forma, ele evoca o cheiro agreste das silvas e o jasmineiro, cujos galhos entravam pela sala e encostavam-se na mulher. E é na observação dessa cena que, Castro Alves tem a

<sup>4</sup> Em uma nota, Francisco Achar diz que segundo Manuel Bandeira, a forma “despeitada” ocorre, neste poema, graças a um erro tipográfico que nos vem da primeira edição de *Espumas flutuantes*. Ao organizar sua *Antologia dos poetas brasileiros da fase romântica*, Bandeira substituiu o termo por “despertada” (CASTRO ALVES, 1997 p. 90).

inspiração do poema: a mulher dormia sensualmente. Enquanto isso, a brisa suave invadia a sala, fazendo com que o jasmim, que estava em flor, balançasse e tocasse a mulher. Esse instante em que a flor a tocava e ela, ao senti-la, a procurava suavemente, causava sensações eróticas. Nota-se, com isso, que ao mesmo tempo em que Castro Alves evoca o plano espiritual, esse mesmo plano é concretizado ou naturalizado pelo uso do bucolismo. Além disso, o poeta mesmo, na última estrofe, diz que contempla o acontecimento: “Eu, fitando esta cena, repetia”.

Colabora essa dedução a afirmação de Roncari:

Castro Alves talvez seja quem melhor tenha realizado uma nova concepção do amor, afinada com as aspirações de uma nova mentalidade. E isso não apenas pela representação integral da mulher e pela reunião dos planos espiritual e sexual do amor, mas também por superar a visão aristocrática do amor sublime, sem cair numa visão naturalista do amor puramente biológico e carnal (RONCARI, 2002, p. 484).

O crítico, além de argumentar sobre a união desse plano espiritual e carnal do amor, fala também da importância dessa nova perspectiva defendida por Castro Alves para o momento de transformação que o país vivia. A união desses dois planos mostra que a poesia lírico-amorosa de Castro Alves se traduz em ação, não sendo, portanto, um mero divagar de sensibilidade.

## **2. A mulher brasileira no século XIX**

Por meio das afirmações de Heilborn (2006), pode-se ter um panorama da formação do mito da sexualidade brasileira e, com isso, situar a condição da mulher nesse contexto. Heilborn (2006, p. 49) esquematiza a formação de tal mito ao pensar sobre o estigma que os países, especialmente os mais desenvolvidos, têm acerca do Brasil, a saber, que os brasileiros são muito desinibidos, “quentes”, calorosos e estão sempre prontos a fazer de tudo na cama, como se o país fosse uma espécie de paraíso sexual. Segundo ela, essa ideia remete à chegada dos portugueses no Brasil, quando relataram ao rei de Portugal ter encontrado um paraíso perdido com índios e índias nus, os quais viviam organizados socialmente de forma simples e, além do mais, tinham costumes estranhos, como os das tribos tupis que ofereciam sua mulher

aos visitantes como prova de reciprocidade. Isso fez com que os portugueses, que praticavam a religião cristã, tivessem a visão do Brasil como uma terra “sem rei e sem lei”, onde a sexualidade era pervertida.

Outros fatores comentados pela autora foram a escravidão negra, a miscigenação e hierarquia das etnias e a questão da religião católica e da protestante trazida para o Brasil pelos europeus, que insistiam na ideia de que o povo habitante do Brasil era pervertido sexualmente. Nesse sentido, os europeus, que se colocaram como raça superior em tudo, inclusive moralmente, passaram a ver, além dos indígenas, também os africanos como etnia pervertida sexualmente. Na mistura das etnias, por exemplo, a mulata era vista como uma mulher sexualmente liberada, “quente” e “folgosa”. Esse caminho que Heilborn (2006, p. 49) expôs para compreender as questões do mito da sexualidade no Brasil, aponta também para o período romântico do século XIX.

Alfredo Bosi (*apud* Roncari, 2002), comenta o cenário reinante da superioridade do pensamento europeu no Brasil. Segundo o autor, as Ruas do Sabão e da Alfândega eram piores do que o mangue de hoje, pois nelas escravas de dez, doze, quinze anos ficavam seminuas nas janelas. Elas eram obrigadas a vender seus favores a fim de suprir a necessidade de seus senhores. Ao contrário, as senhoras brancas eram consideradas normalmente virtuosas e de uma pureza rara. As mães de família e as moças solteiras viviam nas províncias em completa resignação ou em um sistema de semirreclusão oriental. Sobre essa forma educacional da mulher, Biasoli-Alves (2000, pp. 234-235) acrescenta que a elas eram imputados ou outorgados certos valores, como “submissão”, “delicadeza no trato”, “pureza”, “capacidade de doação”, “prenda doméstica”, “habilidades manuais”. De acordo com a autora, essa educação era imposta às aristocratas, utilizando diversos métodos, entre eles:

1. Ameaças de retirada de afeto. Ex.: *Você age assim e ninguém gosta.*
2. Ameaças de abandono e solidão. Ex.: *Moça assim não casa.*
3. Castigo dos Céus. Ex.: *Nossa Senhora está olhando para você e está triste.*
4. Remorço. Ex.: *Quando eu morrer, você vai ver a falta que vou fazer... e aí vai ser tarde demais.*
5. Culpa. *Eu só quero o seu bem.... o seu pai também... o que você está fazendo é uma ingratidão* (BIASOLI-ALVES, 2000, p. 235; Grifo nosso).

Além desses detalhes da trajetória educacional das mulheres aristocratas, vale mostrar ainda, por meio da autora, que as mulheres geralmente eram preparadas para se casar com um homem de outra família aristocrata, dessa forma, as famílias interessadas se juntavam e combinavam o que para elas era considerado o melhor. Nesse sentido, nessa sociedade patriarcal, a mulher não necessitava frequentar a escola, pois seu destino seria cuidar apenas da casa.

Após a descrição de Biasoli-Alves (2000), volta-se ao que Bosi defende acerca da pureza das moças e das senhoras burguesas. Segundo o autor, a pureza e a virtude da senhora se apóiam em grande parte na prostituição da escrava negra; “à custa de tão caluniada mulata; à custa da promiscuidade e da lassidão estimulada das senzalas pelos próprios senhores brancos” (BOSI, 1992, *apud* Roncari, 2002, p. 485).

A esse propósito, Roncari (2002, p. 485) diz que no Romantismo esse estigma rígido do pensamento burguês começou a ser quebrado com Gonçalves Dias, na apresentação de dois de seus poemas: “A escrava” e “Leitos de folhas verdes”. No primeiro, a mulher negra é imaginada em sua terra natal, a África, vivendo um amor altamente digno e prazeroso. No segundo, uma índia, num leito de folhas verdes, espera o marido como se fosse uma mulher branca, com os mesmos sentimentos, esperando seu marido em uma casa. Nos dois poemas, Roncari não nota nenhum tom ridicularizante e sarcástico, embora a índia e a negra apareçam nos poemas com suas características próprias. Essa quebra do estigma burguês, iniciada por Dias, passará pelo período da segunda geração do Romantismo, período mais alto desse pensamento, e culminará na terceira geração com a poesia lírico-amorosa de Castro Alves.

### **3. A Mulher na poesia de Castro Alves**

Ao observar os poemas, percebe-se que eles se referem a diversas mulheres. Dessa forma, não é somente a mulher burguesa, virgem e intocável que ganha o direito de ser amada, mas todas. Apesar disso, ao ler os poemas de Castro Alves, pode-se notar um cuidado formal na representação literária de cada mulher evocada. Sobre isso, Barreto diz: “Como possuem as musas perfis distintos, merecem, por parte dele, também tratamento diferenciado mesmo que se trate ainda do mesmo motivo: a paixão, o desejo, a sedução. Castro Alves tal

qual Don Juan adapta sua linguagem ao seu objeto desejo” (BARRETO, 2004, p. 5). Podem-se confirmar as palavras da autora, analisando o poema “Laço de fita”. Nesse poema, o eu lírico se refere à musa como “criança”, e registra todo o momento de encantamento e de sensualidade vivido, ao se referir aos cabelos ou “madeixas”. Sabe-se que na época as mulheres usavam cabelos presos e somente os soltava na presença do marido, conforme diz Barreto (2004, pp. 3-4). Em “Amemos!”, dedicado, segundo biógrafos, a Eugênia Câmara, pode-se observar também esse desprender de cabelo, porém, os tons são mais ardentes e tocantes, uma vez que se trata da amante. Pode-se citar também, conforme Calmon (1973) um conjunto de poemas dedicados às três filhas exuberantes do judeu Isaac Amzalak e de Grázia, entre elas, a que mais lhe chamou a atenção foi “Esther”, as quais o poeta observara pela janela, no teatro etc.: “Não saber”, “Pensamento de Amor”, “Hebréia”, “Queres flores? Queres cantos?”, “Adormecida”.

Enfim, os muitos casos vividos por Castro Alves e seu perfil podem ser sintetizados pelas palavras de Calmon (1973, p. 258): “[...] o poeta ainda gostava que lhe atribuísem casos novelescos. Pois não era “Don Juan”? [...]”. Barreto (2004), ao observar a obra do autor baiano, dotou-lhe da mesma designação, em que nela se revela a personalidade do poeta e, além disso, mostra as diversas facetas da mulher brasileira em sua obra.

Tais facetas podem ser observadas no célebre poema de Castro Alves (1921, pp. 206-212) “Os anjos da meia noite”, em que ele enumera as mulheres com as quais se relacionou e, para cada uma, são escritos versos. Neste poema, as mulheres são como fantasmas ou sombras, lembranças que causam insônia e perturbam seu sono, muito embora, tragam prazer ao poeta. A primeira das “sombras” é “Marieta”, referindo-se a “Leonídia Fraga”, famosa sertaneja a quem dedicou também os poemas “Os perfumes” e “Fé, esperança e carinho”. A segunda “sombra” é “Bárbara”, provavelmente, uma prostituta que o poeta conhecera em sua vida errante. A terceira “sombra” é a judia “Esther Amzalack”, a mesma destinatária dos poemas “Hebréia” e “Pensamentos de amor”. A quarta “sombra”, a qual o poeta chama “Fabiola”, é sua amante “Eugênia Câmara”, atriz portuguesa negra, que Castro Alves conheceu quando a companhia de teatro, a qual ela pertencia, apresentou algumas peças na Bahia. A quinta e sexta “sombra” é “Cândida e Laura”, moças pupilas do comendador João Antônio Leite Júnior, que viviam no Rio de Janeiro, na casa do amigo de Castro Alves, Luiz

Cornélio dos Santos, onde o poeta as conheceu. A sétima e última “sombra” é “Dulce” que é na verdade Eulália Figueiras cunhada de seu amigo Luiz Cornélio dos Santos<sup>5</sup>.

Como se pode observar, o poeta amou muitas mulheres e de forma variada: negras, prostitutas, judias e outras mulheres do seu convívio, rompendo, dessa forma, com preconceitos existentes entre os românticos da segunda geração.

Esse aspecto de sua poesia, tão relevante para a compreensão do Romantismo e, em especial, para a valorização da mulher em geral e da brasileira, em particular, parece não ter chamado a devida atenção dos autores dos livros didáticos, impressionados sempre, e não sem razão, com seus poemas sobre os escravos e sua luta abolicionista. Observemos esse assunto.

#### **4. Reflexões sobre leitura e o ensino de literatura**

Silveira (2006) expõe bons conceitos relacionados ao ensino da literatura, ao afirmar que desde muito tempo tem sido discutida a importância da leitura e da escrita e as implicações dessas atividades no dia-a-dia. A leitura, em especial, começa a fazer parte da vida da criança logo ao nascer, quando ela sente o ambiente ao seu redor: o calor da mãe, os sons etc. Dessa forma, a criança em seu desenvolvimento, da leitura do texto não verbal, passa à leitura do texto verbal. Mas o desenvolvimento da criança na área da leitura dependerá das condições a que ela é submetida. Sob o mesmo ponto de vista, a criança precisa ser estimulada por meio de situações em que a leitura seja necessária, pois ela descobrirá os novos sentidos do mundo e as formas de significar. Pensando sobre isso, a autora cita Barthes, que afirma que essa relação entre o leitor e o texto acaba tornando-o dependente dela. Todavia, muitas vezes, a criança é privada de ler e de analisar textos por causa das mídias, as quais veiculam aquilo que querem mostrar com o significado construído. Isso é um fator prejudicial na formação de um leitor.

A partir dessas discussões, Silveira começa a introduzir o papel da escola como um fator estimulador da leitura e como o livro didático é utilizado pelos professores. Existe uma necessidade de se fazer uma reflexão sobre isso, focando qual é a relação que se estabelece entre o texto literário e a leitura. Ao fazer tais reflexões, a autora realiza alguns apontamentos problemáticos, tais como (SILVEIRA, 2006, pp. 73-90):

---

<sup>5</sup> Os comentários feitos são de Afranio Peixoto, apresentados na *Obra completa* de Castro Alves (1921, p. 212).

- 1) Com a inserção da literatura no livro didático de português, alguns problemas surgem, tais como a fragmentação de poemas ou de textos de outros gêneros, o que acarreta o comprometimento da leitura na escola;
- 2) A alteração do gênero original do texto, ou seja, nos manuais uma poesia pode aparecer transfigurada em prosa, como também o texto literário pode vir transformado numa peça informativa ou jornalística, etc..
- 3) O poema, em sua maioria, é um texto curto e aparece frequentemente no livro didático de modo fragmentado e como pretexto para a realização do estudo de gramática.
- 4) A inclusão do poema nos manuais não vem acompanhada de uma proposta crítica reflexiva, que faça o aluno pensar sobre a experiência tecida na poesia, a partir de seus aspectos estruturais e humanos. Além disso, em alguns casos, as questões propostas pelo livro didático são redutoras e não privilegiam a leitura constituída por interpretações histórico-existenciais mais amplas.
- 5) Nos livros estão selecionados trechos clássicos e de linguagem arcaica, com o fim de disseminar uma formação moral e cívica que inculca nas crianças o amor e o respeito aos pais, aos familiares e aos mais velhos, além de temas também como o militarismo nos tempos atuais.
- 6) Geralmente os livros didáticos priorizam autores canônicos, desprezando outros que poderiam ser usados, como da literatura de cordel, Leandro Gomes de Barros ou Patativa do Assaré.

Observando os apontamentos de Silveira, pode-se pensar por que muitos educadores dizem que “o livro didático é um mal necessário”. Sabe-se que a escolha de um livro didático obedece estritamente ao currículo, que não é elaborado por um grupo, mas por um embate entre grupos ideológicos. Dessa forma, o conteúdo do livro didático conecta-se com as pretensões de uma ideologia vigente, sendo, portanto, tendencioso. Como resultado, a fim de não prejudicar aos alunos, muitos professores não aplicam apenas os conteúdos do livro

didático, mas utilizam-no como um roteiro, elaborando outras metodologias que possam tornar os alunos verdadeiros leitores.

#### 4.1 A lírica amorosa de Castro Alves no livro didático

Em *Linguagens: estrutura e arte* (1999), escrito por Rose Jordão, nota-se como é abordada exaustivamente a poesia social de Castro Alves. O poema “Navio negreiro” é transcrito por inteiro, seguido de discussão do texto. Todavia, a respeito de outras modalidades como a lírica amorosa, não se lhe dá grande relevância, é comentada de forma sucinta, sem apresentar poemas como exemplo.

No livro *Estudos de literatura brasileira* (1988), de Douglas Tufano, dá-se também à poesia social de Castro Alves grande destaque, citando o poema “Navio negreiro”. Esse mesmo paradigma encontra-se no livro *Língua e literatura* (1990) de Faraco e Moura e, também no livro com o mesmo título de Castro (1993).

Por que esse paradigma? Será que a única característica importante na poesia de Castro Alves é a temática abolicionista? Essa hipótese foi descartada, quando Roncari (2002) discorda do posicionamento de Veríssimo (1998) que fala que o grande prestígio da poesia de Castro Alves estava na sua eloquência e no atingimento do perfeito e do sublime no que se refere ao abolicionismo. Roncari e Haddad (1953) dizem que não foi simplesmente isso, mas foi o fato de ele ter quebrado o paradigma do pensamento burguês do amor em relação à mulher, como vimos.

Não queremos, com essa discordância, desmerecer a importância da poesia abolicionista, muito forte nos textos do poeta. Mas se observarmos bem, na poesia lírico-amorosa, os ideais de Castro Alves da mesma forma se chocaram com o pensamento burguês. Dessa forma, ressaltando esse quadro, perguntamos: por que a poesia abolicionista se destacou mais na história literária brasileira e nos livros didáticos?

Observando-se o papel da mulher na sociedade brasileira, não se via até 1998, quando foram incluídos na Constituição Brasileira, os direitos iguais para homens e mulheres, alguma relevância em relação a esse gênero. Hoje, vinte dois anos depois, a mulher alcançou grandes conquistas na vida pessoal e no mercado de trabalho, mas ainda existem incongruências em

comparação ao sexo masculino, por exemplo: embora desempenhe a mesma função que um homem, a mulher ganha menos. Isso mostra que os estereótipos de mulher como dona de casa e submissa prevalecem na sociedade. A concepção burguesa de mulher do século XIX influenciou completamente a sociedade e perdura atualmente, por exemplo, nas questões acerca da virgindade: a mulher, em alguns segmentos sociais, não deve ter vida sexual livre etc.

Uma das provas disso está estampada nos livros didáticos, ideologicamente comprometido, quando não se percebe comentário acerca do lirismo amoroso de Castro Alves, em que se poderiam levantar questões a respeito do feminismo. E uma vez que, hoje, a Constituição Federal prevê direitos iguais para homens e mulheres, seria relevante abordar a lírica amorosa de Castro Alves como meio de construção da cidadania. Além disso, poder-se-ia trabalhar assuntos como a discriminação em relação ao gênero feminino.

## 6. Considerações finais

Inicialmente foi demonstrada, por meio de teóricos como Roncari, a importância da poesia lírico-amorosa de Castro Alves, pois nela o poeta congrega características da poesia da segunda geração e da terceira, sua própria geração. Mas, apesar disso, sua poesia lírico-amorosa contesta o ideal burguês de mulher ideal e inatingível, porque ele ama as mulheres no plano da realidade, suas “mulheres são de carne e osso”.

Nos livros adotados no Ensino Médio, encontrou-se a poesia lírico-amorosa de Castro Alves, mas com muito poucos comentários acerca desse assunto. Dessa forma, em um país democrático em que homens e mulheres têm direitos iguais, seria razoável que se inserissem tais poesias nos livros didáticos. Com elas, poderiam ser trabalhadas atividades relacionadas ao feminismo, que incentivassem a não discriminação. Conclui-se, assim, este trabalho, embora fiquem margens para que se possa continuá-lo.

## Referências

ACHCAR, F. *Castro Alves: Espumas Flutuantes* (antologia). São Paulo: Sol, 1997.

ALVES, C. *Obra completa*. São Paulo: Francisco Alves, 1921.

ALVES, C. Navio negreiro. In: BIBLIOTECA Virtual do Estudante Brasileiro, disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acesso em: 08 de dez., 2010.

ANDRADE, M. Castro Alves. In: \_\_\_\_\_. *Aspectos da Literatura Brasileira e outros*. São Paulo: Martins, 1978.

BARRETO, C. C. *Castro Alves como Don Juan: a construção da lírica amorosa*. 2004, disponível em: <http://www.cintiabarreto.com.br/artigos/castroalves-liricaamorosa.shtml>. Acesso em: 24 de jul., 2010.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 16, n. 3, pp. 233-239, set./dez. 2000, disponível em: [www.scielo.br/pdf/ptp/v16n3/4810.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ptp/v16n3/4810.pdf). Acesso em: 24 de jul., 2010.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

CALMON, P. **Castro Alves**: o homem e a obra. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1973.

CAMPEDELLI, S. Y.; SOUZA, J. B. Período romântico. In: \_\_\_\_\_. *Literaturas Brasileira e Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2000, pp. 165-226.

CASTRO, M. da C. *Língua e literatura*. São Paulo: Saraiva, 1993.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de. *Língua e literatura*. São Paulo: Ática, 1990.

HEILBORN, M. L. Entre as tramas da sexualidade brasileira. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 1, pp. 43-59, jan/abril. 2006, disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2006000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2006000100004&script=sci_arttext). Acesso em: 24 de jul., 2010.

JORDÃO, R. *Linguagens: estrutura e arte*. São Paulo: Moderna, 1999.

RONCARI, L. O romantismo brasileiro. In: \_\_\_\_\_. *Literatura Brasileira*. São Paulo: Edusp, 2002.

SILVEIRA, A. P. F. *A poesia de Castro Alves: da crítica ao livro didático*. 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

TUFANO, D. *Estudos de literatura brasileira*. São Paulo: Moderna, 1988.

VERÍSSIMO, J. *História da literatura brasileira: de Bento Teixeira, (1601) a Machado de Assis (1908)*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

ZAGURY, E. *Castro Alves de todos nós*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Recebido em 08 de abril de 2011.  
Aceito em 20 de junho de 2011.

## **A literatura, o leitor e suas contribuições para o real, no conto “Lúcia McCartney” de Rubem Fonseca**

Giselle Resende Ferreira Lemes  
Nandara Maciel Leite Tinere<sup>6</sup>

**Resumo:** Este artigo discute algumas questões referentes à literatura, o ser e o mundo, bem como, os fatores que os cercam. Aborda como ponto de partida para a discussão, o conto “Lúcia McCartney” do autor Rubem Fonseca da obra de mesmo título e baseia-se em teóricos que possibilitam a melhor compreensão do tema proposto, além de sustentar nossas afirmações. O conto apresenta a história de uma jovem prostituta chamada Lúcia McCartney que se apaixona por seu cliente, José Roberto. No decorrer da narrativa percebe-se as atitudes do personagem Lúcia McCartney, a partir do relacionamento que esta tem com José Roberto, as certezas que se transformam em dúvidas, alegrias em tristezas, a quebra da identidade sofrida por ela e todas as outras situações que envolvem seus atos. O artigo possibilita também, a discussão sobre o papel do escritor, o trabalho árduo que este encontra ao produzir literatura e as relações existentes entre leitor, vida, mundo, ser humano, a falta, o insignificante e os demais fatores que contribuem para a formação da literatura no real.

**Palavra-chave:** Literatura, leitor, reflexão, contribuições para o real.

**Abstract:** This article discusses some issues related to literature, being and world as well as the factors that surround them. Addresses as a starting point for discussing the story "Lucy McCartney" author Rubem Fonseca's work with the same title and is based on theoretical frameworks that enable understanding of the theme proposed, in addition to support our statements. The tale presents the story of a young prostitute named Lucy McCartney who falls for his client, Jose Roberto. Throughout the narrative we see the attitudes of the character Lucy McCartney, from the relationships it has with Jose Roberto, the certainties that turn into doubts, joys, sorrows in the breakdown of identity suffered by her and all other situations involving their acts. The article also allows the discussion of the role of the writer, the hard work that is to produce literature and the relationship between reader, life, world, humans lack the insignificant and the other factors that contribute to the formation literature in the real.

**Keywords:** Literature, reader, reflection, contributions to the real.

Este artigo tem como objetivo discutir algumas questões referentes à literatura, o ser e o mundo em que estes se encontram, e os demais fatores que os envolvem. Para tais discussões, escolhemos trabalhar com o conto “Lúcia McCartney” do livro de mesmo título do autor

---

<sup>6</sup> Giselle Resende Ferreira Lemes ( [gisa\\_pl\\_rfl@hotmail.com](mailto:gisa_pl_rfl@hotmail.com) ) e Nandara Maciel Leite Tinere ( [nandara.maciел@hotmail.com](mailto:nandara.maciел@hotmail.com) ) , graduandas do curso de Licenciatura Plena em Letras na Universidade do Estado de Mato – UNEMAT, campus universitário de Pontes e Lacerda-MT.

Rubem Fonseca (2001). No decorrer da discussão, apontaremos as contribuições de alguns teóricos, a fim de sustentar nossas afirmações e termos uma melhor compreensão do tema.

O conto tem como personagens principais a prostituta Lúcia McCartney e José Roberto, um cliente. Esta se apaixona por ele, um homem mais velho, de 36 anos, aparentemente bem sucedido, que num primeiro momento também demonstra algum sentimento por ela, mas no decorrer da narrativa isso não se realiza da maneira pela qual Lúcia McCartney esperava.

Num primeiro momento, iremos destacar alguns aspectos interessantes do conto de Rubem Fonseca. Primeiro, a maneira como este é construído: Fonseca apresenta uma construção inovadora na estrutura de seu conto, que atrai os leitores. Por ora, é importante destacar algumas considerações que Julio Cortázar faz em sua obra *Valise de Cronópio* (1993) sobre o papel do escritor:

Os contistas inexperientes costumam cair na ilusão de imaginar que lhes bastará escrever chã e fluentemente um tema que os comoveu, para comover por seu turno os leitores. Incorrem na ingenuidade daquele que acha belíssimo o próprio filho e dá por certo que os outros o julguem igualmente belo. Com o tempo, os fracassos, o contista, capaz de superar essa primeira etapa ingênua, aprende que em literatura não valem as boas intenções. Descobre que para voltar a criar no leitor essa comoção que levou a ele próprio a escrever o conto, é necessário um ofício de escritor, e que esse ofício consiste entre muitas outras coisas em conseguir esse clima próprio de todo grande conto, que obriga a continuar lendo, que prende a atenção, que isola o leitor de tudo o que o rodeia, para depois, terminado o conto, voltar a pô-lo em contacto com o ambiente de uma maneira nova, enriquecida, mais profunda e mais bela (CORTAZAR, 1993, p.157).

Fonseca em seu conto demonstra essa experiência ao prender seus leitores na narrativa, fazendo com que estes não apenas leiam por acaso, mas consigam visualizar em sua obra uma nova perspectiva, olhando de maneira mais profunda os fatos à sua volta. Esse é o papel do escritor. Ser capaz de mexer com a consciência de seus leitores e levá-los a uma compreensão mais significativa daquilo que é a sua existência. Dialogando com Cortázar, podemos citar também Ítalo Calvino (2001, p. 60), que sintetiza a questão do escritor com o texto, nas propostas intituladas RAPIDEZ e EXATIDÃO, afirma:

Prefiro calcular demoradamente minha trajetória de fuga, esperando poder lançar-me como uma flecha e desaparecer no horizonte. Ou ainda, se esbarrar com demasiados obstáculos no caminho, calcular a série de segmentos retilíneos que me conduzam para fora do labirinto no mais breve espaço de tempo.

Neste trecho, Calvino é irônico/metafórico e nos mostra que a literatura leva à reflexão do que é a vida, o ser humano. Não é algo como, por exemplo, a matemática, que são dados prontos e acabados, até porque, a vida não segue uma fórmula única em se tratando de literatura, que toma os teores humanos, divinos, comuns, complexos etc. como base para sua construção. Nesse processo, que leva tempo, paciência e, principalmente, conhecimento daquilo que está sendo tratado para que não siga o comum, mesmo em se tratando, muitas vezes, de coisas comuns. Rubem Fonseca, com a estrutura inovadora do seu conto, nos demonstra bem essa proposta apresentada por Calvino, calculando cada palavra para que esta não se perca em meio à narrativa e possibilitando ao leitor um modo dinâmico de leitura do conto de maneira que estes sejam envolvidos e a compreendam.

DIÁLOGO, POSSÍVEL (*mas inventado*)

Um coroa

Meu prezado amigo

deseja ficar com a moreninha  
de cabelos curtos?  
ainda que reconhecendo os  
seus inegáveis encantos,  
minhas predileções se inclinam  
para a jovem loura de olhos verdes.  
aceito qualquer composição.  
Fique com a loura. Eu fico com  
morena.

(FONSECA, 2001, p.20).

Mais à frente, Calvino afirma: “De um lado, a redução dos acontecimentos contingentes a esquemas abstratos que permitissem o cálculo e a demonstração de teoremas; do outro o esforço das palavras para dar conta, com a maior precisão possível, do aspecto sensível das coisas” (CALVINO, 2001, p. 88). Neste ponto, também fica claro a relação entre escritor e texto, pois faz ligação com aquilo que os escritores se propõem a fazer em suas obras literárias: no trabalho com as palavras que evocam no leitor, exatamente, o que este quer exprimir: os sentimentos, as ações, as tensões... É neste trabalho, minucioso na construção do conto, que o leitor alcança os sentidos propostos. Podemos perceber isto no conto de Fonseca: “Meu coração está negro. O ar que eu respiro atravessa um caminho de carne podre cancerosa que começa no nariz e termina com uma pontada em algum lugar nas minhas costas. Quando penso em José Roberto um raio de luz corta o meu coração. Ilumina e dói” (FONSECA, 2001, p.39).

Num segundo momento, podemos destacar neste conto características de ambos os personagens, que chamam a atenção do leitor. José Roberto, por exemplo, é apresentado no conto como um personagem aparentemente bem sucedido, como já mencionado, a narrativa não deixa claro sua posição social, mas nos dá pistas para essa reflexão:

[...] E pagou dobrado, sem se quer tocar nela [...]; Nesse instante vejo um enorme carro negro se aproximar, e José Roberto entrar dentro dele. O chofer dele esta de preto, boné preto, roupa preta e tem cara dura (FONSECA, 2001, pp. 26-32).

Também nos parece uma pessoa de caráter digno, honesto e correto em suas ações. Mas, se levarmos em consideração tais características, podemos nos questionar sobre a atitude dele em procurar prostitutas para se relacionar, uma vez que, perante a sociedade, essas pessoas são discriminadas e/ou vistas como pessoas indignas. É como se este personagem, ao procurar esse tipo de relacionamento, se completasse enquanto pessoa, buscando naquilo que é insignificante um prazer/motivo para viver.

Eu estava sozinho, e não queria, como sempre quis, uma mulher perto de mim, para fruí-la física e espiritualmente e depois mandá-la embora e essa é

a melhor parte, mandar a mulher depois embora e ficar só, pensando e pensando (Idem, 2001, p. 27).

Calvino, em sua obra, trata dessa questão naquilo que ele chama de LEVEZA: “[...] que há uma leveza do pensamento, assim como existe, como todos sabem uma leveza da frivolidade; ou melhor, a leveza do pensamento pode fazer a frivolidade parecer pesada e opaca” (CALVINO, 2001, p.22). E tratando desse personagem José Roberto, percebemos que aquilo que é pesado e opaco para a sociedade, algo insignificante, para ele se torna leveza, pois é essa leveza que o leva a “completude” do seu eu, que o leva a sentir-se bem, a pensar e refletir. Essa possível sensação de completude do personagem, ao procurar esse tipo de relacionamento, também se concretiza em outro sentimento - solidão - mostrando mais uma vez que é o no insignificante, no nada, que este se realiza como ser... “Solidão é muito bom (mas) depois que eu me esvaziei com uma mulher ou me enchi com uma mulher. [...] Solidão é muito importante” (FONSECA, 2001, pp. 27-29). Essa possível sensação de completude pode ser encarada também como uma fuga do personagem, uma vez que este vivencia a solidão sempre depois de se relacionar com uma mulher. Isto vem ao encontro do que discute Leyla Perrone-Moisés, em sua obra *Flores da Escrivainha* (1998, p.104), “a imaginação como fuga ou compensação, como prêmio de prazer, é exercitada por todos os seres humanos”.

José Roberto também representa neste conto questões próprias da vida: ora insignificante, ora digna, ora boa, ora ruim, sentimentos, indecisões e decisões, atitudes que o levam a um estado de completude, outrora, atitudes que são buscadas nele, como fator essencial para viver/sobreviver. E ao tratarmos dessa última questão, o personagem Lúcia McCartney demonstra bem isso, suas características são marcadas assim como as de José Roberto, como atitudes simples, mas de grande importância dentro da narrativa. Lúcia McCartney é uma jovem de 18 anos, prostituta que mora com uma moça, que para ela é como uma irmã, pois seus pais já morreram. Envolve-se profundamente com José Roberto e nutre um amor por ele que não será concretizado pela maneira tal que esta esperava. No decorrer da narrativa, percebemos que Lúcia na ânsia por esse amor, busca em José Roberto um motivo

para continuar vivendo. Pois este dava a ela o que talvez outra pessoa não desse, “amor”, mesmo que por pouco tempo.

José Roberto leva Lúcia McCartney a uma “mudança”, uma vez que é através de uma das cartas enviadas por ele que ela percebe que, mesmo sendo prostituta, é capaz de ser como as outras pessoas, de pensar. “É tão bom a gente receber uma carta dessas, inteligente. [...] José Roberto me faz pensar. Ele acredita que eu posso pensar que eu sei pensar” (FONSECA, 2001, p. 31). Isto demonstra a tomada de consciência do personagem enquanto alguém que tem a capacidade de transformar a própria vida.

Por outro lado, Lúcia McCartney também se humilha por esse amor. Disso, podemos perceber que há uma quebra na identidade de Lúcia McCartney. No início da narrativa, Lúcia se mostra como uma personagem segura de si mesma, confiante e em determinados momentos, nos parece querer ser melhor que as outras pessoas. Notamos isso quando Lúcia conhece José Roberto, e o modo como esta se comporta no início da narrativa. Vejamos: “Bebemos e conversamos. Três são cariocas e um deles é paulista. O paulista é o que fala menos. Eu não gosto muito de paulista, eles são todos ignorantes e brutos e acham que resolvem tudo com dinheiro” (Idem, Ibidem, pp.20-21). Lúcia McCartney neste trecho, fala sobre os paulistas como se estes fossem pessoas inferiores e só percebemos isso quando há um diálogo entre ela e José Roberto:

DIÁLOGO (*verdadeiro*)  
COROA PAULISTA

Você

é carioca?  
gosta de quê?  
gosta de que poetas?  
gosta de Kafka?  
é a primeira miss que diz que  
leu Kafka e leu mesmo.  
leu Pessoa etc.?

(Ibidem, 2001, p.21).

As respostas dadas por Lúcia a estas questões, a princípio, nos fazem pensar que ela é uma “intelectual” de diversos níveis de leitura, mas, pelo contrário, essa visão que temos da personagem é desconstruída no decorrer do conto. Um exemplo claro é quando esta diz que não leu a obra *Metamorfose* do escritor Kafka, e que apenas ouviu a história de um amigo. Ainda em relação a essa característica da personagem Lúcia, podemos perceber como ela se acha superior a sua amiga Isa, a quem considera como se fosse irmã. Conforme consta neste trecho:

Eu gosto de dançar, ela não gosta; eu gosto dos homens (bonitos, jovens, fortes), ela gosta do marido que nem é casado com ela e ninguém sabe onde anda; eu não gosto de ficar sozinha, eu – “Isa, pelo amor de Deus!, não chateia”, me levanto, ponho um disco na vitrola e começo a dançar, eu gosto de ficar o dia inteiro ouvindo música, eu preciso ouvir música, é igual ao ar para mim(FONSECA, 2001, pp. 22-23).

Na citação acima, fica explícito uma crítica à Isa, pelo modo como ela age ao esperar o marido. A desconstrução do personagem Lúcia vai sendo percebida no decorrer da narrativa a cada trecho, em que esta se mostra oposta ao que parecia ser no início, inclusive em relação à crítica feita à personagem Isa. Exemplo, quando esta se humilha por José Roberto:

[...] Não posso viver sem você, quero ficar perto de você, pode ser como empregada ou cozinheira ou engraxate ou lavadeira ou tapete ou cachimbo ou chinelo ou cachorro ou barata ou rato, qualquer coisa da sua casa, você não precisa falar comigo nem olhar para mim (FONSECA, 2001, p.39).

Mas o que nos chama mais a atenção é o fato de Lúcia McCartney buscar nessa maneira de viver (prostituição) uma fuga. E que fuga seria essa? Fuga, por exemplo, de uma estrutura familiar, que permitiria a ela uma vida comum, de jovem comum que provavelmente viveria com seus tios, já que seus pais estavam mortos. Talvez ela não quisesse viver uma vida medíocre, de pessoas que se acham melhores que as outras, mesmo agindo dessa maneira em determinadas situações. Lúcia, ao visitar seus tios, nos deixa essa possibilidade, pois eles eram pessoas “repugnantes”... “Hoje é o sétimo dia do meu desterro. Sou a mulher mais

infeliz do mundo. Não tenho pai nem mãe. (Mas até acho bom eles terem morrido, para não ficarem iguais aos meus tios...)” (FONSECA, 2001, p. 39). Esse fato pode ser percebido também na última carta enviada por José Roberto a Lúcia McCartney. Confirmamos:

Carta (*ipsis litteris*)

*“Palavras, palavras, palavras”, diz Hamlet para Polonius no segundo ato.*

*Palavras, palavras, palavras, dirá você, vítima da mesma dúvida existencial do personagem shakespereano, ao ler esta carta.*

*Um dos poemas de John Lennon conta a história de uma moça que abandona a família em busca de fun. “Ela tinha tudo”, dizem os pais perplexos ao lerem a carta de despedida. É uma sexta-feira, a moça saiu sub-repticiamente, apertando o lenço de encontro ao peito e sentido não ter podido dizer na carta tudo aquilo que pretendia. Tem um encontro marcado com um homem que representa para ela, fun, alegria, diversão. “Fun is the one thing that money can’t buy.” A letra inteira está na capa do disco. Você já deve conhecê-la. A música, do teu irmão (ou ex-noivo?) McCartney, é muito bonita também.*

*Você saiu de casa (que era um edifício de tijolos, convenção e miséria) para entrar num circuito fechado, sem ar e sem luz, como o túnel de uma toupeira. Túnel que não pode ser o caminho da libertação individual que você talvez estivesse procurando.*

*Enfrente a realidade com suas dificuldades e asperezas. José Roberto (FONSECA, 2001, p. 36; grifo do autor).*

Esta última carta recebida por Lúcia a faz levantar várias questões referentes a sua própria vida, que antes talvez ela nunca tivesse levantado. José Roberto, ao enviar esta carta à Lúcia, vê muito mais nela do que ela mesma, enxerga os sofrimentos de uma vida sem sentido, que parecia fuga, uma libertação, mas, ao contrário, era a própria prisão, um caminho muito pior daquele de sua fuga. Ou seja, a libertação se transformou em prisão de sua própria existência, prisão daquilo que ela tanto fugia, a certeza se transformou em dúvida, a alegria em dor, em tristeza, em desconfiança, confusão interior. Para exemplificar essa questão retomamos Calvino, especificamente a LEVEZA: “Assim como a melancolia é a tristeza que se tornou leve, o humor é o cômico que perdeu o peso corpóreo [...] e põe em dúvida o eu e o mundo, com toda a rede de relações que os constituem”. (CALVINO, 2000, p.32).

Calvino trabalha a leveza como imagens que residem na realidade “uma realidade que traz consigo e assume como um fardo pessoal” (ibidem. 2001.p. 17). Encontramos no conto

“Lúcia McCartney” esse fardo pessoal. Na carta citada acima percebemos este fardo pessoal quando José Roberto escrevera a Lúcia:

[...] você saiu de casa (que era um edifício de tijolos, convenções e miséria) para entrar num circuito fechado, sem ar e sem luz, como túnel de uma toupeira. Túnel que não pode ser o caminho da libertação individual que você talvez estivesse procurando (FONSECA, 2001, p.36; grifo do autor).

Nesta passagem, fica explícito que por mais que Lúcia tente melhorar sua vida “cair fora da vida que leva como prostituta”, ela sempre carregará em sua consciência a imagem de que um dia foi prostituta, esse fardo pessoal sempre estará presente no seu cotidiano. Tanto é verdade que o próprio José Roberto, no trecho acima, fala a Lúcia que ela é uma prostituta, utilizando-se da proposta *leveza* para dizer palavras duras que se transformam em palavras delicadas para ela. Estas fazem com que Lúcia entre num processo de “autoavaliação”, colocando em dúvida sua existencialidade, sua vida, seu modo de ser/viver.

O papel da literatura é justamente envolver seus leitores nesse processo de “autoavaliação”, reflexão... Transformando-os em seres capazes de interpretar os fatos reais e imaginários. A literatura é importante porque ela tem “poder” de provocar em seus leitores uma espécie de sentimento, no sentido em que este os faz abrir suas mentes para um leque de possibilidades no qual a própria vida é capaz de causar, sentindo muitas vezes seu lado “negro” e a problemática de sua existência.

Outro aspecto, também interessante do conto de Rubem Fonseca, é a maneira com que podemos visualizar as cenas que se desenvolvem no decorrer da narrativa. E que Calvino vai tratar em sua obra como VISIBILIDADE:

A primeira coisa que me vem à mente na idealização de um conto é, pois, uma imagem que por uma razão qualquer apresenta-se a mim carregada de significado, mesmo que eu não o saiba formular em termos discursivos ou conceituais (CALVINO, 2001, p.104).

Essa visualização das cenas só é possível graças ao trabalho que o escritor tem com as palavras na construção de suas obras, como citada anteriormente. “Abro o olho: Isa, bandeja, torrada, café, leite, manteiga. Fico espreguiçando. Isa quer que eu coma. Quer que eu deite cedo. Pensa que sou criança” (FONSECA, 2001, p.19).

Calvino afirma ainda sobre a relação entre o mundo ficcional e o mundo real com as palavras, pois, independentemente do que se irá tratar é a palavra, a escrita que dá vida a todos os conceitos, seja numa obra ficcional como a de Fonseca ou em sua própria obra:

Seja como for, todas as “realidades” e as “fantasias” só podem tomar forma através da escrita, na qual exterioridade e interioridade, mundo e ego, experiência e fantasia aparecem compostos pela mesma matéria verbal; as visões poliformas obtidas através dos olhos e da alma encontram-se contidas nas linhas uniformes de caracteres minúsculos ou maiúsculos, de pontos, vírgulas, de parênteses; páginas inteiras de sinais alinhados, encostados uns aos outros como grãos de areia, representando o espetáculo variegado do mundo numa superfície sempre igual e sempre diversa, como as dunas impelidas pelo vento do deserto (CALVINO, 2001, p.114).

Encontramos também no conto de Rubem Fonseca traços da verossimilhança, e seria interessante retomarmos neste momento Perrone-Moisés e suas contribuições ao discutir em sua obra, *Flores da Escrivantina*, aspectos importantes sobre a literatura:

[...] esse é o modo de ser histórico da literatura contemporânea, mais para o negro do que para o cor-de-rosa. Ora, nessas obras negativas lê-se ainda mais claramente a insatisfação causada pela falta. Acentuar o insuportável, é ainda sugerir, indiretamente, o que deveria ser e não é. [...] A literatura aponta sempre para o que falta, no mundo e em nós. Ela empreende dizer as coisas como são, faltantes, ou como deveriam ser, completas. Trágica ou epifânica, negativa ou positiva, ela está sempre dizendo que o real não satisfaz (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 104).

Fonseca, neste conto, usa fatos dentro da narrativa que o torna verossímil como:

*Sempre ouço o seu programa HOJE É DIA DE ROCK, o melhor do rádio brasileiro. Muito obrigado por transmitir diariamente a música dos THE*

*BEATLES. Continue sempre assim. Lúcia McCartney. [...] Palavras, palavras, palavras, dirá você, vítima também da mesma dúvida existencial do personagem shakespereano, ao ler esta carta. [...] Meu tio chega diariamente por volta das sete horas, como o Estado de S. Paulo debaixo do braço e diz sempre a mesma frase [...] (FONSECA, 2001, pp. 35-36-38; grifos do autor).*

Isso ocorre porque a literatura trata justamente dos fatos da vida humana, em sua grande maioria. São das experiências vividas que o escritor conseguirá expor para seus leitores aquilo que o real não consegue. Extraindo deste, aquilo que é negado pelos demais, aquilo que falta, que é insignificante. Fatos que podem ser identificados como do nosso cotidiano, da nossa realidade, mas ao trazer para dentro de sua obra, no caso de Rubem Fonseca e o conto em questão, estes se tornam apenas uma “descrição do real”, assim como afirma Perrone-Moisés:

A linguagem não pode substituir o mundo, nem ao menos representá-lo fielmente. Pode apenas evocá-lo, aludir a ele através de um pacto que implica a perda do real concreto [...] Narrar uma história, mesmo que ela tenha realmente ocorrido, é reinventá-la (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.105).

Por isso, são verossímeis e não reais. As afirmações de Calvino e Perrone-Moisés citadas acima, dialogam entre si ao discutirem as relações entre escritor, leitor, palavra, literatura e etc. São estes aspectos que tornam possíveis a transformação do ser e do mundo em que vivem/sobrevivem. Tratá-los individualmente não é literatura, se torna impossível e talvez até absurdo, porque quando discutimos as relações entre ser e mundo, entre escritor e leitor, entre realidade e ficção, entre palavra e sentido todos se aproximam em suas particularidades e, são estas que nos possibilitam entender o mundo e a nós mesmos, representando os fatos “negros” da vida, e entendendo que não podemos nos deixar levar por um mundo de mesmices em que o senso comum predomina e nos torna seres dependentes dele.

Por fim, gostaríamos de alavancar neste momento a obra *Seis passeios pelo bosque da ficção* (1997) de Umberto Eco, especificamente as questões discutidas por ele sobre ficção e vida.

Refletir sobre essas complexas relações entre leitor e história, ficção e vida, pode constituir uma forma de terapia contra o sono da razão que gera monstros. [...] De qualquer modo, não deixamos de ler histórias de ficção, porque é nelas que procuramos uma fórmula para dar sentido a nossa existência. Afinal, ao longo de nossa vida buscamos uma história de nossas origens que nos diga por que nascemos e por que vivemos. Às vezes procuramos uma história cósmica, a história do universo, ou nossa história pessoal. [...] Às vezes, nossa história pessoal coincide com a história do universo. [...] Talvez eu tivesse encontrado a história que todos nós procuramos nas páginas dos livros e nas telas dos cinemas: uma história na qual as estrelas e eu éramos os protagonistas. Era ficção porque a história fora reinventada pelo curador; era História porque recontava o que acontecera nos cosmos num momento do passado; era vida real porque eu era real e não uma personagem de romance. Por um instante, fui o leitor-modelo do Livro dos Livros.

Aquele foi um bosque da ficção que eu gostaria de nunca ter deixado. Mas, como a vida é cruel, para vocês e para mim, aqui estou (ECO, 1997, pp. 145 a 147).

Umberto Eco, além de discutir essas questões sobre ficção e vida, também faz um relato da sua própria experiência vivida enquanto pessoa. Lúcia McCartney não poderia fugir da sua própria história, mesmo que tentasse. Pois, a vida é moldada por atitudes que não podem ser esquecidas, por isso “enfrentar a realidade com suas dificuldades e asperezas” (FONSECA, 2001, p. 36) talvez nos torne mais humanos e capazes de buscar naquilo que é difícil, naquilo que falta, a compreensão do existir. A falta pode nos fazer refletir a miséria da existência humana, a farsa que é o viver, algo em que “tudo” parece bom, maravilhoso. Mas, pelo contrário, “tudo” falta e quase “tudo” é enganoso, os seres humanos, os atos, o agir, a bondade das pessoas que surgem, mas muitas vezes querem apenas se satisfazer à custa das outras pessoas. É assim que mundo e vida são construídos enquanto literatura, das palavras que são capazes de erigir, reconstruir, formar, informar, e que nos levam a refletir através delas, uma construção de vida extraída do mundo mimético.

### **Referências Bibliográficas**

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução; Ivo Barros. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. Reedição 2001.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: *Valise de Cronópio*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução: Hildegard Feist. – São Paulo: Companhia das Letras, 1994. Reedição 1997.

FONSECA, Rubem. Lúcia McCartney. In: *Lúcia McCartney*. – 6 ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1992. Reedição 2001.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. A criação do texto literário. In: *As flores da escrivantina*. – São Paulo: Companhia das Letras. 1990. Reedição 1998.

Recebido 26 de abril de 2011.  
Aceito em 20 de junho de 2011.

## O comparativismo entre semióticas: A personagem madrasta na literatura e no cinema

Fabio Adriano Massai<sup>7</sup>  
Agnaldo Rodrigues da Silva<sup>8</sup>

**Resumo:** Este artigo investiga a personagem madrasta em duas semióticas distintas: a literatura e o cinema. Na literatura, tem-se o clássico *Branca de Neve* sobre o qual se construiu o mito de que a madrasta tem uma personalidade má. No cinema, tem-se o filme *Stepmom (Lado a Lado)* em que a madrasta é uma mulher dedicada e carinhosa. Nessa direção, a discussão deste texto propõe redimensionar a figura da madrasta, a fim de mostrar que essa personagem sofreu uma metamorfose no espaço-temporal, compreendido entre o clássico e o moderno.

**Palavras-chave:** Literatura, cinema, madrasta, clássico, moderno.

**Abstract:** This study will discuss the stepmother character in two different semiotic: literature and cinema. In the literature, it has the classic Snow White, which was built one the myth that the stepmother is evil. In cinema, the film has Stpmom (stepmom), in which that person's stepmother, built by the literature contradicts it self because the stepmother be a devoted wife and loving. In this direction, this article will redraw the figure of the stepmother in order to show that this character had a transformation if we fell the clash between classic and modern.

**Keywords:** Literature, cinema, stepmom, classic, modern.

Vivemos em um mundo em que cada pessoa tem o seu grupo social e cada sociedade tende a construir os seus paradigmas de modo a permitir que cada indivíduo integre um determinado grupo socioeconômico-existencial. Assim, passamos pelo processo de identificação pelo qual construímos as nossas próprias personalidades.

Essa construção de personalidades parte do conhecimento de artefatos culturais, tais como: textos literários, produções cinematográficas, peças de teatro e composições musicais. Tudo isso relacionado aos contextos que funcionam como representações de nossas vidas e que darão sentido à existência. Daí, a necessidade de se compreender como se relacionam os grupos sociais e sua cultura para, enfim, compreender a produção artística e literária.

<sup>7</sup> Acadêmico do 7º semestre de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Campus Universitário Jane Vanini, de Cáceres – MT. Bolsista PIBIEC, do Periódico *Revista Ecos*, sob orientação do Prof. Dr. Agnaldo Rodrigues da Silva no período de agosto/2010 a junho/2011. E-mail: [fabinho.massai25@hotmail.com](mailto:fabinho.massai25@hotmail.com).

<sup>8</sup> Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, docente da Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: [agnaldosilva20@uol.com.br](mailto:agnaldosilva20@uol.com.br)

A literatura, por meio de diferentes gêneros, foi considerada, durante muito tempo, um grande espelho social. No entanto, essa concepção de literatura como retrato de época, foi superada na medida em que a teoria da mimese, discutida por Aristóteles na sua *Poética* (1998), foi melhor compreendida. Auerbach (2000), por exemplo, foi um dos críticos que ampliou o leque de compreensão do processo mimético na construção literária, oferecendo aos novos estudos um horizonte bastante consistente sobre o assunto.

Consensualmente, o cinema é uma arte que assimila os elementos de outras artes, incluindo a própria literatura. Muitos ainda não acreditam que a sétima arte tenha a ver com a literatura, justamente pelas divergências observadas entre ambas. A primeira, projetada em papéis e, a segunda, em uma tela estática: uma permite ao leitor imaginar mundos e a outra, ao projetar imagens em movimento, indica mundos já imaginados.

Assim, podemos dizer que temos diante de nós duas artes diferentes, o que nos permite ratificar que literatura não é cinema, assim como o cinema não é literatura. No entanto, podem interagir por meio de continuidades ricas e interessantes. Diante dessa dissidência e, ao mesmo tempo, convergência entre essas formas de arte, pode-se incluir na discussão duas produções culturais: um conto (literatura) e um filme (cinema), *Branca de Neve e Lado a Lado*, respectivamente.

O cinema, segundo Hauser (1998, p. 982), é a tentativa, desde o começo de nossa moderna civilização individualista, produzir arte destinada a um público de massa. Assim,

As mudanças na estrutura do público teatral e do público leitor, relacionadas no começo do último século com o surgimento com o teatro de *boulevard* e do folhetim, formaram o verdadeiro início da democratização da arte, que atingiu o ponto culminante com a afluência maciça nos cinemas.

O conto de fada, que se manifesta pela criação literária, teve seu auge entre os séculos XII e XIII. Para Coelho (2003), trata-se de histórias que se transformaram em uma fonte de conhecimento do humano, cuja essência mítica, simbólica e puramente arquetípica fala do homem e de sua natureza. Esse tipo de conto prevaleceu ao longo dos séculos e muitos deles

foram fontes de inspiração para escritores dos diversos períodos histórico-literários a *posteriori*, até os dias de hoje.

Abertos os caminhos teóricos para confrontar a literatura com o cinema, o conto com o filme, a discussão pode, nesta altura da investigação, utilizar o método comparado para proceder à análise, amparados pelas orientações de Carvalho (2006) ao salientar que o método não precede à análise, mas dela decorre.

*Branca de Neve* é um conto de fadas, cuja origem está na Alemanha, no Século XVIII. Jacob e Wilhelm, conhecidos como irmãos Grimm, se dedicaram ao estudo das tradições orais para preservar e resgatar as antigas lendas, tempo este em que ainda não existia a escrita para que as histórias pudessem ser registradas. Esse conto, com o passar dos séculos, foi se popularizando e tomando novas versões, cujo foco principal estava na relação conturbada, marcada pela raiva e pela inveja da madrasta pela enteada.

*Lado a Lado* (como foi traduzido o título *Stepmom*) foi produzido em 1998, dirigido pelo cineasta [Chris Columbus](#), nos Estados Unidos. O enredo trabalha a relação entre a madrasta e os enteados, porém de um ponto de vista bem diferente do observado no conto *Branca de Neve*. A relação que no conto é de um ódio intenso, no filme é transformado em algo positivo, em que as personagens constroem um ambiente de amizade familiar.

A literatura tem como uma de suas características próprias o elemento humano que enriquece as nossas experiências de vida, tanto no âmbito cultural quanto ideológico. Foi assim que o universo infantil, a partir do século XVIII, sofreu uma grande transformação: a necessidade de a criança receber uma educação especial que a diferenciasse das demais pessoas e a preparasse para a vida adulta.

A princípio, surgem as pequenas histórias, lendas ou contos que são vistos pelos adultos como uma forma de entretenimento ou distração, direcionada às crianças. No entanto, foi essa literatura infantil que introduziu o homem no universo literário. A tática usada pelos autores infantis foi, algumas vezes, a de abordar questões atuais, visando estabelecer um elo entre a ficção e realidade.

*Branca de Neve* é um texto que pertence à Literatura Infantil, o que não quer dizer que seu público-alvo seja somente infantil. Certamente essa literatura acaba por corresponder ao gosto de diferentes tipos de leitores, incluindo adultos. Ao longo do tempo, os professores e

os pais, por exemplo, é que têm lido histórias para seus filhos. De certo modo, eles o fazem com o objetivo de despertar a fantasia e a imaginação das crianças para que elas desenvolvam a capacidade de criação. Desse modo,

Brincando as crianças aprendem a viver, porque simulam situações em que poderão se encontrar como adultos. E é por meio da ficção, que nós, adultos, exercitamos nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente (ECO, 2007, p. 51).

No universo infantil, a madrasta sofre, gradativamente, grandes transformações. Em determinado momento das culturas, ela já não é má, porém bondosa, como se houvesse sofrido uma metamorfose. Acaba, pois, adquirindo novos significados nas diversas semióticas que projetam a literatura e a arte. Talvez essa mudança de personalidade possa dialogar com a psicologia, mediante alguns apontamentos, como os que seguem.

No conto, diferentemente do filme, a madrasta traz características que implicam na construção do medo. Há, pois, um tom ameaçador, cujo fim seria o de assustar as crianças para, então, discipliná-las. De certo modo, esse seria um subterfúgio para que as crianças pudessem enfrentar os seus medos, com vista à evolução, rumo a uma vida adulta. O objetivo seria, nesse caso, educar os anseios e as angústias das crianças desde tenra idade.

É comum que, desde pequenas, as crianças tenham uma boa imagem das mães, já que são a elas que se costumam remeter, naturalmente, as qualidades positivas. Portanto, as madrastas estariam situadas em um campo oposto a essa imagem cristalizada das mães. Simbolicamente, Chavalier e Gheerbrant (2002) focalizam a mãe com uma força divina e criadora, associada às diversas deusas, pagãs e religiosas. De outro lado, as fadas, como a fonte dos poderes paranormais do espírito ou as capacidades mágicas da imaginação. Entre as mães e as fadas estariam localizadas as madrastas e as bruxas, respectivamente, pois a primeira seria uma mãe má e a segunda uma fada má.

O contraponto acima foi para localizar a mãe e a madrasta, situadas historicamente em dois extremos, vistos, às vezes, como inconciliáveis. Assim, a mãe seria para as crianças a fada dos contos: um ser bom e amigável. Por sua vez, a madrasta seria a bruxa (a fada má, sob

o ponto de vista da teoria dos contos de fadas): uma mulher cheia de maldade, em quem as crianças poderiam descarregar toda a sua revolta pela perda da mãe.

Fazer toda uma associação das imagens da madrasta, construídas nos contos, com a vida real é, pelo viés da psicologia, uma possibilidade muito mais comum do que se poderia supor. Lembremos, também, que a psicanálise nos faz compreender que as adaptações de personagens são feitas de acordo com cada período em que vivemos, cuja influência de correntes históricas, filosóficas, sociológicas, antropológicas, políticas, econômicas e existenciais é inevitável.

Em *Branca de Neve*, os Irmãos Grimm caracterizaram a madrasta como um símbolo de força e poder. Em outros casos, ela é uma personagem má, construída por um estereótipo feio e medonho. O mesmo acontece nos filmes já que, às vezes, essa personagem aparece autoritária e má ou, então, amiga e compreensiva. A compreensão entre o bem e o mal poderia ser o ponto chave para que a criança entendesse melhor os valores básicos da conduta humana, o que poderia ajudar na formação da consciência ética. Assim, haveria mais elementos para separar a realidade da ficção. Esta discussão vai ao encontro do que discute Coelho (1991) sobre literatura infantil e educação, no seu trabalho *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*.

A metamorfose sofrida pela personagem madrasta está influenciada pelos elementos da modernidade, fundamentada por uma atual visão de mundo, pela era da das novas tecnologias da informação e do mundo globalizado. Nesse contexto, é importante lembrar que foi justamente no momento em que o cinema descobriu o seu potencial narrativo que se deu o seu encontro com a literatura, absorvendo, inicialmente, o enredo dos romances do século XIX.

Pode-se dizer, portanto, que o cinema libertou a literatura de contar as histórias. Era, pois, a hora de uma arte fazer vir à superfície a imaginação, por meio de imagens em movimento, pois “o cinema é uma forma elástica, extremamente maleável e inexaurível que não oferece resistência interna à expressão de novas idéias. É um meio popular e não sofisticado de comunicação, que seduz diretamente as grandes massas, instrumento ideal de propaganda” (HAUSER, 1998, p. 988).

Na sétima arte, a madrasta finalmente será privilegiada, ganhando outras características típicas da ficção contemporânea. *Lado a Lado* é um filme exemplificador dessa nova

roupagem, pois a personagem madrasta se desprende de um estigma preconceituoso para adquirir novas perspectivas no mundo da ficção. Projetada pelo cinema, ela terá outros recursos, além da literatura, para se expressar: música (trilha sonora), teatro (dramatização), artes plásticas (cenografia) e a poesia, entre outros elementos.

Um dos aspectos notados na ficção atual, e que se tornou o grande atrativo das histórias contemporâneas, é, justamente, a inversão de papéis, tanto de mocinhos quanto de vilões: isso significa que alguns mocinhos viraram vilões e estes têm se tornado mocinhos, sob a justificativa de que a história não era bem assim. Em alguns casos, os vilões fingem ser bonzinhos para esconder a sua verdadeira personalidade, esse é o caso mais frequente.

Os contos parecem ter adotado essa estratégia, talvez para fugir do comum ou daquela fórmula já considerada monótona, a do “viveram felizes para sempre”. Histórias como *Chapeuzinho Vermelho*, *A Bela Adormecida* e *Branca de Neve*, cujos enredos eram movidos pelos vilões, transformaram-se pela ideia de que há dois lados, o do bem e o do mal. Algumas vezes, os personagens têm os dois lados: o bom e o mal, o que os aproximam mais naturalmente da realidade.

Esse é o processo mimético do qual trata Aristóteles (1988) em sua *Poética*, pois, para o filósofo grego, a mimese não é apenas a arte da mera imitação, mas sim um movimento expressivo que une a ficção à realidade por meio de uma técnica ou uma atividade que não só reproduz, mas supera a matéria, pautado por alta sensibilidade. Trata-se da relação que Candido (1985) estabelece entre o *homo sapiens* (homem da realidade) e o *homo fictus* (homem da ficção). Pelo ponto de vista de Candido, o *fictus* vive mais intensamente as coisas, de uma forma transcendente, a qual o *sapiens* não consegue alcançar.

Atualmente, as opções que se tem para atrair o leitor infantil são muitas, como, por exemplo, as adaptações dos antigos contos de fada para o cinema. Certamente que essas adaptações têm sofrido alterações, de modo que as personagens são apresentadas com outros comportamentos fora dos padrões clássicos. O filme *Deu a louca na Chapeuzinho* (2005/EUA), cuja direção é de Cory Edwards, é um exemplo da perda da velha fórmula de mocinho e vilão. Nessa história, têm-se todas as personagens: Lobo Mau, Vovó e Chapeuzinho. Todos eles são suspeitos de um roubo, como se o roteirista tivesse criado um tipo de livre arbítrio para brincar com essas personagens. O vilão, nesse tipo de filme, aparece

com um tom menos agressivo em relação aos contos, assumindo, inclusive, uma forma cômica.

Silva (2001), ao estudar contos de Lygia Fagundes Telles, afirma que a descrição física de algumas personagens firma-se a partir de um processo metamorfozante, pois são descritas com expressões do tipo “mão de fada”, “olhos de gazela” e “colo de cisne”. Nessa linha de pensamento, os vilões são descritos com características de animais perigosos (lobos, serpentes) ou desprezíveis (ratos, bodes, vermes).

No caso do filme *Lado a Lado*, a madrasta é vista como heroína, com características dóceis, em oposição ao conto, em que ela é desumana. Porém, acredita-se que, se a história de *Branca de Neve* fosse reescrita hoje, seria bem pouco provável que as características da personagem madrasta fossem negativas.

*Lado a Lado*, mesmo sendo uma produção fictícia, permite identificar a transformação de comportamento da madrasta processando-se de dentro para fora, lenta e inexoravelmente. Essa característica causa estranheza em quem assiste ao filme. A metamorfose comportamental surge naturalmente em decorrência das circunstâncias e do ambiente familiar e social onde a personagem vive.

De acordo com Brait (1985), um dos aspectos mais importantes dessa nova criação ficcional é a fusão de linguagens, ritmos e perspectivas que singularizam o novo livro infantil. Acredita-se que a linguagem das imagens seja um dos mediadores mais eficazes para estabelecer relações de prazer, de descoberta e de conhecimento entre a criança e o mundo das formas, ou seja, dos seres e das coisas que a rodeia e que ela começa a explorar desde que seus olhos se abrem para o mundo.

Desse modo, levando em consideração a relação entre literatura e cinema, podemos, portanto, afirmar que a adaptação de textos literários para o cinema também contribuiu para o processo de identificação da criança com os filmes. Mas essa contribuição se dá de forma positiva ou negativa, de modo que é preciso refletir sobre os padrões de comportamento que estão sendo oferecidos à criança. Além disso, a literatura não produz o jogo de marketing utilizado pelo cinema que, por sua vez, promove imagens mais realistas e chocantes. Afirmar isso não se trata de censura, mas de responsabilidade social diante de uma produção cultural

que está sendo oferecida para um público específico: a criança, indivíduo que se encontra em processo de formação.

### **Referências Bibliográficas**

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1988.

AUERBACH, Erich. *Mimesis*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. São Paulo: Ática, 2006.

CHEVALIER, JEAN; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas – símbolos mitos e arquétipos*. São Paulo: Ed. DCL, 2003.

\_\_\_\_\_. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

COLUMBUS, Chris. *Stepmon (Lado a Lado)*. Estados Unidos: Tristar Pictures. Drama, 1998.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EDWARDS, Cory. *Hoodwinked (Deu a louca na Chapeuzinho)*. Estados Unidos: Blue Yonder Films / Kanbar Entertainment, animação, 2005.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *A metamorfose nos contos de Lygia Fagundes Telles*. Goiânia: Ed.UFG, 2001.

Recebido em 02 de Abril de 2011

Aceito em 20 de junho de 2011.

## De Nova York ao sertão mato-grossense: um grito à liberdade

Dolores Scarparo<sup>9</sup>

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo compreender por meio da ficção como o ser da e na modernidade se apresenta na literatura contemporânea. O *corpus* literário recortado é a obra *O berro do cordeiro em Nova York* (1995) da mato-grossense Tereza Albues. Para tanto, embasaremos nossos estudos na perspectiva crítica de Candido (2002) para quem o ser fictício soa paradoxal. *O berro* inscreve-se numa linha de narrativa memorialística, contém histórias/passagens que podem ser consideradas como “recriações” de fatos reais, vividos por Tereza Albues. Centralizamos nossa atenção na questão de que a autora, através da ficção, coloca o humano a se perguntar quem é, a questionar valores e tradições, resultando na transgressão da constituição do ser feminino enredado, apontado para um caminho utópico.

**Palavras-chave:** Literatura mato-grossense, Tereza Albues, subjetividade, memória.

**Abstract:** This study is aimed at understanding, through fiction, how the subject of and in modernity is introduced in contemporary literature. The literary *corpus* we chose is the novel *O berro do cordeiro em Nova York* (1995) by mato-grossense writer Tereza Albues. In order to do it, we will base our studies in the critical perspective of Candido (2002), for whom the fictitious being sounds paradoxical. *O berro* is enrolled byline of narrative memory, contains histories/tickets that can be considered of real simulations facts, lived for Tereza Albues. Thus, we focus our attention on the point that the author, through her fictional work, makes the human being ask himself about his identity (who he is), about values and traditions, resulting in a transgression of the constitution of the female subject, pointing to a utopian direction

**Keywords:** Mato-grossense literature, Tereza Albues, subjectivity, memory.

Saltei, criei asas, voei pontes,  
morros, cruzei a fenda abismal,  
optei pela vida maior, o risco  
arisco, a fresta do ilimitado, a  
sedução dos enigmas. Que bom  
que eu fiz! Vê? Hoje vivo noutro  
paralelo, gozo do mundo,  
desvencilhei-me dos antolhos que  
te protegem contra o que de mais  
belo pode te acontecer, a soltura de  
ti mesma (Tereza Albues).

<sup>9</sup> Graduada em Licenciatura Plena em Letras – Unemat/ Pontes e Lacerda MT. E-mail: [doloresscarparo@yahoo.com.br](mailto:doloresscarparo@yahoo.com.br)  
Orientadora: Profª Dra Marinei Almeida.

Tereza Albues (1936-2005), escritora mato-grossense de ficção, se destaca dentre outros surgidos após a divisão do Estado de Mato Grosso que dramatizam as relações de poder na região. Conforme Magalhães (2001), a obra da mato-grossense mais engajada esteticamente é *O berro do cordeiro em Nova York* (1995). Seu quarto romance inscreve-se como contrapontos de duas realidades e dois espaços temporais: um, ligado ao passado, é o espaço do sertão mato-grossense, e outro é a megalópole Nova York, espaço da enunciação, apresentando de maneira clara um distanciamento entre dois mundos, as duas culturas e a necessidade de integração das mesmas.

Nelly Novaes Coelho (2003) destaca que Tereza Albues:

[...] comunga com aquelas ou aqueles que se entregam à criação de seus universos, como “viandantes” em busca do conhecimento. Viandantes agarrados à palavra, como a uma varinha mágica, de desvendar o oculto por trás das aparências e dar “corpo” permanente à efemeridade das vivências. Em tempos de metamorfoses profundas.<sup>10</sup>

É nesse contexto de viajante que a personagem/narradora de *O berro do cordeiro em Nova York* (1995) se apresenta, mas essa viagem se dá pela memória numa busca pelo conhecimento de si mesma.

Uma busca interior, imergir no tempo-espaço, enfrentá-lo, diluir as tensões culturais e psicológicas, compreender as estruturas da dominação, esse é o ritual a que a personagem se propõe, como pré-requisito para a liberdade. E é dessa forma que a obra de Tereza Albues caracteriza-se pela especulação dos enigmas humanos e supra-humanos, operacionalizando a realidade social e os elementos culturais da região mato-grossense (MAGALHÃES, 2001, p. 256).

*O berro do cordeiro em Nova York* inscreve-se numa linha de narrativa memorialística, contém histórias/passagens que podem ser consideradas como “recriações” de fatos reais, vividos por Tereza Albues. O romance todo em si pode representar um grito da personagem/narradora que, afastada de sua terra natal, procura fazer fusão desses dois

<sup>10</sup> Dicionário crítico de escritoras brasileiras: 1.711-2001

espaços: Nova York, lugar onde é realizado a enunciação e Mato Grosso, espaço anunciado. A autora busca a integração desses dois polos. Sobre esse particular, o romance é uma denúncia, um grito, no sentido de desmascarar a sociedade dominante, um grito como desabafo, mostrando aspectos gerais da condição humana em uma sociedade desigual, mostra também a solidão da personagem em meio ao mundo moderno.

Esta obra chama a atenção por conter um cunho memorialístico, o enredo não tem linearidade. Todo romance é narrado sob a ótica da protagonista que projeta dois polos espaciais, um, o sertão mato-grossense e outro a megalópole Nova York.

Um ligado ao passado, é o espaço do sertão mato-grossense, com seus latifúndios, o seu pantanal e suas desigualdades sociais. O outro ligado à metrópole Nova York, é o espaço da enunciação, evidenciando ao mesmo tempo um distanciamento entre dois mundos, as duas culturas e a necessidade de integração das mesmas (MAGALHÃES, 2001, p.247).

É com base nestes dois espaços que a personagem central se apresenta. A obra é composta por nove capítulos, sendo os seis primeiros voltados para infância e adolescência em Mato Grosso, o sétimo narra sua mudança de Mato Grosso para o Rio de Janeiro, o oitavo sua chegada em San Francisco, Califórnia, e o nono narra o auge do seu renascimento para o desbravar do mundo. O fio condutor da narrativa se dá pelo fluxo da memória que mostra um conhecimento profundo desses dois polos e uma busca constante da personagem por um lugar no mundo.

A personagem/narradora afirma que pretende contar as lembranças sem preocupações cronológicas, uma vez que as recordações são norteadas pelo fluxo de consciência. Revela experiências que tivera no decorrer da vida e que de alguma forma pareceram-lhe importantes. Há cortes profundos, sem uma cadência regular das lembranças, recria um espaço mítico e cenários mutantes. A personagem/narradora já antecipa ao leitor que em razão do romance ser construído por lembranças não se sabe onde começa, muito menos onde terminará, declara que os fatos surgem e jorram da cadeia:

[...] do esconderijo da memória à medida que sua revelação vai se incorporando na trajetória do discurso que não busco seja linear. Cortes

profundos se impõem no correr das idéias, projeções, fotografias, a carne lanhada, o cerne da vida, há que se desnudá-lo. [...] não há uma ordem do que veio primeiro, o tempo foi abolido, as cores das passagens vêm da emoção, da paixão com que foram ou estão sendo vivenciadas, nelas o tom e o andamento se movem frenéticos, lânguidos, delicadeza e violência conforme a natureza do momento aflorado (ALBUES, 1995, p.12).

As lembranças da personagem chegam livres e espontaneamente da memória no decorrer da narrativa, trazem à tona recordações da protagonista, suas descobertas, assim como de sua infância, adolescência, fantasias etc., como também das pessoas que fizeram parte de sua vida. As reminiscências da narradora ocorrem como jatos, conforme o vigor da natureza dos acontecimentos que se manifestam. Por ser o romance a representação do fluxo da memória, o tempo não é fixado.

Há um constante diálogo da personagem/narradora com suas lembranças. Bakhtin (2003), filósofo russo, defende a tese de que todo ato de enunciação pressupõe o outro, isto é, não existe o eu sem o tu, ambos estão inseridos numa relação dialógica. Um traço essencial e constitutivo do enunciado é o seu direcionamento a alguém, a quem se destina. Todo o tempo que pensamos ou proferimos enunciados tem um autor e também um destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto, como também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado.

Sendo assim, a obra literária pressupõe um *outro*, e é por meio do diálogo permanente que a personagem/narradora de *O berro* trava consigo mesma, através de suas angústias e questionamentos que, podemos evidenciar esse outro. O teórico em estudo, ao tratar da estilística enunciativa, afirma que todo estilo está ligado intimamente ao enunciado e às suas formas típicas de enunciados,

[...] todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (*rietchevóie obschênie*) – é **individual e por isso pode refletir a individualidade do falante** [ou de quem escreve], isto é, **pode ter estilo individual** (p.265; grifo nosso).

Entendemos esta noção de estilo individual, dada por Bakhtin (2003), como aspecto subjetivo de cada sujeito, que no ato de enunciar faz vir à tona marcas de sua subjetividade

por meio da linguagem. Segundo ele, a consciência individual é reflexo de uma consciência social, assim, a subjetividade se dá por meio de um processo dialógico do sujeito com o meio em que está inserido.

Desse modo, podemos observar a configuração da subjetividade da personagem/narradora problematizada na narrativa, pois somos encaminhados para uma percepção aguçada dos sentimentos e das ideias da protagonista em torno do mundo que a cerca.

A personagem tenta lidar com a colisão entre os opostos: passado x presente, Mato Grosso x Nova York, solidão x libertação. A infância da personagem/narradora d'*O berro* é trazida como ponto central das dificuldades sofridas em Mato Grosso pela família, a humilhação enfrentada por ela, sobretudo pelo constante perambular do pai na luta pela sobrevivência, o qual sempre foi vítima tanto da ação do governo, quanto dos fazendeiros. Venâncio (pai da protagonista) quando jovem era recruta e foi mandado para a revolução de 1932, em São Paulo. Enganado pelo sargento que reuniu as tropas no pátio do quartel e perguntou a eles quem gostaria de passear em Corumbá e viajar de lancha. O sargento pediu que os interessados dessem um passo à frente, Venâncio iludido, decidiu ir.

Embarcamos felizes da vida no meio de algazaras, embarcamos imediatamente no trem de São Paulo, quando desembarcamos fomos enviados para o campo de batalha estávamos no meio duma revolução, sem quê nem para quê. É possível uma coisa dessas? Fomos enganados por aqueles em quem depositávamos máxima confiança. Ludibriados pelo Exército (ALBUES, 1995, pp. 126-127).

Venâncio também é logrado pelos fazendeiros que aproveitavam das diversas situações em que se encontravam as pessoas menos instruídas e as recrutavam fazendo promessas de vida melhor e assim, as enganavam. Venâncio, na sua constante luta, ilude-se com a promessa e decide ir trabalhar numa fazenda no pantanal levando toda sua família, pois acreditava na conquista de um bom trabalho, casa, comida, moradia digna etc., mas ao chegar lá percebe que a realidade era outra.

De manhã papai procurou o capataz, tentou reclamar da péssima condição do

rancho, o homem respondeu que não estava ali para ouvir lamúrias, mas pra distribuir trabalho. Puxou uma caderneta, abriu-a, você já está devendo até agora, 700 mil réis pelas despesas da viagem, tem que trabalhar bastante para começar a abater a dívida. Mas o Raimundo disse que tínhamos direito a transporte, moradia e comida, argumentou papai empalidecendo. Ele exagerou, só a moradia está incluída, temos o armazém abarrotado de mercadorias, pode comprar o que quiser, anotamos o débito na caderneta. Em seguida entregou a papai as ferramentas, foice, enxada, facão, mandou-o desmatar uma imensa área, a tarefa do dia. Assim papai virou escravo, trabalhando de sol a sol, cada vez devendo mais ao patrão e o empregado que tivesse dívidas não podia deixar a fazenda. Fugir? Como? Caminhões, cavalos, chalanas pertenciam ao fazendeiro. (ALBUES, 1995, pp. 26-27).

Na obra, a personagem/narradora retrata muito as questões de abuso de poder e dominação sobre os que, de alguma maneira, se sujeitavam ao sistema na região, como também as humilhações sobre as pessoas. Na questão particular da protagonista, desde a infância esta já experimentava o sabor da desigualdade, tanto social, racial, como familiar, assim lemos no trecho abaixo:

Uma menina triste, esmirrada, cabelos longos e crespos, olhos e barriga enormes, pele escura, encabulada. Cedo percebi que mamãe dedicava especial atenção ao meu irmão mais velho, eu vinha sempre em segundo plano. Ele era bonito, moreno-claro, nariz arrebitado, esperto, vivo, sociável, as pessoas se mostravam encantadas com ele. A família dela sempre mimando-o, ignoravam minha presença ou eram rudes comigo, me escorraçavam (ALBUES, 1995, p. 42).

A protagonista sentia-se desprezada pela família materna, inclusive por sua mãe. Suas tias viviam insultando-a por ser negra, estudiosa. Consideravam que uma menina naquelas condições sociais não precisava de estudos e assim, suas tias sempre escondiam seus cadernos, livros, apontador etc.

As dificuldades que me criavam se tornavam desafio, me incitavam a estudar cada vez mais, sentia que delas me distanciava à medida que conquistava um espaço que era só meu, me estruturava. Lancei-me com fúria aos livros, era a primeira da classe, dez com louvor passou a ser meu conceito habitual, especialmente nas composições e dissertações [...] para mim significava mais uma vitória a caminho da libertação (ALBUES, 1995, p. 76).

A personagem usava o mundo da leitura e da escrita como subterfúgio para o distanciamento da opressão familiar e social que ela sofria, ela tinha a convicção que “haveria de conseguir respeito, admiração e liberdade para fazer o que quisesse, dispunha de um trunfo poderoso nas mãos” (ALBUES, 1995, p.54). Os obstáculos impostos não eram empecilhos, mas sim, motivação para a vida. É embasado nesse olhar criterioso da personagem em torno de si e do mundo que suas recordações emanam e, com isso, suscita traços da formação da sua subjetividade, num teor de questionamentos.

À medida que fui crescendo, comecei a me sentir cada vez mais solitária, refugiava-me nas leituras, buscava dentro de mim elucidação para o grande mistério da vida, por que viera ao mundo, para onde iria quando morresse, qual o sentido da existência? Interiorizava emoções e experiências, era tão diferente e fora de propósito o que eu pensava, que não ousava confidenciar às amigas de minha idade, muito menos aos adultos. Ia engavetando percepções. Desenvolvendo uma vida interior totalmente dissociada da realidade que me cercava (ALBUES, 1995, pp. 67-68).

A personagem central apresenta suas peculiaridades, inquietações que surgem desde a infância. Na proporção em que caminhava para adolescência, expunha suas emoções de maneira insatisfeita com o mundo linear que os adultos lhe apresentavam como sendo aspiração única duma pessoa equilibrada. Constantemente, buscava dentro de si a explicação para o grande mistério da vida, em busca da própria potencialidade, no fundo uma procura pelo seu eu.

Como podemos notar a obra *O berro do cordeiro em Nova York* levanta o tema do drama existencial do homem. A personagem se apresenta insatisfeita com o mundo linear e busca incessantemente um espaço de liberdade. Ela ultrapassa todos os limites impostos como conflitos familiares, os aspectos negativos da sociedade latifundiária, os conflitos existenciais retratados nos variados espaços percorridos por ela na obra.

Essa procura constante e conflituosa do eu por um lugar no mundo que a personagem/narradora segue durante toda a narrativa já vem tratada com extrema sutileza desde o título onde vemos que o verbo “berrar” antecede o sujeito da ação “cordeiro”, jorra, portanto, uma grande carga semântica:

Sou uma **criança** com dois anos, **choro** de dor de barriga, [...], **berro**, tenho faces arroxeadas, **berro**, ainda não sei falar, papai me carrega e anda comigo pelo quarto tentando me acalmar, continuo **berrando**. Tão alto que me houve nas ruas de Nova York [...] Morávamos no sítio do **Cordeiro** num rancho com teto de palha, paredes de adobo, chão de terra batida. [...] Papai trabalhava na lavoura, o dono do sítio não pagava salário, dava a meu pai o “direito” de ter a própria roça moradia para a família, em troca do cultivo de suas terras, levantamento de cercas, tratamento do gado, galinhas e porcos. Trabalho pesado, nenhuma garantia, o patrão podia despedi-lo quando cismasse (ALBUES, 1995, pp. 12-13; grifo nosso).

O verbo chorar que indica uma ação corriqueira por causa de sintoma comum de uma criança de dois anos é intensificado pelo verbo berrar, sobretudo quando o verbo conjugado no presente se repete no gerúndio indicando que a ação continua. O berro<sup>11</sup> simboliza aí, a voz humana, um grito angustiado de socorro na intenção de se fazer ouvir, remete-nos à lembrança da infância da narradora e o sofrimento de sua família naquele espaço e a exploração social. Esse berro ainda continua agindo através da memória da personagem por meio do emprego do verbo berrar no gerúndio.

O cordeiro, filhote doce, delicado, também nos direciona para a imagem da criança inserida no sítio do Cordeiro, assim como, também a figura de Venâncio, seu pai, que representa na narrativa um ser sem malícia, sempre injustiçado, enganado, mas que luta por uma vida melhor. Esse cordeiro pode representar também uma metáfora da existência da personagem/narradora, que na fase adulta reflete sobre o seu passado, ou seja, o reconstrói pela memória e o interpreta por meio das construções sociais do presente, assim, fixa novos sentidos como uma maneira de se libertar, diríamos, de expurgar aquilo que lhe causa sofrimento.

**MINHA MÃE ME PARIU DE PÉ**, tanta pressa tinha eu de **ver o mundo que rompi antes da hora as paredes ainda molhadas e quentes do meu casulo e saí borboleteando** pelas encostas do Morro Santo Antonio, paredões da chapada dos Guimarães, Pão de Açúcar, Corcovado, Cordilheira

---

<sup>3</sup> Ao consultarmos um dicionário para ver a definição do berro e do cordeiro, deparamos com uma multiplicidade de sentidos Berro: a voz humana, quando é emitida em tom elevado e áspero; GRITO. Exclamação, em tom de voz elevado, de alegria, raiva, dor, surpresa, medo etc. Cordeiro: Filhote de carneiro; Pessoa dócil, delicada, inocente; Cordeiro de Deus. Designação dada a Jesus Cristo, na qualidade daquele que foi sacrificado pela remissão dos pecados da humanidade (AULETE DIGITAL).

dos Andes, Pirineus, Agulhas Negras, deslumbrada com o ouro a transparência de minhas asas, o corpo ainda respigando o melado sedoso que me alimentara por nove meses.

Meus olhos desacostumados de luz tremiam e lacrimejavam, aproveitava para enxugá-los com lenços de nuvens, voava sem parar querendo abraçar o mundo de uma só vez, meu peito de recém-nascida arfava mas era de felicidade, cansaço nem fazia parte dessa trajetória (ALBUES, 1995, pp. 215-216; grifo nosso).

Podemos notar a grande transformação da personagem/narradora na imagem da borboleta, que se liberta do casulo e passa a se metamorfosear. O casulo<sup>12</sup> simboliza o lugar isolado em que a personagem/narradora fica, ou seja, onde abriga suas lembranças, tendo em vista que no momento que as reconstrói e as expõem passa a enfrentá-las, diluindo suas tensões e misturando-as com as novas experiências da vida, atingindo, assim, sua liberdade. Outro fator muito instigante nesse trecho é quando fala do seu (re)nascimento para **ver** o mundo, ao contrário do que é enunciado no primeiro parágrafo do primeiro capítulo que aborda o seu “primeiro” nascimento, quando ela **vem** ao mundo.

MINHA MÃE ME PARIU DE PÉ, tanta pressa tinha eu de **vir ao mundo** que não lhe dei tempo de voltar à rede de onde se levantara minutos antes para ir ao banheiro (ALBUES, 1995, p. 11; grifo nosso).

A obra está organizada em nove capítulos, o que nos direciona a pensar no símbolo da gestação, no entanto, nos deparamos com o anúncio de dois nascimentos. O primeiro ocorre de forma natural, o feto rompe a placenta da mãe biológica da personagem/narradora e esta vem ao mundo, como lemos no trecho acima citado. O segundo trata de um (re)nascimento, exposto no nono capítulo do livro, em que a personagem nasce para “ver o mundo”. Aqui também há um rompimento, mas é do casulo e não da placenta. E o casulo, por simbolizar o espaço onde acontece a preparação, bem como a transformação, nos sugere a ideia de que a borboleta se desenvolveu e abandonou o seu abrigo para voar. Esse voo simboliza o ponto alto da metamorfose da borboleta, antes larva. Logo, na obra, a carga semântica recai na

---

<sup>12</sup> Casulo: Envoltório que as larvas do bicho-da-seda e de outros insetos holometabólicos constroem, dentro do qual sofrem a metamorfose; crisálida. 2 Invólucro filamentosos de certas sementes, como a do algodão 3 Fig. Lugar que protege, ou onde algo ou alguém fica isolado, recluso; abrigo. (AULETE DIGITAL).

transformação da protagonista, que após longa caminhada, se liberta do espaço e dos acontecimentos que a atormentam pela lembrança. Dessa maneira, o seu segundo nascimento ocorre através das recordações que a fazem renascer para “olhar” o mundo e não somente para “vir” ao mundo. Portanto, desde o momento em que a personagem narradora se defronta com o seu passado, ela consegue encará-lo e, de certa forma, cortar o cordão umbilical que a mantinha ligada à terra-mãe.

Com nosso estudo, percebemos que a narrativa de *O berro do cordeiro em Nova York*, levanta a questão da subjetividade do homem rumo ao conhecimento de si mesmo. Essa caminhada, que a personagem narradora de *O berro* realiza pela memória em busca de se conhecer e alcançar a liberdade nos possibilita o ato do defrontamento do homem com o mundo, mostra as peculiaridades e inquietações do ser perante este.

Nesse ponto, observamos que o romance de Tereza Albués traz um teor grande de questionamentos, focaliza um passado, uma tradição, reconstrói-o no presente, mas esse presente é que define o rumo da personagem inserida na narrativa. Isto mostra a literatura enquanto possibilidade de encararmos o mundo, de nos fazer enfrentar a nós e aos outros e, sobretudo, de nos fazer sentir humanos, como bem coloca Antonio Candido (1995).

#### Referências bibliográficas

ALBUÉS, Tereza. *O berro do cordeiro em Nova York*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOSI, Ecléa. Memória-sonho e memória-trabalho. In: *Memória e sociedade lembranças de velhos*. 11 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BLANCHOT, Maurice. A literatura e a experiência original. In: *O espaço literário*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: *Vários escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

\_\_\_\_\_. A personagem do romance. In: *A personagem de ficção*. 10 ed. São Paulo: 2002.

HELENO, José Manuel. Agustina Bessa-Luís ou a paixão da incerteza. In: *Revista Colóquio/Letras*. Ensaio, n. 143/144, Jan. 1997, pp. 134-143.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Regionalismo e misticismo: Tereza Albués. In: *História da literatura de Mato Grosso século XX*. Cuiabá: Unicen publicações, 2001.

### **Dicionário consultado**

Aulete digital. Disponível em: <http://www.baixaki.com.br/download/aulete-digital.htm>

### **Webgrafia**

Dicionário crítico de escritoras brasileiras: 1.711-2001. Disponível em: [http://books.google.com.br/books?id=hn8f\\_Vs-mZAC&pg=PA615&lpg=PA615&dq=tereza+albués+dicionario&source=bl&ots=tPvqPlfWU7&sig=QIFB95h4FbtRQEbNH-e4MTMPrdg&hl=pt-BR&ei=ffcPTOOvJ4yGuAf3wIWwDQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBUQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=hn8f_Vs-mZAC&pg=PA615&lpg=PA615&dq=tereza+albués+dicionario&source=bl&ots=tPvqPlfWU7&sig=QIFB95h4FbtRQEbNH-e4MTMPrdg&hl=pt-BR&ei=ffcPTOOvJ4yGuAf3wIWwDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBUQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false). Acessado em: 08 jun. 2010.

Recebido em 24 de abril de 2011.

Aceito em 10 de novembro de 2010.

## **Duas abordagens para o ensino de literatura: leitura e estética da recepção**

**Bruno Brizotto<sup>13</sup>**

**Resumo:** Este artigo propõe reflexões sobre o ensino de literatura e duas questões ligadas a esse processo: em primeiro lugar, a leitura e, em segundo, os estudos desenvolvidos pela Estética da Recepção, nas figuras de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. A ligação entre essas temáticas pretende mostrar que a literatura pode ser ministrada sem aborrecimentos e falhas, na medida em que forem repensados os métodos de ensino desta disciplina.

**Palavras-Chave:** ensino, literatura, leitura, Estética da Recepção.

**Abstract:** This article proposes reflections on the teaching of literature and two issues related to this process: first, reading and, second, the studies developed by the Reception Aesthetics, in the figures of Hans Robert Jauss and Wolfgang Iser. The connection between these themes shows that literature can be taught without hassles and flaws, as soon as its teaching methods can be rethought.

**Key-words:** teaching, literature, reading, Reception Aesthetics.

### **Introdução**

O ensino de literatura como vem sendo ministrado está fundamentado no despreparo de educadores e de educandos. De um lado, o professor que se biparte: aqueles que gostam do que fazem, isto é, trabalhar com o texto literário e suas múltiplas significações e, aqueles que não dão a mínima para o que for trabalhado, desde que o conteúdo seja vencido. De outro lado, temos o aluno, que em um processo análogo ao do docente, incorre em uma divisão: alunos que efetivamente leem e interpretam aquilo que o professor propõe, desembocando em um processo de aprendizado garantido, visto que, estes se engajam na proposta solicitada; em

---

<sup>13</sup> Cursa Letras (Habilitação em Língua e Literatura de Língua Portuguesa) na Universidade de Caxias do Sul, trabalhando com os seguintes temas: Romance Histórico, Erico Veríssimo, Aspectos Culturais da Região de Colonização Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul, Estudos Culturais de Gênero, Estética da Recepção e Literatura Sul-Rio-Grandense. Atua como monitor das disciplinas de Literatura Latina, Literatura Brasileira II, Literatura Brasileira III e Literatura Brasileira IV no Curso de Letras. Faz parte da linha de pesquisa Literatura e História, que investiga a representação da história na ficção produzida por mulheres, observando sua relação com questões de gênero. Fez parte do projeto de pesquisa ECIRS (Elementos Culturais da Imigração Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul). Atuou como bolsista em projeto sobre Semântica Cognitiva (2009). Atualmente, faz parte do Projeto *Processos de Leitura e Escrita na Perspectiva de Gênero: Subsídios para a Organização de uma História*, chefiado pela Prof<sup>a</sup>. Dr. Cecil Jeanine Albert Zinani. E-mail para contato: [brunobrizotto@terra.com.br](mailto:brunobrizotto@terra.com.br).

outras palavras, apreendem os diversos significados que um texto literário pode abarcar; do outro lado dessa mesma moeda, temos aqueles alunos que nem querem saber o que o professor preparou em termos de aula de literatura, ou seja, não se deixam levar pelo que o texto literário tem de mais belo e cativante. Essa realidade não é coisa de outro mundo, pois acontece em nossas escolas e, até mesmo, universidades, entre os alunos dos cursos de Letras.

Entendemos que não devemos pôr a culpa nem em professores nem em alunos pela falta de imersão no texto literário. Concordamos com Zinani e Santos (2002, p. 38), quando essas estudiosas afirmam que “diante da necessidade de elaborar novos conteúdos para a formação do binômio educando-educador, é preciso revolucionar os métodos até elaborar um novo binômio método-conteúdo”. Sendo assim, a resposta está nos métodos e nos conteúdos que temos que criar e desenvolver, pois, em algumas situações, pode ocorrer o aperfeiçoamento de técnicas já existentes, tendo em vista o alvo mais importante: o aluno e sua relação com o texto, nesse caso, literário. Na esteira dessa questão, investigamos duas abordagens referentes ao ensino de literatura: a leitura e os estudos desenvolvidos pela Estética da Recepção.

## **1. Leitura e ensino de literatura**

Segundo Colomer e Camps (2002, p. 33), a leitura “é o processo que se segue para obter informação da língua escrita, do mesmo modo que escutar é o que fazemos para obter informação da língua oral”. Zilberman (1982, p. 21) com outras palavras, contudo mantendo certa aproximação com os autores citados, entende a leitura como “uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual”. Ambos os teóricos concordam nisto: ler é um processo que permite ao indivíduo a busca por novas informações, resultando num processo amplamente significativo. Já que o nosso enfoque recai na leitura literária, são válidas as colocações de Zilberman (1982, p. 20): “Modelo do desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura seu recipiente imprescindível”.

Sendo a leitura esse “desvelamento do mundo”, isto é, o contato do leitor com o mundo que o cerca, cabe à literatura o papel de efetuar a ponte entre esses dois polos. Só que a literatura o faz de uma forma que os outros discursos não conseguem, pois, de acordo com Zilberman (1982, p. 19), ela “mimetiza os contatos palpáveis e concretos do ser humano com

seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los”. Tal substituição se dá de forma eficaz, na medida em que o discurso literário constrói uma imagem simbólica do mundo que se pretende conhecer e oferece múltiplas interpretações da realidade. É por essa razão que os escritores do chamado “Romance de 30” brasileiro trataram sobremaneira em suas obras da realidade do Brasil, tanto em seus aspectos regionais quanto urbanos, com a preocupação de fornecer para os leitores uma problematização da realidade circundante, bem como de variadas interpretações para o mesmo fato, como é o caso da seca, do engenho, da luta pela sobrevivência, entre outros.

Tendo em vista essas asserções, entra em cena a questão do processo de leitura, que toma ação nos mais variados lugares e momentos. Lugares, na medida em que o ato de ler pode ser realizado em casa, na escola, no trabalho, etc. Momentos, visto que a humanidade construiu sua própria história ao longo dos tempos e a leitura fez-se presente em todos esses momentos, seja tanto na forma oral quanto escrita. Cabe salientar um ponto nevrálgico para o processo de leitura: leitura e escola. É na escola que esse processo acontece com participação ativa, tanto por parte de alunos como de professores<sup>14</sup>. Contudo, nem sempre ocorre essa participação ativa, pois quem deve ser beneficiado, o aluno, nem sempre o é. Aludimos aqui ao uso do livro didático. Este pode funcionar como grande auxílio na sala de aula, mas pode também causar transtornos nela. O grande transtorno que causa é quando silencia as interpretações feitas pelos alunos. É aquilo que Zilberman (1982, p. 21; grifo nosso) denomina de autossuficiência do livro didático:

Propondo-se como auto-suficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da *obra de ficção* que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário. E enfim, o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas lingüísticas, delegadas da ideologia do padrão culto e expressão de classes e setores que exercem a dominação social e política. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolha simples, promovidas por

---

<sup>14</sup> A leitura realizada fora da escola, tanto por alunos, como pelas pessoas em geral, também implica participação ativa por parte desses leitores. Queremos dizer com participação ativa na *escola*, o fato de que alunos e professores tomam o ato de ler como tarefa básica, visando ao desenvolvimento e ampliação desse ato. Tais ações desembocam em um melhor processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que o ato da leitura deve transcender a esfera escolar, ajudando o indivíduo nas mais diferentes situações que virá a enfrentar.

fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto.

Tal independência do livro didático implica consequências graves para o aprendizado dos discentes, que não desfrutarão de um ensino de qualidade, já que ficarão reféns dessa modalidade de ensino. É nesse momento que o professor consciente de seu ato de ensinar faz a diferença. Concordamos com a autora no momento em que ela fala da obra de ficção como não autônoma, isto é, ela só constrói significados quando entra em contato com o destinatário. Candido (1980, p. 21) já apregoava que:

não convém separar a repercussão da obra da sua feitura, pois, sociologicamente ao menos, ela só está acabada no momento em que repercute e atua, porque a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, e como tal interessa ao sociólogo. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do processo, isto é, o seu efeito.

É perfeitamente reconhecível a ideia de sistema literário propugnado por Candido em 1959, quando escreveu sua obra-prima de crítica literária brasileira, a *Formação da Literatura Brasileira*, na qual expõe as bases de um sistema literário: o autor, a obra e o público. Juntos, eles dão vida ao efeito, que nada mais é do que o impacto que a obra causou no público-leitor. Isso importa muito quando se considera a leitura literária na escola. A fim de fornecer um ensino de nível e condizente com a realidade dos alunos, o professor deve levar para a sala de aula obras de ficção<sup>15</sup>, ou seja, romances, contos, crônicas, novelas e tantos outros gêneros literários. Segundo Zilberman (1982, p. 21):

---

<sup>15</sup> O professor pode e deve fazer uso dos textos literários, que figuram nos livros didáticos de língua portuguesa e literatura. Contudo, deve selecionar os textos, verificando o que é admissível para suas aulas. Magda Soares faz um estudo muito perspicaz acerca dessa questão em *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, que se encontra em *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*, editado pela editora Autêntica em 2001 e organizado por Aracy Alves Martins Evangelista.

Pois é deste intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, que emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites – até físicos, já que a escola se constrói como um espaço à parte – a que o ensino se submete.

Com a inserção do texto literário em sala de aula, mesmo que esteja dentro do livro didático, a interpretação do aluno será levada em conta. É o que assevera Zilberman (1982, p. 21): “[...] sendo toda a interpretação em princípio válida, porque oriunda da revelação do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor”. Isso resulta em um ambiente democrático em sala de aula, isto é, professor e alunos expõem suas ideias e debatem sobre elas com propriedade e respeito, resultando em um processo de ensino-aprendizagem rico e cheio de recompensas. Consideramos válidas as colocações de Zinani e Santos (2002, p. 44) a respeito do livro didático para a pós-modernidade:

[...] um livro didático para a pós-modernidade [...] aponta, como diretrizes básicas, para a recuperação do conceito de história, para a compreensão dos estudos literários e para a reconstrução da noção de sujeito que foi atomizada na sociedade pós-moderna. [...] O livro didático, em qualquer uma de suas organizações, tem como finalidade servir de apoio para alunos e professores, possibilitando a recuperação da noção de sujeito e do sentido da História.

Tendo o texto literário seu espaço nas aulas de língua e literatura, o professor atua como um mediador, ou seja, como uma espécie de ponte entre a obra e o aluno. Hauser (1977, p. 598, *apud* Rolla, 1998, p. 170), define o mediador como “todo aquele que reage sensível e espontaneamente às impressões artísticas e julga de um modo competente assuntos de arte e de gosto [cumprindo] assim uma função mais ou menos importante”. Mais adiante, Rolla (1998, p. 170) afirma que os mediadores “cumprem não só o papel de divulgadores dos produtos, mas também desempenham a função de revitalizadores do objeto artístico, na medida em que são responsáveis pelo ‘renascimento’ de autores e obras”. O ato de mediação

se cumpre quando o professor consegue realizar seu intento: tornar o maior número de alunos leitores contumazes de romances, contos, novelas, crônicas e tantos outros gêneros textuais.

Exemplo visível e especial de práticas de mediação ocorre quando o estudante de Letras cursa disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Tais disciplinas oportunizam ao aluno o desenvolvimento da prática docente, passando pelo planejamento, pela operacionalização e pela avaliação das propostas de ensino gestadas pelos alunos. É nesse espaço curto - 20 aulas - que o estagiário irá criar condições de uma aprendizagem duradoura para seus alunos. No momento em que o estagiário leva para a sala de aula autores e obras, mesmo que esses sejam conhecidos por parte dos discentes, estará atuando como um mediador, pois servirá de elo entre a obra e o público, informando dados daquela, mostrando que ela pode relacionar-se com outras, criando novas abordagens, enfim, apresentando a obra para os alunos de uma forma clara, coerente e dinâmica.

Marchi (1998, p. 163), a respeito da leitura e suas implicações para os adolescentes, diz que “a leitura é uma experiência profundamente pessoal e resulta da permanente confrontação entre a narrativa do autor e as histórias de vida do leitor”. Tal asserção vai ao encontro do exposto por Rildo Cosson em sua palestra ocorrida na Universidade de Caxias do Sul, na noite de 30 de setembro de 2010, a qual abriu o 2º semestre letivo do curso de Letras. Segundo Cosson, “é bom ler um livro que não nos acalme, mas que nos incomode”. Tais palavras colocam o leitor como um co-autor da obra literária, sempre perguntando, querendo mais, numa incessante busca pela verdade ou, pelo menos, parte dela. Todo esse processo deságua na carga de memória que o leitor possui, pois esse leitor só conseguirá reconstituir o texto a partir de suas próprias experiências, tornando-o significativo.

Por fim, aludimos a algumas atividades propostas por Bamberger (1987, pp. 80-84), as quais ajudam a promover o interesse pela leitura nos alunos: a leitura em voz alta e o relato de histórias; as mostras de livros com discussões; os próprios autores leem trechos de suas obras; cursos, reuniões e outros acontecimentos informativos sobre o conteúdo da leitura das crianças; clubes do livro e de leitura; exposições de livros; ouvir ou olhar - ler- discutir; propaganda de livros; programas de livros nos meios de comunicação de massa; círculos de

livros ou “indução à leitura”. Se tais atividades forem postas em prática e levadas a sério, teremos um número cada vez maior de leitores nas salas de aula de todo o país.

## 2. Estética da Recepção e ensino de literatura

Enquadramos nos estudos relacionados ao ensino de literatura, o proposto por Hans Robert Jauss (1921-1997) e Wolfgang Iser (1926-2007), dois dos principais representantes da Estética da Recepção. Esta entrou para o rol das correntes que abrangem a teoria da literatura a partir da conferência lida por Jauss na Universidade de Constança, em 13 de abril de 1967. Acerca dessa conferência, Zilberman (1989, p. 29) assinala o seguinte:

Desde o título original (“O que é e com que fim se estuda história da literatura”) ao que veio a ter depois (“A história da literatura como provocação da ciência literária”) e passando pelo foco dado ao problema, o Autor parece ter a intenção de polemizar com as concepções vigentes de história da literatura. Investe contra seu ensino e propõe outros caminhos, assumindo uma atitude radical que confere ao texto a marca de ruptura e baliza o começo de uma nova era.

A crítica de Jauss reside no fato de a teoria literária dispor as obras de acordo com tendências gerais, resultando em duas situações: uma, na qual as obras são abordadas individualmente em sequência cronológica, outra, em que se segue, segundo Jauss (1994, p. 6), “a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de ‘vida e obra’”. Isso é justamente a realidade das aulas de literatura, quer dizer, aquele esquema de vida e obra de certo autor (geralmente canônico), na tentativa de sanar as lacunas dos anos anteriores e/ou de vencer os conteúdos. Nota-se como o posicionamento de Jauss diz respeito às questões tangentes ao ensino de literatura. Entre as críticas, Jauss (1974, p. 169 *apud* ZILBERMAN, 1989, p. 33) precisa expor o pressuposto da Estética da Recepção e o faz, ao afirmar que “a vida histórica da obra literária não pode ser concebida sem a participação ativa de seu destinatário”. Em suma, é o *leitor* o grande protagonista desta vertente teórica, que iluminou o campo de ideias no limiar dos anos 70 para a teoria da literatura.

No bojo dessas situações, o autor observa que elas deixam de contemplar um fator muito importante: a historicidade da literatura, exposta em sua primeira tese.<sup>16</sup> Tal tese é de grande importância para nossas reflexões, na medida em que torna visível o leitor. Zilberman (1989, p. 33) assim a sintetiza:

A primeira postula que a natureza eminentemente histórica da literatura se manifesta durante o processo de recepção e efeito de uma obra, isto é, quando esta se mostra apta à leitura. A relação dialógica entre o leitor e o texto [...] é o fato primordial da história da literatura, e não o rol elaborado depois de concluídos os eventos artísticos de um período.

No momento em que o leitor lê o texto a historicidade se dá, visto que historicidade coincide com atualização, ou seja, mesmo que o texto seja muito anterior ao leitor, este o estará atualizando, na medida em que o estiver lendo. Este deve ser o foco da literatura: o diálogo entre o texto e o leitor, muitas vezes tendo o professor como mediador desse processo. Pensando em aulas de literatura, pode-se, com as ideias da Estética da Recepção, dar voz cada vez maior ao aluno, que se transformará cada vez mais em protagonista dos textos lidos. Contudo, uma observação deve ser feita: a leitura pressupõe o que está no texto e aquilo que o leitor traz como experiências anteriores, situando-se a subjetividade variável do leitor, a qual depende de sua experiência pessoal. A fim de não cair no risco da crítica impressionista, Jauss formula sua segunda tese, a qual implica, de acordo com Zilberman (1989, p. 34) que “cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção é um fato social - uma medida comum localizada entre essas reações particulares”. A medida comum acima referida alude ao conceito de horizonte de expectativas, que determina a recepção, tornando-a social. O horizonte de expectativas comporta as experiências prévias do leitor e as novas, mantendo a historicidade inerente ao texto literário. Se o professor de literatura souber administrar essas ideias, poderá realizar um trabalho gratificante e sem riscos com seus alunos.

---

<sup>16</sup> Jauss expõe sua teoria sobre a recepção em sete teses. Zilberman (1989, p. 33) salienta que “as quatro primeiras têm caráter de premissas, oferecendo as linhas mestras da metodologia explicitada nas três últimas”.

As três últimas teses (5ª, 6ª e 7ª) de Jauss constituem seu programa de ação e podem ter uma aplicação eficaz em sala de aula. Com essas teses a literatura é vista sob tríplice aspecto, conforme exposto por Zilberman (1989, p. 37; grifo nosso):

o *diacrônico*, relativo à recepção das obras literárias ao longo do tempo (tese 5); o *sincrônico*, que mostra o sistema de relações da literatura numa dada época e a sucessão desses sistemas (tese 6); por último, o relacionamento entre a *literatura e a vida prática* (tese 7).

A quinta tese implica levar em conta a história dos efeitos, isto é, a experiência literária que propiciou a leitura das obras. Zilberman (1989, p. 37) atenta para o fato de que:

uma obra não perde seu poder de ação ao transpor o período em que apareceu; muitas vezes, sua importância cresce ou diminui no tempo, determinando a revisão de épocas passadas em relação à percepção suscitada por ela no presente.

Exemplo disso pode ser visto na literatura portuguesa do período renascentista. Camões, ao compor *Os Lusíadas* (1572), tinha em mente os trabalhos de Homero e Virgílio, moldes necessários para a execução da poesia épica e levou em conta os trabalhos de seus antecessores. Se na sala de aula o docente souber realizar tal relação e muitas outras, a perspectiva diacrônica poderá ser efetivada.

A sexta tese alude ao fato de se estudar as obras produzidas na mesma época, ressaltando aquelas que trouxeram rupturas e novos rumos para a literatura. Nessa modalidade de interpretação tomam-se produções de um mesmo período literário e faz-se um estudo simultâneo das obras, a fim de comparar os cortes e descobrir os pontos de intersecção, verificando o processo de evolução literária que elas podem causar. As obras que se destacarem são aquelas que provocam efeitos, sendo encaradas, segundo Zilberman (1989, p. 38) “desde a perspectiva de sua recepção”. Na literatura brasileira, pode-se fazer referência às obras do pós-modernismo ou terceira fase do modernismo, em sua vertente de prosa, as quais trouxeram inovações para o próprio sistema literário e aquelas que questionaram a ordem

vigente. No primeiro caso, podemos aludir a Guimarães Rosa e Clarice Lispector, por exemplo. Já no segundo, Fernando Gabeira e Rubem Fonseca. A historicidade revela-se precisamente na intersecção entre a diacronia e a sincronia vistas no processo de entendimento total da obra. Na esteira dessa questão, Aguiar (1996, p.29) afirma que:

a experiência literária não deve ser pensada apenas por meio do aspecto diacrônico, não se devendo confrontar somente os horizontes de expectativas de um mesmo texto através do tempo, mas verificar as relações que se estabelecem entre os horizontes de expectativas de diferentes obras simultâneas.

Por fim, a sétima tese articula as relações da literatura com a sociedade, que nas palavras de Zilberman (1989, p. 38) pode assim ser vista: “a literatura pré-forma a compreensão de mundo do leitor, repercutindo então em seu comportamento social”. Quer dizer, a literatura tem uma ligação muito forte e duradoura com o leitor, ajudando-o a compreender melhor o mundo que o cerca. E essa compreensão atinge seu apogeu quando a obra confronta o conhecido, ou seja, contraria as expectativas, criando novas e interessantes possibilidades. Enfim, isso confere à criação literária o seu caráter emancipador, que deve ser cultivado pelo professor ligado à literatura.

Ao lado de Jauss, os estudos de Wolfgang Iser contribuem para a solidificação da Estética da Recepção e de nossas reflexões sobre ensino de literatura. Enquanto Jauss se preocupa com a resposta pública ao texto, Iser investiga a interação entre texto e leitor, sendo o ato de leitura um processo individual. Nas palavras de Iser (1979, p. 83): “Como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Esta influência recíproca é descrita como interação”. Assim, o texto é entendido como o espaço no qual o leitor constrói suas representações, em que ele pode encontrar respostas para seus questionamentos. De acordo com Iser (1996, p. 75), “O papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados”. Tal ligação entre texto e leitor se enriquece quando o trabalho é feito com textos ficcionais, ação essa, que

o próprio Iser considera como profícua para a interação texto/leitor<sup>17</sup>. Levar textos literários para a sala de aula só enriquece as aulas, além de colocar texto e aluno frente a frente, a fim de que a comunicação entre eles possa ser feita de forma clara e com aprendizado garantido.

Discutir o texto ficcional em sala de aula é extremamente relevante, seja pela própria estrutura desse tipo de texto, que provoca o leitor, modificando constantemente suas expectativas, seja pela experimentação das representações da realidade que cercam o ser humano. Um conceito desenvolvido por Iser, o dos espaços vazios, torna o leitor ainda mais ativo em sua interação com o texto. Para a construção desse conceito, o autor baseou-se no conceito de pontos de indeterminação (*Unbestimmtheitsstellen*) do texto, postulado por Roman Ingarden em *A obra de arte literária*. Os pontos de indeterminação consistem em hiatos, lacunas, espaços em branco deixados propositalmente pelo autor e que devem ser preenchidos pelo leitor. Iser (1979, p. 101) comentando o conceito de Ingarden afirma que:

Se os pontos de indeterminação asseguram alguma coisa é, no melhor dos casos, um estímulo de sugestão, mas não a demanda de preenchimento a partir de nosso conhecimento prévio. O equivalente mais próximo do conceito de Ingarden dos pontos de indeterminação encontra-se na publicidade, principalmente naquela em que o texto e a música agem em conjunto, omitindo-se deliberadamente o nome do produto, para que, pela audição da melodia, o receptor identifique a marca.

Levando em consideração as ideias propostas por Ingarden, Iser (1979, p. 106; grifo nosso) formula aquilo que chama de vazios (*Leerstellen*) no texto, os quais se oferecem para a ocupação do leitor. É o que defende a seguir:

Os vazios derivam da indeterminação do texto. Devia-se pois designá-los, como Ingarden, pontos de indeterminação. Mas usamos o termo menos para descrever uma lacuna na determinação do objeto intencional ou dos aspectos esquematizados, do que a ocupação, pela projeção do leitor, de um ponto determinado do sistema textual. *Em vez de uma necessidade de preenchimento, ele mostra a necessidade*

---

<sup>17</sup> Iser (1979), ao expor suas ideias, faz uso de textos ficcionais para exemplificá-las, tornando a exposição teórica simples e dinâmica.

*de uma combinação.* Apenas quando os esquemas do texto estão inter-relacionados é que o objeto imaginário começa a se formar. Esta operação, exigida do leitor, encontra nos vazios o instrumento decisivo. Eles indicam os segmentos do texto a serem conectados. Representam pois as “articulações do texto”, pois funcionam como as “charneiras mentais” das perspectivas de representação e assim se mostram como condições para a ligação entre segmentos do texto. À medida que os vazios indicam uma relação potencial, liberam o espaço das posições denotadas pelo texto para os atos de projeção (*Vorstellungsakte*) do leitor. Assim, quando tal relação se realiza, os vazios “desaparecem”.

Nota-se, claramente, a distinção entre Ingarden e Iser: enquanto o primeiro vê os lugares indeterminados como alvos de preenchimento obrigatório por parte do leitor, o segundo enfatiza a combinação que se espera entre os vazios existentes no texto e o leitor. Disso decorre o fato de que nem todos os vazios necessitam ser complementados, dependendo das representações projetivas do leitor, que é quem realiza as conexões com o texto.

Mencionamos antes o uso de textos ficcionais nas aulas de literatura como um instrumento relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Acontece que esse tipo de texto é aquele que apresenta o maior número possível de espaços vazios para o leitor estabelecer as combinações necessárias: segundo Iser (1979, p. 108), os “vazios nos textos ficcionais [...] se caracterizam menos como uma falta do que como uma necessidade de combinação dos esquemas do texto, pela qual se forma o contexto que dará coerência ao texto e sentido à coerência”. Isso acontece justamente com o texto literário, visto que, ele apresenta múltiplas possibilidades de interpretação dos fatos narrados. Todavia, uma ressalva: nem todas as interpretações são possíveis, o que faz com que o valor do texto atue como um regulador de interpretações, tornando a interpretação condizente com a leitura e compreensão do texto e da própria experiência do leitor. Tomemos dois exemplos, os quais pretendem ilustrar o que foi exposto até então e mostrar como professores e alunos podem ser beneficiados frente aos estudos de Iser na Estética da Recepção.

O primeiro provém da literatura norte-americana. Trata-se de *O Código Da Vinci* (2003), do escritor norte-americano Dan Brown<sup>18</sup> (1964). Essa obra é um *best-seller* mundial, sendo o décimo primeiro livro mais vendido no mundo com mais de 80 milhões de cópias. Somado a isso, está a adaptação feita para o cinema em 2006, fato que popularizou ainda mais a venda de cópias do livro. Dentro desse contexto, está o professor de literatura, a quem compete realizar a mediação entre a obra e o aluno. Um fator que pode diminuir, mas não totalmente, a mediação de uma obra como *O Código Da Vinci* em sala de aula é o alcance fácil que os alunos têm desse tipo de obra, já que ela apresenta grande destaque na mídia e nas próprias livrarias. Mas o professor apresentará aos alunos o traço diferencial: enquanto o aluno lê a obra por conta, ele estará fruindo o texto literário e realizando as combinações necessárias com o texto; com a mediação do professor ocorrerão situações que o aluno não espera, mas que o ajudarão a compreender ainda mais a obra: a discussão do papel que a obra ocupa na literatura ocidental e na de seu país; a discussão dos fatos que a obra apresenta (se são reais ou inventados); a comparação com o filme, que levanta a discussão entre a literatura e o cinema; a influência de uma obra desse formato para a literatura brasileira, etc. Como se pode ver, há inúmeras possibilidades de se trabalhar um *best-seller* nas aulas de literatura. Frisamos o seguinte ponto: cabe ao professor de literatura estar aberto às diversas publicações literárias que permeiam o sistema literário e, sobretudo, instigar os alunos acerca da obra introduzida na sala de aula<sup>19</sup>. Também pode acontecer de o aluno sugerir uma obra desse porte, o que deve ser refletido e discutido com os demais alunos da turma. Isso se tornou comum após a publicação da série Harry Potter, da série Crepúsculo e tantas outras que cativam o público infanto-juvenil. Não importa que os alunos estejam lendo tais obras, pois o mais importante é o ato de estarem lendo obras literárias, as quais só contribuirão para o aumento do repertório de leitura de cada um. Análogo a esse aumento de repertório está a abertura para a leitura dos clássicos, isto é, obras de autores como Machado de Assis, Erico

<sup>18</sup> Autor das seguintes obras, além de *O Código Da Vinci: Fortaleza Digital* (1998); *Anjos e Demônios* (2000); *Ponto de Impacto* (2001) e *O Símbolo Perdido* (2009).

<sup>19</sup> Enfatizamos essa atividade de instigar os alunos acerca da obra levada para a sala de aula, na medida em que se torna mais dinâmica a atividade de leitura e interpretação da obra. Para que isso se concretize, o professor pode fazer questionamentos aos alunos, tais como: (a) Vocês já ouviram falar do autor Dan Brown? (b) E *O Código Da Vinci*? (c) Conhecem a história de Maria Madalena e do Santo Graal? (d) Já ouviram falar da pintura de Leonardo Da Vinci, Mona Lisa? Essas e outras questões ativam o conhecimento prévio dos alunos, inserindo-os no texto que irão ler e discutir.

Veríssimo, Guimarães Rosa, José Saramago e tantos outros. São válidas as colocações de Sodré (1985, p. 6), ao afirmar que:

é evidente que uma obra de literatura culta pode tornar-se um *best-seller* (isto é, ter grande receptividade popular), assim como um livro “de massa” pode ter sido escrito por alguém altamente refinado em termos culturais e mesmo consumido por leitores cultos.

Essa condição, a que a literatura de massa está sujeita, encontra terreno fértil na escola, conforme assinala Lajolo (2001, p. 19):

A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avaliadora e de fiadora do que é *literatura*. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária

A trama de *O Código Da Vinci* gira em torno da incessante busca pelo Santo Graal, que nessa obra é caracterizado pela figura de Maria Madalena, uma das discípulas mais dedicadas de Jesus Cristo, o que diverge da interpretação mais conhecida de que seria o cálice usado por Jesus Cristo na Última Ceia, e no qual José de Arimateia colheu o sangue de Jesus durante a crucificação. Tal interpretação aparece nas últimas páginas do livro, além de ser mencionada no decorrer da trama: “*A busca pelo Santo Graal é a busca para se ajoelhar diante dos ossos de Maria Madalena. Uma jornada para orar aos pés da exilada*” (BROWN, 2004, p. 423). Para criar tensão e ativar a participação do leitor, o autor insere no início do enredo (no prólogo) um assassinato: o do curador do museu do Louvre e membro do Priorado de Sião, Jacques Saunière. Essa morte leva a uma série de acontecimentos que têm como base várias pinturas de Da Vinci, nas quais se encontram pistas, uma levando a outra, em uma espécie de caça ao tesouro, que só é revelada ao final do livro. Transcrevemos a seguir uma passagem desse prólogo que apresenta o assassinato do curador do museu.

Estava preso dentro da Grande Galeria, e só havia uma pessoa no mundo a quem ele podia passar o bastão. Saunière ergueu o olhar para as paredes de sua opulenta cela. As mais famosas telas do mundo pareciam sorrir para ele, como velhas amigas.

Gemendo de dor, concentrou todas as suas faculdades e todas as suas forças. A fenomenal tarefa que tinha diante de si, sabia, iria exigir todos os segundos de vida que lhe restavam. (BROWN, 2004, p. 13).

O excerto em questão deixa dois espaços vazios: quem seria a pessoa “a quem ele podia passar o bastão”? E, que “fenomenal tarefa tinha diante de si”? Evidentemente que tais questões serão respondidas se o leitor continuar lendo as demais páginas da obra. Nesse caso, levantamos apenas dois vazios, mas se pegarmos outras passagens, poderemos visualizar tantos quanto for possível. Isso vai ao encontro dos estudos de Iser (1979, p. 110), ao afirmar que “quanto maior a quantidade de vazios, tanto maior será o número de imagens construídas pelo leitor”. Importa fazermos uma importante afirmação: a combinação que procede a partir dos vazios é diferente de uma pessoa para outra. Quer dizer: o leitor A pode formular suas interpretações para essas lacunas, ao passo que o leitor B fará de outra forma, nesse primeiro momento. Quando estes dois leitores conseguirem as respostas, farão a combinação que o texto pressupõe que eles façam. Acerca das lacunas propositais que o autor deixa no texto, Eco (1986, p. 37) anota que “um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu”, sendo que “à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa”. Isso implica na assertiva de que o autor prevê que o leitor irá realizar as devidas combinações com o texto, reiterando a importância do texto como agente regulador das possíveis interpretações por parte do leitor.

O segundo exemplo procede da literatura brasileira do período romântico (1836-1888): *O guarani* (1857), do escritor cearense José de Alencar (1829-1877). Alencar representa para o Romantismo brasileiro o auge de sua produção ficcional, ao retratar em suas obras um amplo painel dos múltiplos aspectos da realidade nacional. Esse autor imprimiu na literatura brasileira sua marca registrada, partindo de um projeto bem delimitado, o que pode ser observado nas asserções de Gonzaga (2004, p. 137):

Quis construir o romance brasileiro a partir de um projeto que abrangesse a totalidade da nação, tanto em sua diversidade físico-geográfica quanto em seus aspectos sócio-culturais; tanto em suas origens históricas gloriosas quanto nos mitos dos heróis fundadores da nacionalidade. [...] cabe ao texto literário expressar a nação. Ele é o *espelho no qual os brasileiros devem reconhecer-se como povo e como unidade cultural e territorial*. Nele, os leitores desse país jovem (que ainda não tivera nem sua geografia, nem sua alma, nem seus costumes registrados) poderiam encontrar uma identidade, uma auto-imagem favorável.

Resulta desse amplo e ousado projeto sua rica e vasta obra, que pode ser dividida em quatro partes (os romances): os romances urbanos (*Cinco minutos, A viuvinha, Lucíola, Diva, A pata da gazela, Sonhos d'ouro, Senhora, Encarnação*), os regionalistas ou sertanistas (*O gaúcho, O tronco do ipê, Til, O sertanejo*), os históricos (*As minas de prata, Alfarrábios, A guerra dos mascates*) e os indianistas (*O guarani, Iracema, Ubirajara*). Nota-se que Alencar monta um painel completo para representar o Brasil no texto literário, a fim de que o leitor brasileiro possa conhecer a sua própria literatura. Além da grandeza que a obra desse escritor expressa, existe o problema do grande projeto alencariano, que se traduz na medida em que se pensa na realidade brasileira de então. Suas obras não refletem as mazelas que assolavam o país: a escravidão e a brutalidade das camadas senhoriais. Reflete, de acordo com Gonzaga (2004, p. 138), “quase tão-somente as luzes fulgurantes do trópico e o destemor, a generosidade e o altruísmo de sua gente”. Infelizmente, em certos casos, a representação da sociedade brasileira beira ao artificialismo e ao convencionalismo<sup>20</sup>. Gonzaga (2004, p. 138) ainda anota o seguinte sobre a produção de José de Alencar:

[As imagens que aparecem nos romances de Alencar] correspondem menos aos fundamentos românticos da época e mais à necessidade das elites letradas apresentarem o país sob uma perspectiva favorável e auto-elogiosa. Mesmo assim, em várias obras o autor cearense

---

<sup>20</sup> Basta pensarmos no final de *Senhora* e *Iracema*. No primeiro caso, após toda a rejeição de Aurélia por Seixas, ela literalmente ajoelha-se aos pés do marido e decide ficar com ele; no segundo, ocorre a morte da índia tabajara Iracema, para que assim a raça brasileira possa se constituir, sem a presença do elemento indígena, apenas do branco, representado pelo português Martim Soares Moreno.

consegue ultrapassar os limites ideológicos que o aprisionavam à sua época, revelando qualidades de grande ficcionista.

Em síntese: mesmo que Alencar tenha cometido alguns desvios, sua produção é de extrema importância para a nítida compreensão da literatura brasileira do século XIX, que deve ser ministrada com argúcia e inteligibilidade pelo professor de literatura, pois essas questões devem ser alvo de discussão na sala de aula, além da obra literária em si.

*O guarani* apareceu originalmente no formato de folhetim no ano de 1857, sendo publicado no jornal *O Diário do Rio de Janeiro*. O folhetim, de acordo com Adriano da Gama Kury (2001, p. 355), pode ser assim definido: “1. Seção literária de um periódico, destinada a artigos de crítica, revista de acontecimentos, de teatro, cinema, etc. 2. Romance que se publica em episódios num jorna”. Tendo em vista essas duas definições, a que melhor se aplica aos desígnios de *O guarani* é a segunda. Os capítulos desse romance iam sendo lançados com intervalos de dias, semanas, despertando a curiosidade do leitor, afoito pelas notícias que viriam em sequência. Essa forma de publicação tornava possível aos escritores a realização de publicidade a partir de sua própria obra. A publicidade ganhava espaço, já que o escritor terminava o capítulo em um momento de tensão, processo análogo ao dos escritores de novela de atualmente. Iser (1979, pp. 116-117) salienta que “o público do século XIX [...] muitas vezes considerava o romance lido em forma de folhetim melhor que o mesmo lido em forma de livro”. Tudo isso devido à quebra que o folhetim apresenta na sequência de sua ação, deixando a cargo do leitor as possíveis continuções para a estória. Verificamos isso com o fragmento de *O Código Da Vinci* citado anteriormente.

O enredo de *O guarani* concentra-se no início do século XVII, quando um fidalgo português, D. Antônio de Mariz, que fora um dos fundadores do Rio do Janeiro, decide estabelecer-se em plena floresta carioca, em protesto à União Ibérica (1580-1640), que se pautou pela dominação espanhola sobre Portugal. Na floresta, vive com sua mulher, D. Lauriana, seu filho, D. Diogo, sua filha, Cecília (Ceci), e uma mestiça, Isabel, que é apresentada como sua sobrinha, mas na realidade é sua filha natural. Além deles, um bando de mais de quarenta aventureiros também lá vivem, realizando o contrabando de ouro e outras pedras preciosas e deixando uma parte para D. Antônio. Tudo muda quando Peri, jovem e

hercúleo cacique guarani, salva Ceci de enorme pedra prestes a desabar sobre ela. No decorrer da narrativa Peri e Ceci se apaixonam, apesar de no início Ceci manifestar um pouco de medo e repugnância pelo guarani. Na sequência, Peri mostra todo seu valor e serve Ceci como se ela fosse a Virgem Maria, devido à suas feições (Peri teve uma visão de Nossa Senhora, a qual lhe ordenara que servisse Cecília). A trama segue sua linha de acontecimentos: o cerco dos aimorés à casa de D. Antônio, a morte de Isabel e Álvaro, este um aventureiro, o batizado de Peri e a fuga deste com Ceci para um lugar indeterminado. Este lugar indeterminado consiste num dos maiores vazios deste romance. Cabe ao leitor a decisão, pois Peri e Ceci encontram-se na canoa, sendo esta levada pela correnteza, após violento temporal. Gonzaga (2004, p. 147) sugere algumas questões: “O índio e a jovem branca são arrastados, então, pela correnteza. Em direção a quê? À morte? Ao início da felicidade conjugal? À simbólica construção de um novo mundo nos trópicos? O que acontece após o grande dilúvio? O leitor que decida”. Veja-se o antológico excerto final do romance:

Então passou-se sobre esse vasto deserto de água e céu uma cena estupenda, heróica, sobre-humana; um espetáculo grandioso, uma sublime loucura.

Peri alucinado suspendeu-se aos cipós que se entrelaçavam pelos ramos das árvores já cobertas de água, e com esforço desesperado cingindo o tronco da palmeira no seus braços hirtos, abalou-o até as raízes.

Três vezes os seus músculos de aço, estorcendo-se, inclinaram a haste robusta; e três vezes o seu corpo vergou, cedendo a retração violenta da árvore, que voltava ao lugar que a natureza lhe havia marcado.

Luta terrível, espantosa, louca, esvairada: luta da vida contra a matéria; luta do homem contra a terra; luta da força contra a imobilidade.

Houve um momento de repouso em que o homem, concentrando todo o seu poder, estorceu-se de novo contra a árvore; o ímpeto foi terrível; e pareceu que o corpo ia despedaçar-se nessa distensão horrível.

Ambos, árvore e homem, embalançaram-se no seio das águas: a haste oscilou; as raízes desprenderam-se da terra já minada profundamente pela torrente.

A cúpula da palmeira, embalançando-se graciosamente, resvalou pela flor da água como um ninho de garças ou alguma ilha flutuante, formada pelas vegetações aquáticas.

Peri estava de novo sentado junto de sua senhora quase inanimada: e, tomando-a nos braços, disse-lhe com um acento de ventura suprema:

— Tu viverás!...

Cecília abriu os olhos, e vendo seu amigo junto dela, ouvindo ainda suas palavras, sentiu o enlevo que deve ser o gozo da vida eterna.

— Sim?... murmurou ela: viveremos!... lá no céu, no seio de Deus, junto daqueles que amamos!...

O anjo espanejava-se para remontar ao berço.

— Sobre aquele azul que tu vês, continuou ela, Deus mora no seu trono, rodeado dos que o adoram. Nós iremos lá, Peri! Tu viverás com tua irmã, sempre...!

Ela embebeu os olhos nos olhos de seu amigo, e lânguida reclinou a loura fronte.

O hálito ardente de Peri bafejou-lhe a face.

Fez-se no semblante da virgem um ninho de castos rubores e límpidos sorrisos: os lábios abriram como as asas purpúreas de um beijo soltando o vôo.

A palmeira arrastada pela torrente impetuosa fugia...

E sumiu-se no horizonte. (ALENCAR, 1995, pp. 295-296).

Acerca das possíveis respostas que o leitor pode dar, totalizando a combinação com o texto, Iser (1979, p. 117) assinala enfaticamente:

Tais vazios portanto provocam o leitor a produzir a própria vivacidade da estória narrada; ele começa a viver com os personagens e a participar de suas experiências. Pois a falta de conhecimento sobre a continuação mostra ao leitor como o futuro incerto dos personagens e este horizonte vazio “geral” o leva a fundir-se com eles. O folhetim assim impõe uma determinada forma de leitura.

Os exemplos citados tiveram como mote tornar claras as ideias propugnadas por Iser em suas teorizações sobre a assimetria entre texto e leitor e, acima de tudo, mostrar que suas teorizações podem ser aplicadas nas aulas de literatura com segurança e eficácia. O mesmo pode ser dito a respeito das reflexões que tiveram como centro os estudos de Jauss. A contribuição da Estética da Recepção para o ensino de literatura é de grande importância, pois coloca como protagonistas alunos e professores, que atuam sobre o texto literário na tentativa de apreender suas múltiplas significações e utilizá-las para compreender melhor o mundo que os cerca.

## **Conclusão**

Os tópicos examinados pautam-se pelo seu caráter teórico e prático. Teórico, na medida em que foram e ainda são objeto de teorizações e sistematizações, tanto por parte de seus fundadores, como por pesquisadores que se dedicam a essas questões. Prático, pois podem ser transpostas para a realidade das aulas de língua e literatura. O estudo desses temas insere-se no bojo do quadro que descrevemos no início deste trabalho: um ambiente de despreparo, tanto de professores como de alunos. Contudo, afirmamos que a culpa não deve ser jogada neles e que os métodos de ensino, bem como as abordagens que os fundamentam devem ser repensados e organizados para que se possa realizar um trabalho digno de ser levado adiante.

A leitura é um processo que está intimamente associado ao ensino de literatura, marcando presença nas aulas de literatura, aprimorando o processo de ensino-aprendizagem e formando novos leitores. Esses leitores lerão ainda mais se o professor criar condições para que isso aconteça e aí entra o papel da mediação da obra literária.

Os estudos desenvolvidos pela Estética da Recepção mostram-se amplamente atuais e propícios para aplicação em sala de aula. Jauss, que se dedica à recepção da obra pelo público, iniciou as teorizações sobre essa corrente vinculada à teoria literária com uma palestra que mexeu com a estrutura dos currículos universitários. Suas teses, se corretamente interpretadas, podem ter uma aplicação profícua nas aulas de literatura. Já Iser preocupa-se com o ato individual da leitura, isto é, a relação entre texto e leitor, bem como de suas implicações para ambos. A exemplificação acerca dos espaços vazios nas duas obras ficcionais citadas pode ser aplicada tanto no nível fundamental quanto no médio com seriedade e muitas recompensas.

Essas ideias encontram terreno fértil na esfera escolar, restando ao professor de literatura a organização de aulas que tenham como centro o texto literário, pois é a partir dele que os outros aspectos - vida do autor, características da escola literária a que pertence, contexto de época, etc. - devem ser trabalhados.

## **Referências Bibliográficas**

AGUIAR, Vera Teixeira de. O leitor competente à luz da teoria literária. *Revista Tempo Brasileiro*, v. 23, n. 124, 1996.

ALENCAR, José de. *O guarani*. São Paulo: Ática, 1995.

BAMBERGER, R. Promoção do desenvolvimento dos interesses e motivação da leitura e do hábito de ler. In: \_\_\_\_\_. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1987.

BROWN, Dan. *O Código Da Vinci*. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler ensinar a compreender*. Traduzido por Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

GONZAGA, Sergius. *Curso de literatura brasileira*. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.

ISER, Wolfgang. A Interação do Texto com o Leitor. In: JAUSS, Hans Robert. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Krestschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellarolo. São Paulo: Ática, 1994.

KURY, Adriano da Gama. *Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

MARCHI, Diana M. A literatura e o leitor. In: NEVES, Iara (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1998.

ROLLA, Angela da Rocha. Ler e escrever literatura: a mediação do professor. In: NEVES, Iara (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1998.

SODRÉ, Muniz. *Best-seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1985.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: \_\_\_\_\_. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

\_\_\_\_\_. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salette Rosa Pezzi dos. \_\_\_\_\_. Ensino da literatura: pressupostos teóricos. In: ZINANI, C. J. A. et al. *Transformando o ensino de língua e literatura: análise da realidade e propostas metodológicas*. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

Recebido em 25 de abril de 2011.

Aceito em 20 de junho de 2011.

## Faces de um narrador: *Os Cus de Judas*, de Lobo Antunes

Wanessa Brum<sup>21</sup>  
Susanne Castrillon<sup>22</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo analisar o papel do narrador como estruturador do romance *Os Cus de Judas*, de Lobo Antunes. O romance apresenta procedimentos literários renovadores em que se destaca o narrador, responsável por estratégias ficcionais geradoras de uma ambiguidade entre ficção e história, provoca o leitor desavisado, e ainda apresenta uma abordagem subjetiva, que ora narra os fatos, ora interfere no que é narrado, julgando as personagens e suas ações, ora se camufla na tentativa de aparentar distanciamento e neutralidade. As reflexões e críticas que a obra apresenta sobre a guerra de Angola e sobre a sua própria escritura constituem uma experiência narrativa singular da Contemporaneidade. Dessa maneira, o narrador é o elemento que estrutura ou desestrutura a obra como um todo, gerando a coesão do texto, diante das várias histórias narradas e aos olhos do leitor.

**Palavras-chave:** narrador, leitor, romance, memória.

**Abstract:** This thesis has as objective to analyze the narrator's role as the structurer of the novel *Os Cus de Judas*, by Lobo Antunes. this novel presents new strategies literary which in this resent the narrator, responsible of fictions strategies an ambiguity between fiction and history, provoking the reader, and the narrator presents a subjective approach, that sometimes just narrates the facts, other times it interferes in what it is being narrated, judging the characters and their actions, and sometimes it camouflages in the attempt of looking distant and neutral. The reflexions and criticism in that t he movel present before Angola and your scripts constitute a singular narrative experience in modern. In this model, the narrator is the structure with all, created coveys the text by note narration history and eyes of reader. Constitute for the ones from the XX century, in the whole world.

**Keywords:** Narrator, readers, movel, reminiscence.

O narrador de *Os Cus de Judas* é múltiplo. É difícil de precisar quem é o portador da palavra que conduz o leitor entre o universo da guerra que é descortinada nesse romance. E quando se imagina que já se tem a resposta, descobre-se que é apenas uma máscara que recobre uma face indefinida.

Personagem principal da obra na qual nos detemos, o narrador de Lobo Antunes se faz merecedor da atenção dos leitores que se aventuram por esse romance. Confundido muitas

<sup>21</sup>Acadêmica do Curso de Letras, Turma fora de Sede, Tapurah. E-mail: [wanessa\\_br1@yahoo.com.br](mailto:wanessa_br1@yahoo.com.br).

<sup>22</sup>Profª de literatura do Departamento de Letras, Campus de Pontes e Lacerda da UNEMAT. Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa e pesquisadora da FAPEMAT. E-mail: [lcastrillon1970@gmail.com](mailto:lcastrillon1970@gmail.com).

vezes com o autor, por apresentar características próximas entre si, o narrador torna-se, em muitos casos, o deus, do qual todos dependem para ter acesso aos acontecimentos. Ele evidencia a ideia da constante reconstrução do passado no presente da memória, construção "inacabada", como apontado por Bakhtin, ao comentar sobre o romancista. Para o teórico, o narrador se mascara e cumpre bem a função de manter o presente inacabado. O romance está ligado aos elementos do presente inacabado que não o deixam se enrijecer. Afirma Bakhtin que:

O romancista gravita em torno de tudo aquilo que não está ainda acabado. Ele pode parecer no campo da representação em qualquer atitude, pode representar os momentos reais da sua vida ou fazer alusão, pode se intrometer na conversa dos personagens, pode polemizar abertamente com seus inimigos literários, etc. (BAKHTIN, 1988, p. 417).

As características destacadas fazem referências às intromissões que o narrador pode realizar transfigurado de autor, pois o mundo ficcional é o mundo do narrador e dos personagens – dois níveis distintos da produção literária. Se o romancista pertence ao romance em que registra a narrativa, ele torna-se personagem e elemento constituidor de sua obra.

Nesse sentido, atemo-nos no estudo do narrador e suas múltiplas faces. Normalmente, o narrador tem a função de narrar os fatos, transmitir a história e manter uma linha lógica de elaboração ficcional que mantenha o seu leitor envolvido na narrativa. Porém, a ousadia do narrador de *Os Cus de Judas* evidencia-se: indiferente a que se espera, a imprecisão sobre o espaço, o tempo ou a personagem do bar, tornam-se paradigmas da narrativa.

O romance *Os Cus de Judas* do escritor português Lobo Antunes recria momentos da guerra de Angola pela voz de um narrador em primeira pessoa que se apresenta como médico, que durante vinte e sete meses serviu ao exército português em Angola. A voz narrativa dialoga com experiências e conflitos pessoais vividos pela personagem durante a sangrenta guerra.

A obra é ambientalizada a partir do contexto histórico salazarista português, que criou sistemas de repressão para manter o controle e poder como a Polícia Internacional de defesa

do Estado (PIDE) e a Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PVDE), intensificando, assim, a censura. As Colônias africanas reivindicam a independência de seus países, porém o governo ditatorial dá início à guerra. Angola participa desse processo de resistência durante o período de 1961 a 1975.

Na narrativa, a questão histórica que mais se acentua é a da guerra entre Portugal e Angola, sob a ótica das recordações do médico-narrador. As histórias de combate são acrescidas de comentários sobre aqueles que estão por trás da guerra – governo e sociedade portugueses, comunidade internacional – e sobre os que morrem nela: civis inocentes, milícias angolanas, soldados portugueses, estes últimos apresentados como vítimas de uma guerra, cujo objetivo seria manter Portugal no poder, como metrópole, ainda (e talvez por isso mesmo) que fracassado economicamente diante dos demais países europeus (MEDINA, 1990, p. 217).

Na narrativa em questão, é possível identificar espaços das cidades de Luanda, Lisboa, Ninda, Chiúme, Gago Coutinho e Malange. Nesse sentido, as características deste espaço geográfico mostram o papel que o narrador-personagem desempenha e o lugar que ocupa na história. A personagem passa por muitas transformações por consequências das crueldades que testemunha na guerra e enche-se de angústia pela absurda situação em que se encontra. Nesse estado de existência, observa-se a denúncia social à maneira como o Estado Português molda, suprime e violenta. Por isso, o narrador-personagem utiliza de complexos mecanismos de ironia escolhendo um tipo de leitor dessemelhante em relação ao seu tipo de leitor ideal como se observa no trecho: “Felizmente que a tropa há de torná-lo um homem” (ANTUNES, 2009, p. 13). Esse jogo do narrador presta ao seu objetivo, aproximar o destinatário ao seu leitor modelo.

A sobreposição de imagens apresenta-se em três planos compondo o romance: o do bar acompanhado do apartamento, o da experiência em Angola durante a guerra e o da ausência do narrador em Portugal, enquanto estava na guerra. Esses planos são fragmentários e intercalados, com capítulos nomeados com as letras ordenadas do alfabeto, em contraste com pedaços da memória.

A personagem médico estava casada há quatro meses quando foi convocada pelo exército português a servir na guerra. Prestes a se juntar aos outros soldados para embarcar a

Angola, relembra sua infância e adolescência vividas no bairro Benfica em Lisboa, os passeios no zoológico, das casas das tias que serviam o chá e as colheres do açúcar com as fotografias de generais mortos após gloriosos combates.

Em uma inicial angústia, o narrador-personagem percebe seu futuro traçado pela autoridade inquestionável do governo salazarista tornando-o um adulto, obrigando-lhe a guardar na memória os cafés provincianos, os restaurantes e sua família que ficara em Lisboa.

No trecho abaixo, o “homem” a que a personagem iria se tornar, caracteriza-se pela capacidade de sobreviver às dificuldades, violência, tortura física e psicológica que iria vivenciar e quando retornasse da guerra seria visto como um verdadeiro homem, mesmo morto ou vivo, pois a verdadeira glória de um homem estava em servir a pátria naquele período da história. A concepção de “homem”, tema recorrente nas escritas de Lobo Antunes, é apresentada pelo narrador nas reflexões e sentimentos de mundos através de suas personagens.

A miséria colorida dos bairros que cercavam Luanda, as coxas lentas das mulheres, as gordas barrigas de fome das crianças imóveis nos taludes a olharem – nos, arrastando por uma guita brinquedos irrisórios, principiaram a acordar em mim um sentimento esquisito de absurdo, cujo desconforto persistente vinha sentindo desde a partida de Lisboa, na cabeça ou nas tripas, sob a forma física de uma aflição inlocalizável, aflição que um dos padres presentes no navio parecia compartilhar, afadigado em encontrar no breviário justificações bíblicas para massacres de inocentes (ANTUNES, 2009, p.23).

A primeira cidade, a se fixarem após a partida de Lisboa fora Luanda. Nesta citação, é possível visualizar o narrador-personagem, pois a personagem é quem presenciou a miséria que viu nos bairros de Luanda, as crianças famintas e as mulheres, mas a sensação causada ao ver essas coisas horríveis foi detalhada a partir do sentimento do narrador, já que foi ele quem vivenciou aquele momento. A partir deste trecho, é notável que, às vezes, o narrador ocupe o lugar de narrador-protagonista, pois mostra o sentimento mais íntimo dele, expõe o que sentiu, imaginou e como projetou aquela imagem e expôs através das palavras, quando afirma ter sentido uma aflição pelo corpo, aflição racional quando sentia na cabeça e sentimental

quando descia as tripas e parecia ver a mesma sensação num padre que descreveu estar no mesmo navio.

A guerra causara na personagem um desagradável sentimento de morte, de nunca mais rever a terra-pátria e o que mais começara a irritá-lo era que suas vidas estavam expostas por conta de um patriotismo estúpido e veemente.

A proximidade da morte torna- nos mais avisados ou, pelo menos, mais prudentes: em Luanda, à espera de seguir dentro de dias para a zona de combate, trocávamos com vantagem a metafísica pelos cabarés safados da ilha, uma pega de cada lado, o balde de espuma Raposeira à frente, e a pequena vesga de strip-tease a despir-se no palco no mesmo alheamento cansado com que uma cobra velha muda de pele (ANTUNES, 2009, p.27).

Muitos momentos da guerra foram narrados em uma mesa de bar, acompanhado assiduamente de álcool, pois, aquelas noites longas sem companhia, eram substituídas por muitas doses, como é recordado de fato nos seus relatos. Aquelas noites de reflexão e solidão provocaram na personagem uma espécie de bom senso, entendendo que todas as verdades conhecidas por ele até aquele momento, não passaram de ideologias forjadas pelo governo.

E havia o cheiro de decomposição de mandioca a secar nas esterias, a humidade, que farejava no ar, da chuva que crescia, excrementos secos como os cagalhões de cartão do Entrudo, ratos obesos remexendo o lixo, a chana horizontal ao longe atravessada por um rio sinuosos e estreitos como uma veia da mão, os morcegos aguardarem o crepúsculo nos vestígios de templo de Diana de uma cada de colono, afogada no capim sem cor de esquecimento (p. 38).

Em Gago Coutinho já apresentava demasiada frustração, devido àquela guerra não fazer mais sentido algum, e é como se aquela sujeira e cheiro fétido fizessem parte dele, quando ficava em frente ao espelho, porque o que enxergava era o reflexo de todo aquele horror em si próprio.

Henry James (Apud Chiappini, 2007, p. 13) afirma que o ideal é a presença discreta de um narrador que, por meio do contar e do mostrar equilibrados, possa dar a impressão ao leitor de que a história se conta a si própria, de preferência, alojando-se na mente de uma

personagem, que faz o papel de refletor de suas ideias. Segundo James, o papel da personagem em se apropriar das opiniões do narrador ou parece uma ideia da própria personagem entre o que está sendo dito e como está sendo sentido, causando, assim, um equilíbrio na narrativa, pois apresenta uma coerência entre a ficção e a realidade, já que a personagem é o centro da história ficcional e os sentimentos parecem fazer parte da realidade do narrador. Isso nos remete a ideia de que a ficção e a realidade estão interligadas na obra, simultaneamente.

Nunca as palavras me pareceram tão supérfluas como neste tempo de cinza, desprovidas do sentido que me habituara a dar – lhes, privadas de peso, de timbre, de significado, de cor, à medida que trabalhava o coto descascado de um membro ou reintroduzia numa barriga os intestinos que sobravam nunca os protestos me surgiram tão vãos, nunca os exílios jacobinos de Paris se me afiguraram tão estúpidos [...] (ANTUNES, 2009, p. 45).

A personagem vê seus valores destruídos, perde seus pontos de referência e transforma-se em um ser melancólico, sem esperanças diante das crueldades causadas pela guerra.

[...] Há onze meses que só vejo morte e angústia e sofrimento e coragem e medo, há onze meses que me masturbo todas as noites, como um puto, a tecer variações adolescentes em torno das mamas das fotografias do cubículo de transmissões, há onze meses que não sei o que é um corpo ao pé do meu corpo e o sossego de poder dormir sem ansiedade, tenho uma filha que não conheço uma mulher que é grito de amor sufocado num aerograma, amigos cujas feições começo inevitavelmente a esquecer, uma casa mobiliada sem dinheiro que não visitei nunca, tenho vinte tal anos, estou a meio da minha vida e tudo me parece suspenso à minha volta como as criaturas de gestos congelados que posavam para os retratos antigos (ANTUNES, 2009, p.77).

Os portugueses possuíam um exército mal formado e foram alvos fáceis dos angolanos, sofrendo muitos ataques surpresas e com minas terrestres. Isso provocava uma enorme aflição na personagem, parecendo que ele estava pronto a esperar a morte a qualquer momento, sem ter a chance de voltar para casa e reencontrar a esposa e filha. A narrativa se compõe na imagem envelhecida do homem pela guerra: as rugas na testa e o cabelo grisalho cresciam, na mesma medida que o medo e sofrimento. A personagem sente a necessidade de dormir com

alguém que gosta, que sentiria amado, protegido e isso provoca uma tortura psicológica, ficando a mercê dos longos dias e incontáveis meses que avistava. Da angústia, indagava-se todos os dias, tentando compreender porque tinham que matar a si próprios, em nome de uma colônia portuguesa.

Eis aqui, neste momento, um homem melancólico, desesperado pela trajetória árdua a que foi submetido, passando por uma crise existencial, sem saber se ainda está vivo ou se se juntou aos caixões de chumbos onde os esqueletos das vítimas eram depositados. A narrativa dispõe de oito anos na guerra, de lamentações no balcão de um bar nas extensas madrugadas sem dormir e atormentado pela solidão.

O narrador compara sua vida às criaturas de gestos congelados, como se sua vida tivesse sido interrompida, eliminando aos poucos tudo o que obtivera: família, amigos e o amor a sua pátria, restando apenas os porta-retratos comprovando que tudo aquilo existiu, mas que paralisou no tempo sem a chance de dar continuidade, ficando guardadas em sua memória.

Passamos vinte sete meses nos cus de Judas, vinte e sete meses de angustia e de morte nos cus de Judas, nas areias do leste, nas picadas dos quiocos e nos girassóis do Cassanje, comemos a mesma saudade, a mesma merda, o mesmo medo, e separa – mos em cinco minutos, um aperto de mão, uma palmada nas costas, um vago abraço, e eis que as pessoas desaparecem vergadas ao peso da bagagem, pela porta de armas, evaporadas no redemoinho civil da cidade (ANTUNES, 2009, p.194).

A personagem considera os Cus de Judas a angustiante saudade, a comida sem tempero e sem gosto a que se referiu de “merda” e o medo enfrentado durante todo aquele tempo juntos, ao mesmo tempo em que estiveram juntos, também viveram isoladamente suas frustrações e medos; eles podiam comer e dormir no mesmo lugar, mas tratavam-se como desconhecidos uns aos outros, nunca se deram à oportunidade de compartilhar seus pesadelos mais pavorosos ou aquela agonizante espera para retornarem aos seus lares. A personagem descreve as pessoas seguindo a caminho de suas casas com suas bagagens e assemelhavam-se a sacos vazios, sem conteúdo, sem sentimentos, eram constituídas de um envoltório que as protegiam, mas protegiam o nada, pois ali nada obtiveram.

Esse outro mundo, em que viveu na guerra de forma brutal, fez com que o mundo “coerente” em que viveu antes da guerra, ou seja, em Lisboa, onde viveu desde a infância, se tornasse uma grande decepção para a personagem, pois, quando voltou a Lisboa encontrou um lugar estranho sem os mistérios das doces lembranças que habitavam sua imaginação até sua viagem a Angola. A guerra torna-o um “homem” realmente, mas não o homem que o governo sempre persuadiu, torna-se um ser pensante, capaz de raciocinar lucidamente no controle total que o governo Imperial exercia sobre a sociedade. O narrador-personagem utiliza o espaço geográfico, a fim de mostrar ao leitor, a progressiva desestrutura de conceitos impregnados na memória da personagem, conceitos estes que começam a se desfacer, quando presencia a miséria e desconforto em Luanda, primeira cidade a se instalarem.

Existe uma construção realizada através do narrador-personagem que é representada pela subjetividade: o bar. Ali, é o local em que a personagem transcende a memória, critica severamente a sociedade portuguesa e seu sistema político, ressalta o autoritarismo da ditadura, a cólera africana devido à guerra, ter que viver nos “Cus de Judas” pelo interesse de três ou quatro famílias de Portugal. O bar é o lugar onde o governo não tem controle sobre seus pensamentos. A personagem é tomada pelo sentimento de revolta e desestabiliza qualquer verdade em relação à política, família e sua posição ideológica.

É no bar que, ao longo de uma noite, o médico-narrador relata a uma mulher o que viveu durante os anos de guerra. A voz e a personalidade da interlocutora são apresentadas indiretamente ao leitor, filtradas pela voz do narrador. A descrição e a forte subjetividade da narrativa inserem uma postura de crônica política, na qual a ironia adquire tonalidade crítica, especialmente quando o médico-narrador se refere aos fatos políticos que enalteciam a guerra, ou quando traz à tona o comportamento social, concentrado nos atos de sua família. Em ambos os casos, a narrativa não perdoa o cinismo neles existentes e, o narrador se apropria dos discursos para destruir suas bases, ressaltando as incoerências entre o que se dizia e o que de fato ocorria. Nesse espaço, o médico-narrador inicia sua maior batalha: transformar em palavras o que antes eram somente lembranças. Assim, as imagens de guerra intensificam-se e a narrativa, o texto em si, transforma-se em seu mais cruel campo de guerra, pois, conforme o narrador conta o que lhe aconteceu, revive os fatos, de modo que, a elaboração provoca a reincidência do sofrimento, agora duplo: um, provocado pelas imagens, outro, pelas palavras.

Durante sua infância e adolescência, o narrador-personagem conviveu com a imagem da guerra no contexto pequeno-burguês no qual cresceu, como observamos na descrição das casas das tias que frequentava:

Um pêndulo inlocalizável, perdido entre trevas de armários, pingava horas abafadas num qualquer corredor distante, atravancado de arcas de canfora, conduzindo a quartos hirtos e húmidos, onde o cadáver de Proust flutuava ainda, espalhando no ar rarefeito um hálito puído de infância. As tias instalavam-se a custo no rebordo de poltronas gigantescas decoradas por filigranas de crochê, serviam o chá em bules trabalhados como custodias manuelinas, e completavam a jaculatória designando com a colher do açúcar fotografias de generais furibundos, falecidos antes de meu nascimento (ANTUNES, 2009, p. 14-15).

O cenário transmite a ideia de perda das referências temporais, como se as tias pertencessem a um tempo preso no passado. A primeira imagem, um pêndulo incapacitado de anunciar, e controlar, a exatidão das horas, o que é marcado pela desorientação espacial (“inlocalizável”, “perdido”, “qualquer corredor”) e, ainda, pelos obstáculos desse espaço que abafam as horas marcadas pelo pêndulo. Ao invés de nortear, a oscilação desse objeto é responsável por conduzir nossos “passos” a ambientes cada vez mais sufocantes.

A segunda imagem, as fotografias dos generais na porta de entrada configurara mais adiante na narrativa como parte de um discurso do contexto familiar que acreditava ter a guerra na África, um valor educativo e enobrecedor, capaz de colocá-lo na qualidade de um grande homem. Esse sentimento, porém, é combatido pela memória do médico-narrador no bar, expondo a lugubridade dos generais, despertando no leitor desavisado um aspecto sinistro, relacionado ao ambiente de guerra.

A narrativa contrapõe-se no exercício irônico que faz com as referências temporais, dois momentos distantes e opostos: o falecimento e o “não nascimento”. Dois momentos da vida que se caracterizam pela inexistência do ser, sensação muito próxima ao que o médico-narrador viria a sentir após a vivência na guerra. O médico-narrador, por meio do discurso em analepse, revive o ambiente vivenciado em sua infância e juventude que assistiram aos governos de Salazar e, depois, de Marcello Caetano, pois:

o espectro de Salazar pairava sobre as calvas pias labaredzinhas de Espírito Santo corporativo, salvando-nos da ideia tenebrosa e deleteria do socialismo”. A PIDE prosseguia corajosamente a sua valorosa cruzada contra a noção sinistra de democracia, primeiro passo para o desaparecimento, nos bolsos ávidos de ardinias e marcanos, do faqueiro de cristofle (ANTUNES, 2009, p. 15).

Durante sua passagem pelas cidades da África, o narrador-personagem reflete e sente o peso do verdadeiro papel da guerra na vida dos soldados, de homem reduzido a animal, a fera, cujas feições eram esquecidas e rejeitadas pelos governantes, pelos amigos, enfim, pela sociedade como um todo. Por isso, há a utilização de metáforas significativas enfocadas pelo narrador-personagem. A bestialidade humana faz parte do mundo.

Assim, a narrativa acontece nos espaços de Angola e Portugal, que através da subjetividade e reminiscência de memória do narrador-personagem constituiu um espaço histórico da ditadura e da guerra e outros de fuga e evasão. Visualiza Portugal através da vivência de um soldado na guerra, como um centro de tortura e aniquilamento do bom senso das pessoas e a miséria e sofrimento de Angola como consequência catastrófica dos interesses particulares do Império português, que acaba por refletir negativamente, direta ou indiretamente, nas personas que ocupam o espaço da narrativa, seja ele angolano ou português.

### **Bibliografia**

ANTUNES, António Lobo. *Os Cus de Judas*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução Aurora F. Bernardi *et al.* São Paulo: UNESP, 1988.

LEITE, M. Chiappini, Ligia. *O Foco Narrativo*. 11. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

Recebido em 17 de Março de 2011.

Aceito em 20 de junho de 2011

## Sobrevivência pela máquina da escrita

Sheyla Cristina Smanioto Macedo<sup>23</sup>

### RESUMO:

Este trabalho pretende compartilhar os percursos da pesquisa “Sobrevivência pela máquina da escrita”, cuja proposta foi conversar com o pensamento da literatura e da filosofia tendo em vista a divulgação científica e cultural e suas apostas no que diz respeito à escrita. Trata-se de um projeto de pesquisa com a escrita, e com as intensidades da escrita de *A invenção de Morel* (Casares, 2008) e *Sobre a verdade e a mentira* (Nietzsche, 2007). A problemática central desenvolvida em termos de discussões foi a da necessidade de correspondências representativas no discurso jornalístico, de onde imaginamos e experimentamos a potencialidade crítica da desordenação destas. A aposta deste texto está, não na desordenação absoluta em algum tipo de abstração, mas na maquinação de frestas – *quases* que acontecem onde/para que as fronteiras entre arte e política se tornem indiscerníveis.

**PALAVRAS-CHAVE:** literatura; filosofia; divulgação científica; ordem/caos.

### ABSTRACT:

This paper intends to share the paths of the research project “Survival through the writing machine”, whose purpose was to talk to literature and philosophy thinking, with a view to scientific and cultural divulgation and their writing bets. This is a research project about the writing, and the intensities of the writing of *A invenção de Morel* (Casares, 2008) and *Sobre a verdade e a mentira* (Nietzsche, 2007). The central problem developed in terms of discussions was the need for representative matches in the journalistic discourse, where we imagine and experience the potential criticism of these disarrangement. The focus of this text is not on the absolute disarrangement in some kind of abstraction, but in the machination of cracks - *almosts* that happen where/for boundaries between art and politics become indistinguishable.

**KEY-WORDS:** literature; philosophy; scientific divulgation; order / chaos.

---

<sup>23</sup> Unicamp (IEL, Labjor); graduanda em Estudos Literários. E-mail: heysheyla@gmail.com

“Querido caos,

Que ironia é essa, em que o destino pôs a ciência?<sup>24</sup>

Ela, que a todo custo combate o caos, arremeda-se em profunda atração por ele, e tanta que, dizem-nos Deleuze & Guattari, “daria toda unidade racional à qual aspira, por um pedacinho de caos que pudesse explorar” (1997: 264).

Quiséramos a sorte de divulgar a ciência como quem escreve fabulosas cartas de amor para o caos – cartas que a ciência ensaia em sua intimidade, mas que não se conhecem escritas, ou que, embora escritas, não chegam ao seu destino. Que não chegam, talvez, porque ele muda tão logo elas se ponham próximas dele, até estar irreconhecível; ou porque elas sentem em sua intimidade que, tão logo cheguem a ele e já não serão cartas de amor – mas algo que chega e fica, e fixa. Cartas que prosseguem enviadas por alguma sorte de um sem-sentido: que não se sujeitam a determinação de um destino, e sempre quase chegando persistem em seu caminho sem ter que chegar e ficar e fixar. Quiséramos buscar essa divulgação científica, que não se pretende sujeita a determinações e aposta na potência do quase, no projeto de pesquisa “Sobrevivência pela máquina da escrita”, bem como nos projetos mais amplos em que este se insere – *Biotecnologias de rua*<sup>25</sup>, *Num dado momento: biotecnologias e culturas em jogo*<sup>26</sup>, *Um lance de dados: jogar-poemar por entre bios, tecnos e logias*<sup>27</sup> e *Escritas, imagens e ciências em ritmos de fabulação: o que pode a divulgação científica?*<sup>28</sup>.

Um dos artefatos de divulgação criado pela equipe envolvida nesses projetos – um vídeo – propôs ficar entre a narrativa-registro e a imagem-pensamento, com o desejo de levar

---

<sup>24</sup> Artigo elaborado a partir do relatório final do projeto de iniciação científica “Sobrevivência pela Máquina da Escrita”, orientado pelo Prof. Dr. Carlos Vogt e coorientado pela Profª. Drª. Susana Dias, e subvencionado pela Fapesp (Processo: 2009/00745-0).

<sup>25</sup> O projeto *Biotecnologias de rua* (No. 553572/2006-7. Edital MCT/CNPq n. 12/2006 – Difusão e Popularização da C&T) foi desenvolvido por pesquisadores e artistas vinculados ao Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor) e Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O projeto foi aprovado em outubro de 2007 e vigorou até agosto de 2009.

<sup>26</sup> O projeto *Num dado momento: biotecnologias e culturas em jogo* (convênio 519-292/auxílio 803-08) foi aprovado no edital 2008 da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (Preac-Unicamp), em agosto de 2008, e que vigorou até agosto de 2009.

<sup>27</sup> O projeto *Um lance de dados: jogar-poemar por entre bios, tecnos, logias* foi aprovado no edital 2009 - Proext-Cultura do Ministério da Cultura e Ministério da Educação em novembro de 2008. O desenvolvimento do projeto aconteceu de janeiro a dezembro de 2009.

<sup>28</sup> O projeto *Escritas, imagens e ciências em ritmos de fabulação: o que pode a divulgação científica?* (2010-2012, Edital MCT/CNPq Nº 14/2009) pretende “pensar a fabulação pelas imagens e escritas com outros autores como Bruno Latour e Isabelle Stengers, e investir numa pesquisa que acontece, também, pelo estudo e análise de obras artísticas, bem como experimentação na criação de imagens e textos numa articulação entre artistas e o público em oficinas e na criação de artefatos culturais”.

adiante em sutil sobrevivência do tempo, algo da vontade que os envolvia; perguntamo-nos das possibilidades de trabalho do cinematográfico que acontece como pensamento – participando a dificuldade comum nos primeiros contatos com a técnica envolvida, bem como da proposta de pensar um roteiro conjuntamente em encontros do grupo e eventos que organizamos. Nesses encontros pensamos, também, a criação de um jogo de cartas que não se definisse *tarot*, baralho ou RPG (*role-playing game*) – jogo narrativo brincando com as possibilidades de narrativas em propostas “monstruosas”, na medida em que trazem algo da potência do clichê que não é a reconhecimento, o qual pretendemos espalhar em escolas como material para pensar as biotecnologias-narrativas em imagens-registros tornadas monstros.

Há, nestes projetos e pulsando nos artefatos realizados, a aposta em uma divulgação científica que não se constrange pelas paredes rebocadas de conceitos do laboratório ou as margens pretensamente estáticas do jornal: ela invade as ruas e se permite invadir por elas em suas multidões de palavras e imagens murmurantes. Divulgação científica que acontece em cartas, vídeos, jogos – em poemas. Há a busca por uma divulgação científica que tencione, constantemente, o que se entende por divulgação científica, e o faz pelo investir no trabalho com a imagem que a tenta fazer imagem-pensamento, na potência de uma quase-linguagem que acontece pela inclusão, na linguagem, de uma não-linguagem (isto é, de um sem-sentido da linguagem):

se a linguagem é o espaço-tempo de expressão das relações sociais, de embate das relações político-enunciativas, arena de disputa e negociação entre Estado, pesquisadores, jornalistas, público, espaço de tensão, de expressão e enunciação-elaboração das políticas públicas, parece ser importante para a educação e comunicação científicas buscarmos algo que também inclua a não-linguagem, que vá além da linguagem... Gagueira da linguagem, sem sentido no que comumente se entende como “bom sentido.” (Grupo de Pesquisa multiTÃO, 2009b: 17).

Chamando atenção para as linguagens utilizadas, deixando-as transparecer em segredo de criança, pedimos um olhar para os modos de divulgar que normalmente o hábito deixa despercebidos, deixa óbvios – sendo sobre o que não se necessita pensar. Por isso, neste

projeto de pesquisa, debruçamo-nos sobre a linguagem com tanta intensidade, trabalhando com Nietzsche, Bioy Casares e, nos últimos seis meses, também com Rancière. Buscamos certo pensamento da literatura em que, olhando as palavras, olharíamos – mesmo que ainda com certa timidez – as imagens-registros trabalhadas nos artefatos biotecnológicos criados no contexto destes projetos.

Apostamos em uma postura política e estética que não pretende explicar somente, mas provocar pensamentos: “uma maquinaria estética do coletivo sem sujeito, assim como um projeto que cria artefatos de divulgação científica que querem restituir as forças políticas do dizer e do escrever” (VOGT et al, 2009b: 15), e o faz pela aposta nas frestas, “gagueiras da linguagem”, que impossibilitem a fixação dos conhecimentos. Movimento de fixação este em que aposta a divulgação científica quando escolhe imagens e textos

que querem fixar significações, estabilizar conceitos, propor rupturas pela construção de narrativas totalizadoras, opinativas, que se querem reais e verídicas, e rejeitam a ficção em nome do erro, da distorção, da infidelidade com as certezas. Essas imagens e textos vão provocando, quase que por força de uma cultura representacional, uma busca por um equivalente legítimo, fiel, único, talvez. (Grupo de Pesquisa multiTÃO, 2009b: 16).

Para uma ciência cega de paixão, Deleuze & Guattari dizem que a luta da arte, da ciência e da filosofia não é contra o caos, tampouco entre si, mas contra a opinião (1997); de onde tentamos uma diferente relação com o caos, que não o combate em nome da representação, de desmedida fidelidade: relação que nos aproxima dos modos desse pensar de certa arte, notadamente a literatura, e de certa filosofia, em que o caos é constantemente revisitado – não combatido, não negado. E, ademais, nos convida ao pensar a arte não como contraponto à ciência, na medida em que são instâncias íntimas em sua relação com o pensamento (constitutivas, para Deleuze, do cérebro humano, juntamente com a filosofia), mas como possibilidade de um pensamento que a ciência, pela particularidade de seus modos, não suporta. Assim acompanhados, perguntamos: como pensar uma comunicação científica que, estando – como “comunicação” – no seio das opiniões, funcione como resistência à

política que remenda a realidade para deixá-la sempre fixa, aproveitando-se mesmo desta sua situação ao mesmo tempo frágil e forte?

Perguntamos se:

seria possível pensar numa divulgação científica que escapasse à lógica da medida do possível, da submissão do futuro a um conjunto de prováveis, da mutilação da vida reduzida às combinações dadas nos planos biológicos e culturais? E se, tomada por uma desmesura, a divulgação científica se colocasse em colapso, expondo-se às queimaduras, erupções ou às ‘experiências que formaram as dobras delicadas da matéria cinza’, como nos sugere Gregory Flaxman (2008)? (ANDRADE; DIAS 2009: p.3).

E acompanhados destas perguntas, com elas nos percorrendo como possibilidade fantasmagórica, traremos os percursos desta pesquisa em sua busca por uma divulgação científica que não se sujeite à determinação do dado (imagem constante em nossas conversas com o acaso, o dado científico, o científico dado etc.), mas esteja, sobretudo, afeita ao lance.

Encontramos, entre as leituras e discussões, as políticas da escrita de Jacques Rancière, com grande presença nesta pesquisa, além de Deleuze & Guattari em suas conversas sobre cérebros e caos que põem íntimos a arte, a filosofia e a ciência. Foi em conversas e cafés que levantamos a importância de constantemente tencionar, não deixando prevalecer nem o entendimento nem o não-entendimento, ficando entre – estratégia de indeterminação. Dificuldade central nesta pesquisa, bem como na própria elaboração deste artigo: como se fazer entender sem determinar um entendimento, sem com isso impor limites demais às ideias, sem fixá-las?

No final dos finais, propomo-nos a discutir na pesquisa algo do relatório: o registro; e justamente por isso a dificuldade de exposição é maior: quê seria afirmar algo que o texto, acontecendo, nega – e não por uma ironia fundamental? Quê seria, também, abrir mão do literário em que apostamos com tanta intensidade, em nome de uma valorização dos modos de exposição científicos, isto é, objetivos, quando apostamos na potência de um pensamento sem delimitação de sujeitos e objetos? Diante destas questões, optamos por tentar encontrar um

ponto de tensão que trouxesse à tona a possibilidade – muitas vezes negada – do literário não como oposição ao científico, na medida em que este literário (explicitaremos depois) não aposta em oposições, mas como lugar específico do pensamento que, como tal, confere ao que é pensado uma dimensão, dentre outras, que acreditamos potente e que por isso trouxemos para pensar a divulgação científica: a valorização do através, da possibilidade de indeterminação.

### **1. Escrita-pensamento**

Contarei fielmente os fatos que presenciei entre a tarde de ontem e a manhã de hoje, fatos inverossímeis, que não sem esforço terá produzido a realidade... Parece agora que a verdadeira situação não é a descrita nas páginas anteriores; que a situação que vivo não é a que acredito viver.

Quando os banhistas foram se vestir, decidi vigiar dia e noite. Mas logo julguei a medida injustificada.

Estava saindo dali quando apareceu o rapaz de cenho carregado e cabelo preto. Um minuto depois, surpreendi Morel espiando, atrás de uma janela. Morel desceu a escadaria. Eu não estava longe, pude ouvi-lo.

- Não quis falar porque havia muita gente. Vou lhe propor uma coisa, a você e a uns poucos.

- Proponha.

- Não aqui – disse Morel, perscrutando com desconfiança as árvores. – Esta noite. Quando todos forem dormir, fique.

- Morto de sono?

- Melhor. Quanto mais tarde, melhor. Mas, sobretudo, seja discreto. Não quero que as mulheres fiquem a par. A histeria me causa histeria. Até mais.

Afastou-se, correndo. Antes de entrar na casa, olhou para trás. O rapaz começava a subir. Detiveram-no os acenos de Morel. Fez um passeio curto, com as mãos nos bolsos, assobiando rudimentarmente.

Tratei de pensar no que havia visto, mas não tinha vontade. Estava inquieto.

Transcorreu um quarto de hora, mais ou menos.

Um outro barbudo grisalho, gordo, que ainda não registrei neste informe, apareceu na escadaria, olhou longe, ao redor. Desceu e ficou diante do museu imóvel, aparentemente irrequieto.

Voltou Morel. Falaram por um minuto. Consegui ouvir:

- ... e se eu lhe dissesse que todos os seus atos e palavras estão registrados?

- Não me importaria. (CASARES, 2008: 105-106).

Encontramos o texto de Bioy Casares em um desses acasos de livraria; algo em sua escrita incomodava, mas em uma medida muito diferente da que incomoda a escrita proposta objetiva do jornalismo científico. Ambas, por incomodarem, deixaram dúvidas que, cada uma a seu modo, habitaram meus ombros nestes percursos conceituais – plantando dúvidas atrás de minhas orelhas. As que escolhi para levar adiante nesta pesquisa conversavam com a ideia de *registro*, que no jornalismo científico compõe uma política que aposta na *representação* dos fatos, com a valorização em termos de objetividade (em oposição à subjetividade), de realidade-verdade (em oposição à ficção), políticas da reconhecimento, e em *A invenção de Morel* (2008) participa uma ironia da objetividade e da fidelidade, colocada do avesso pelas seduções da escrita.

Não pretendíamos, com esta escolha, ler uma como a outra – mas trazer de uma o que, de alguma forma, fosse potente para pensar a outra, propondo uma conversa mais do que uma explicação correlata; desta forma, pensamos em trazer também o *Sobre a verdade e a mentira* (2007) de Nietzsche, em que há uma discussão a respeito da própria concepção das palavras e das consequências da fragilidade dessa concepção: como compor um corpo com os fósseis de metáforas que são, afinal, as palavras? Poderíamos pensar que, epistemologicamente, fosse mais interessante aproximar Nietzsche e Bioy Casares em torno do conceito de *eterno retorno*, posto em cena alegoricamente (se supuséssemos a relação) na máquina de Morel; mas nossa discussão pretende se debruçar sobre a linguagem em *outro aspecto*, de forma que os aproximamos por aquilo que, em suas escritas, é-lhes próprio: o pensamento que acontece não somente no *quê* o texto discute, mas também em *como* ele discute, deixando incindíveis

esses âmbitos em uma literatura em que sussurra a filosofia, e em uma filosofia em que sussurra a literatura.

Os escritos deste encontro vêm, por sua vez, como as cartas de um viajante que sobrevoam o mundo de médicos e monstros da biotecnologia, em um avião de ténue-papel: através dos percalços de um pensamento que, com Nietzsche e Bioy Casares, acontece *no papel*, e que por isso chamamos “escrita-pensamento”. Querendo a potência de uma escrita que “recusa a revelar essências, totalizações, verdades, leis gerais; que suspende as possibilidades de estabilizações, equivalentes e correspondências entre papel e vida” (MACEDO; DIAS; VOGT, 2010).

Onde experimentamos a criação de biotecnologias discursivas, máquinas-corpos culturais que produzimos e que se produzem em nós, no encontro que privilegiou os modos de pensar da literatura e da filosofia. Num esforço de religar o poder de criação ao poder de resistência, tentando persistir na zona comum entre a estética e a política, inventamos uma conversa com a sobrevivência do corpo-cultural que se dá em *biotecnologias do quase* e propomos, para uma possível renovação deste projeto, outra que se dá em *biotecnologias do através*: cartas que não conhecem seu sentido, mas se inscrevem na pele do mundo com uma urgência de símbolo.

Apostamos neste pensamento que se dá nos caminhos de uma experiência do mundo pela escrita afim daquela que acontece em *A invenção de Morel* (2008): afigurando-se na tensão entre a mortificação e a criação. Experiência que coloca as superfícies do real e do papel como um entre-lugar de fluxos e pensamentos que se acomodam nas intermitências da realidade. Nesta relação, conversada mais detidamente no artigo “Papel do futuro, futuro de papel” (2010), mas acontecendo também nos movimentos de pensamento dos demais artigos, há um estar entre o papel, que não nos retira propriamente do mundo, e o mundo, de onde não se abstrai o papel, os quais se conjugam em um *papel-quase-mundo*: papéis como “máquinas que produzimos e que se produzem em nós” (DIAS, 2008: 20).

*Papel-signo*, trazido aqui como o lugar onde acontece um pensamento próprio da escrita; não a oralidade supostamente transposta ao papel, com a escrita se configurando mera forma de manifestação da palavra, mas a escrita que já deste Platão é entendida como um “estatuto da palavra” e confere ao pensamento certa particularidade que o faz, quando nela,

escrita-pensamento. Propomo-nos, aqui, a caminhar *com* as especificidades da escrita e não contra elas – como vemos fazer a comunicação científica que aplica a *lógica* linear, particular da oralidade, na escrita, sem ressalvas constitutivas; e o fazemos pois apostamos na possibilidade, que elas conferem ao pensamento, de desvinculação de um rosto que profere e da determinação de um ouvinte a que chega, permitindo-lhe a potência de fugir da *lógica linear* da oralidade e, por fim, a tomá-las como objeto de investigação em uma possível prorrogação deste projeto.

Tentaremos chegar mais perto deste *papel-quase-mundo* conversando com *O inconsciente estético* (2009) de Rancière, que também aposta em um pensamento próprio da escrita, notadamente de *escrita literária* tal qual entendida desde o que ele chamou “revolução estética”. Tal revolução se constituiu como “a abolição de um conjunto ordenado de relações entre o visível e o dizível, o saber e a ação, a atividade e a passividade”, as quais inundavam a ordem representativa na qual o pensamento aparece como “ação que se impõe a uma matéria passiva” (2009: 27), em que a palavra tem por essência o fazer-ver (Ibidem: 21). Trata-se, portanto, de uma abertura das possibilidades que atravessa a representação para chegar à escrita-pensamento, pois tal revolução, “cujos heróis filosóficos são Shopenhauer e o jovem Nietzsche”, abre espaço para uma ideia de *pensamento que não pensa*, pensamento operando na forma do não-pensamento, bem como um “não-pensamento que habita o pensamento e lhe dá uma potência específica” (2009: 33).

São pensamentos próprios da arte, na medida em que esta revolução encontra “o próprio da arte” na identidade de contrários: Édipo, herói exemplar “porque sua figura ficcional emblematiza as propriedades que a revolução estética atribui” (RANCIÈRE, 2009: 27) às produções de arte, é aquele que sabe e não sabe. Esta revolução, atrelada às discussões sobre linguagem e tragédia engendradas por Nietzsche e exploradas neste percurso, abre espaço para a elaboração de certa ideia de pensamento cuja ideia correspondente de *escrita*, e a conjugação de ambos em *escrita-pensamento*, é afim da que optamos por abraçar.

A escrita aparece, em *O inconsciente estético*, como “uma ideia da própria palavra e de sua potência estrita” (Ibidem: 34), arremedando-se à concepção de um *mundo escrito*, isto é, pensado-experimentado pela escrita, em que toda forma sensível é “falante” na medida em que “cada uma traz consigo, inscritas em estrias e volutas, as marcas de sua história e os

signos de sua destinação” (Ibidem: 35). Deste *mundo escrito*, máquina do mundo que é máquina da escrita, decorre certa hermenêutica em que *tudo fala*, em que

não existe episódio, descrição ou frase que não carregue em si a potência da obra. Porque não há coisa alguma que não carregue em si a potência da linguagem. Tudo está em pé de igualdade, tudo é igualmente importante, igualmente significativo. (RANCIÈRE, 2009: 37).

É com esta *escrita-pensamento* que propomos um olhar ao que se diz por dentro do que se diz, através de uma aproximação do político com o estético em que entendemos estética, inclusive com Rancière (2001), como um espaço possível de percepção onde a arte pode se perceber e se conceber, onde acontece um pensamento da arte, arte que pensa – e onde a obra de arte aparece como pensamento do que não se deixa pensar, pensamento da opacidade (aqui, parece-nos, fica mais clara a noção dele de “pensamento que não pensa”: que pensa a máscara, aparentemente opaca, amada por tudo que é profundo, segundo nos diz Nietzsche).

É na pele-realidade que acontecem as intervenções biotecnológicas: onde se perfura, de onde sai o sangue que contém os códigos que decifram nosso corpo em proteínas, de onde se tenta uma sobrevivência que se dá pela reprodução; nela que se experimentam biotecnologias-culturais que pretendem uma sobrevivência das ideias pela proliferação – sobrevivência que não acontece por insuficiências acopladas em lamentações, mas frestas que inviabilizam a vida, fazendo-a quase-vida com um criar que é quase-pensar e um pensar que é quase-criar.

Com a palavra escrita, “que ao mesmo tempo fala e se cala, que sabe e não sabe o que diz” (Ibidem: 35), opondo-se à palavra viva da oralidade, “guiada por um significado a ser transmitido e um efeito a ser assegurado” (RANCIÈRE, 2009: 34), tentaremos na divulgação científica uma linguagem que *sobreviva*. Ficamos *entre* o pensar e o criar, para que não fiquemos, em fim, nos moldes didatizados da divulgação científica:

a divulgação científica traz formatos, por vezes, muito escolares, didatizantes e que parece querer fixar significações, explicações em um fluxo linear de produção de pensamentos e conhecimentos. Nossa aposta, a partir dessas constatações, foi buscar um deslocamento desse “(...) campo

representacional e inventarmos outras formas de imaginação” (AMORIM, 2009). Apagamentos e transições no que se esperaria de uma linearidade produção → divulgação<sup>29</sup> para entendimento. (AMORIM, 2009)

Uma escrita que, apostando na potência de sê-lo, não se imbrica à necessidade de um significado e de um efeito, possibilita um nó nesta linearidade, pois independe da determinação de um sentido; em significados não dados insiste a potência do lance de dados. Acreditamos que tal escrita, acontecendo e se afirmando divulgação científica, maquina o *quase* nos modos de divulgar – na medida em que se apresenta como possibilidade, dentre outras, desestabilizando o possível absolutismo da escrita jornalística.

## **2. Sobre a fundamentação dos estatutos de verdade e fidelidade na palavra supostamente alheia ao homem**

Os esforços deste método aproximam seus ouvidos do tecido da linguagem: movimento entre o ouvir e o esgarçar. Há uma tentativa de ouvir o burburinho que se agita por dentro das palavras, de deixá-las *palavrear*, que conversa com os modos de pensamento-criação de Nietzsche e Bioy Casares. Entendemos por “palavrear” o deixar a palavra ainda palavra, sem aniquilá-la quando da chegada ao sentido: olhá-la como palavra, não somente como percalço para a mensagem, isto é, olhá-la como fóssil de metáfora – e lê-la ainda com o fantasma de uma complexidade avassaladora rondando. Palavras são, sobretudo, produção humana; Nietzsche só faz desatar uma retórica fetichista que atribuiria às palavras um significado *imane*nte, propondo-os fixos portanto, cujas origens seriam externas ao homem; nós, com ele, acreditamos que esta prática, sustentáculo da noção de *verdade*, deixa as palavras como um *assunto encerrado*; desta forma, *voltar ao assunto* das palavras significa por em xeque as noções de verdade, bem como de fidelidade.

O homem, esquecendo-se como sujeito artisticamente criador das palavras, permite-se o distanciamento em relação a elas que se, por um lado, põe-no seguro em relação às noções de

---

<sup>29</sup> O número 100 da Revista Eletrônica Com Ciência <[www.comciencia.br/comciencia](http://www.comciencia.br/comciencia)> aponta para a multiplicidade de possibilidades e(m) pensamentos sobre divulgação científica.

verdade e mentira – afinal estas aconteceriam mais nas palavras do que nele – por outro torna *diversão* algo que é da ordem dos pensamentos fundamentais: pensar com as palavras é pensar com o que as palavras têm de nós, de nossa cultura. Palavrear é, portanto, deixar as palavras dizerem, ou buscar ouvir, nelas, algo que em geral emudecem por esta força de tomá-las como instrumentos alheios a nós, força a qual Nietzsche aposta como correlata ao medo que o homem tem de se perder diante do múltiplo.

Lemos, em *Sobre a verdade e a mentira* (2007) e *A invenção de Morel* (2008), afetos com a proposição de uma intimidade da linguagem com o mundo e com o homem, como linhas não-lineares de uma composição-texto (conceitual) a que chamaremos *realidade*; relação esta que foi conversada mais detidamente no encontro com *Mito e linguagem* (CASSIRER, 1991): se a relação entre as palavras e o mundo se dá neste afeto capaz de confundi-los e se nossos modos de pensar (nosso cérebro, diria Deleuze, 2009) se constituem em modos de linguagem (ciência, arte, filosofia), então as palavras não apenas apontam para o mundo, como normalmente se pensa, mas se imbricam com ele na tessitura da *realidade*, aqui entendida como linguagem que abraça este encontro palavra/mundo.

Apostamos, com eles e partindo do que discutimos brevemente, que a linguagem opera um movimento de diferenciação do caos, tentativa de *ordenar* o mundo em formas e conceitos – ideias com uma consistência quase-material, matéria cuja contrapartida mental é avassaladora, que conjugadas contaminam nossos modos de ver o mundo, quase os sendo. E o faz com a força do esquecer que está fazendo, na medida em que disso depende seu estatuto de validade, correlato ao estatuto de *verdade* que supostamente implicaria uma relação direta com as coisas do mundo. Enxergamos a força de uma linguagem que se propõe objetiva, verdadeira e fiel *apesar de tudo*: é a força retórica da convicção, da autoridade; por outro lado, qual seria a força *crítica* de uma linguagem que constantemente recalca seus percursos para chegar ao que é, apresentando-se dada, instituída gramaticalmente?

Se, por fim, admitimo-nos como agentes artisticamente criadores das palavras, e temo-las, portanto, íntimas de nós, o pensar a linguagem envolve pensar realidade e escrita, mundo e papel, na medida em que tal discussão remete àquele “acordo entre coisas e pensamento”, de que falam Deleuze & Guattari, consequente de uma certeza de que não haveria ordem nas ideias “se não houvesse também nas coisas ou estados de coisas, como um anti-caos objetivo”

(1997: 259). Lugar conceitual que traz à tona os afetos complexos em que se envolvem “objetos fabricados” e “relatos contados” em escrita profética (RANCIÈRE, 1995: 56), envolvendo, portanto, a realidade e a escrita, o mundo e o papel. E assim, com a força de nomear o mundo constituindo a realidade, as palavras não *apontam* para o mundo e morrem, mas se imbricam com ele na tessitura da realidade, de forma que tudo o que pensamos em palavras pensamos sobre palavras, no sentido de abrangência e de localização: a respeito delas e, sobretudo, *nelas*. Chegamos a um pensamento sem sujeito, onde a escrita pode dizer?

E optamos por este caminho pela dupla potência política que ele implica; desta forma, pensar desde dentro da comunicação e da informação uma linguagem que não aposte na *unidade*, mas seja afeita ao *múltiplo* e suas consequências políticas e sociais, implica *resistir* à lógica dos sentidos absolutos. Por outro lado, implica também afirmar a linguagem como lugar do pensamento: a poesia menos como diversão, entretenimento, distração, e mais como uma maneira de se posicionar diante do mundo, discutindo mesmo este posicionamento.

### 3. Máquina da escrita (a invenção do inventor de Morel) e máquinas de mundo

(*Bios-tecnos-dados*)

Quando, de repente, as engrenagens da máquina do mundo param de funcionar, a energia, subvencionada pela dança das marés, agracia com sua intermitência a curiosidade do escrevedor de *A invenção de Morel*. Pelo tecido rasgado, ele entrevê o mecanismo que projeta, em uma realidade, outra: “engrenagens que geram *engrenimagens*” – que pela captura e reprodução daquilo que, a todo instante, foge aos nossos sentidos tenta o eterno retorno do momento que seu inventor elegeu para chegar ao sempre; eis a máquina de Morel. Num sentido particularmente semelhante, é através da ambiguidade – que é rasgo por onde se pode ver as intimidades de um enigma –, instaurada já no título do romance em questão, *A invenção de Morel* (2008), em que Morel pode ser tanto o *inventor* que possui, portanto, uma invenção, quanto a própria *invenção*, se entendemos esta como *processo* e não como *fim*; é através desta ambiguidade que podemos espreitar o maquinário semiótico que movimenta a obra/fórmula; eis a *máquina da escrita*.

De um homem que, solitário, “não pode construir máquinas nem fixar visões, salvo na forma truncada de escrevê-las ou desenhá-las para outros, mais afortunados” (CASARES, 2008: 96), deflagramos uma máquina a partir da qual escrevemos da coincidência do livro, do mundo e das imagens-projetadas em *A invenção de Morel*:

“descobriremos, quando já envolvidos na trama [de *A invenção de Morel*], que logo ali onde o livro começa coincidem o mundo e a projeção gerada pela máquina de Morel: coincidem, portanto, o livro, o mundo e as imagens-projetadas; já são máquinas abstratas – não mecanismos ou organismos – o livro, o mundo e as imagens-projetadas; então a invenção de que fala o título – que tanto pode ser processo quanto o objeto resultante deste – é menos a máquina de Morel do que a máquina da escrita” (MACEDO; DIAS; VOGT, 2010).

Procuramos esta *máquina da escrita* em outras dobras da cultura; e encontramos: na carta de tarô “A roda da fortuna”, a roda traz a perfeição sugerida pelo círculo e, simultaneamente, a imperfeição do “mundo do vir a ser, da criação contínua”; traz também o mundo, sendo “sobretudo uma representação do mundo” (CHEVALIER, 2008: 875): roda numa roda, roda que tece o tempo no tempo; e o tempo, frequentemente simbolizado pela roda por seu caráter cíclico, ao que temos, daqui, uma *rodamundotempo* de rodas, mundos e tempos que se imbricam na máquina da escrita: de um tear que cria o mundo em tempos, escritas e enigmas.<sup>30</sup>

Tal conceito, parece-nos, é afim da hermenêutica em que *tudo fala*, trazida com Rancière (2009) quando nos preocupávamos em explicitar as apostas da escrita-pensamento. Quando aproximamos “máquina do mundo” e “máquina da escrita”, propomos um olhar para o mundo que remete ao olhar para o texto, notadamente o literário; tal olhar é de desentranhamento: considera significativo mesmo o mais remoto detalhe, considera, portanto,

---

<sup>30</sup> Este ponto está melhor explorado no artigo “Palavras ao vento para desatar o destino”, disponível em: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP,: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/porta.html>. Acesso em: 22 abr. 2010. ISSN: 2175-0939

que tudo no texto fala – inclusive o silêncio, a omissão, a falha. Inclusive a própria *fala*, nos modos como ela se constitui.

As cartas propostas no “Bios-tecnos-dados”, jogo de cartas inventado com imagens e escritas monstras, tentam incorporar as potências do tarô sem abrir mão de outros jogos narrativos, constituindo-se como proposta de criação de teias para tempos que não se delimitam em passado/presente/futuro: inventando um tempo que é do jogo, como os tempos próprios das narrativas. As propostas de rodadas, elaboradas no contexto das discussões sobre a potência das imagens para uma divulgação científica proliferadora de sentidos, convidam a narrativas *monstras*: apostam na potência que imagens e palavras, juntas, tem para maquinar o mundo e, multiplicando-o em mundos, proliferar pensamentos e possibilidades. Trata-se de uma *biotecnologia cultural* que pretende a sobrevivência de algo que é próprio dos projetos, sem no entanto *representá-lo* em suas cartas: sem querer deixá-los vivos pela repetição, mas sobrevivendo subcutaneamente. Essa biotecnologia aposta no burburinho de fundo que, pela sugestão de que há *algo ali*, coloque dúvidas atrás das orelhas; dúvidas que, por singelas que passem, proliferam-se até o quase-enlace: e, quase-tomada, tocada, vira orelha de livro, poema de orelha.

Cartas de jogar, máquinas de mundos que serão enviadas para as escolas como proposta de trabalho com as imagens e as narrativas que colocam em jogo temas das ciências transformados em propostas *monstras* através da edição de imagens (pela designer Fernanda Pestana) e chamada de textos (tecidos pelo grupo com trechos de diversos autores).

As propostas de jogo convidam a uma narrativa que se movimenta entre as imagens e os textos, geralmente sugerindo questionamentos potentes para pensar as ciências, e indicando linhas gerais para a rodada (duração em rodadas, quantidade de cartas extras etc); a proposta que acompanhava o trecho apresentado de *A invenção de Morel*, por exemplo, propunha aos jogadores que se imaginassem como imagens. Há nas cartas, ainda, a chamada para o jogo das músicas do CD que acompanha o jogo de cartas e um convite para acessar o Blog do Calçadão e, nele, participar algum conteúdo que de alguma forma enriqueça os jogos (como as cartas que proporemos realizar na prorrogação deste projeto), bem como compartilhar artefatos construídos e conversas bordadas nas rodadas realizadas.

#### 4. O mundo tentado

Trazemos da conversa com *A invenção de Morel* (2008) também a ironia fundamental envolvida na tentativa do homem de colocar o mundo ordenado diante de si; entendemos, por ordenação, a dominação das coisas que se dá pelo conhecimento. Trata-se da temática trágica da relação entre o homem finito e o mundo infinito, da reação do homem ao medo diante daquilo que é desconhecido, na medida em que não pode ser dominado. Mas, se pretendemos solucionar o mundo para que ele não nos devore, colocá-lo estritamente ordenado diante de nós, somos então desordenados por dentro – sendo a ordem um conceito relacional, o mundo aparece ordenado em relação a nós quando nos pomos “desordenados”. Ademais, o próprio impulso de dominação das coisas talvez advenha de um desejo compensatório: é impossível pôr o pensamento em rédeas, dominar a nós mesmos – de forma que, se precisamos de ordem, esta só pode ser das coisas externas. É o que ouvimos em *A invenção de Morel* (2008).

O escrevedor pretensamente obriga seus pensamentos a se ordenarem (CASARES, 2008: 103), fixa-lhes limites para ver que eles não têm encanto, para abandoná-los (Ibidem: 101), quando os relata em seu diário com a fidelidade comprometida desde as primeiras páginas. Essa fidelidade é, porém, em relação a uma realidade para além da ilha em que se encontra; a *outra* realidade do escrevedor, de sonho, na ilha, *requer uma escrita vertiginosa*, a qual ele tenta domar em esquemas que acabam por ceder porquanto sua tentativa de ordenação por uma lógica externa acaba por desordená-lo. *Não há ordem plena possível; não há, portanto, fidelidade possível*. Escrevemos, em “Papel do futuro, futuro de papel”:

em sua relação com o mundo, já quase-mundo em sua intimidade com a escrita, esta acaba por contaminá-lo [ao escrevedor] nesse jogo de espelhos que é a relação mundo/realidade/linguagem, em que, ao invés do mundo subjugar a linguagem, ela, ainda solta, o seduz em realidades traiçoeiras. (MACEDO; DIAS; VOGT, 2010)

Neste ponto, o que nos espanta é que ele trai, mas para ser fiel à sua realidade-sonho em que o mundo se configura de “forma tão coloridamente irregular, inconsequentemente desarmônica, instigante e eternamente nova como a do mundo do sonho” (NIETZSCHE,

2007: 47); e não nos espanta por uma não culpabilidade, mas pela ironia em que se coloca o escrevedor, em que se coloca, portanto, a linguagem.

Assim como o caos a ordem absoluta (se são indissolúveis) também nos despedaçaria, de forma que negar o caos não pode ser a melhor estratégia, mesmo para a comunicação científica e seu desejo desmedido pelo estatuto de fidelidade. Devemos, sim, encadear nossas ideias sob um *mínimo* de regras para não sermos devorados pelo delírio – são as opiniões: comunicação; mas a arte, a ciência, a filosofia exigem mais: traçam planos sobre o caos (DELEUZE; GUATTARI, 1997: 260). Aproximando-nos do modo de pensar da arte, da ciência e da filosofia, propomo-nos a lançar fagulhas de caos à ordem em sutilidades, transformando-o em potência política para o inabsoluto da ordem: para maquinar o quase. O quase entendido como força de indeterminação: quase-mundo é o mundo indeterminado, impassível de determinação, passando, sem querer ficar, em janelas estético-políticas – subversões da sintaxe e da gramática da divulgação científica, as quais não se confundiriam com o erro, com a imaginação e fantasia em oposição ao real, pois são antes formas de afirmar a potência de um real-ficcionado ou de uma ficção-realizada.

Além disso, escrevemos, no projeto *Escritas, imagens e ciências em ritmos de fabulação: o que pode a divulgação científica?*:

este caminho parece-nos potente visto que as ciências insistem em combater a ficção, tratando-a como o erro, a distorção, a fantasia e, simultaneamente, investem em produções que estariam tornando o que antes seria considerado ficção, em possível: vidas modificadas, espécies inventadas em tempos a-históricos, sentidos ex-tendidos, antecipação de doenças, terapias probabilísticas. (DIAS *et al*, 2009)

Tal aproximação através da expansão do que é possível para a ciência é aproveitado, pela divulgação científica, em termos de exploração do imaginário movimentado pelo que se costuma chamar ficção; não há, porém, um esforço no mesmo sentido se pensamos em estratégias do dizer, na medida em que a ciência incorpora o que a fantasia *maquina* como sendo aquilo que ela *produz*, não se aproximando dela em outros aspectos.

## 5. Sobre uma *metafísica* (desatada) da literatura e ironias da linguagem

Do burburinho de fundo de *A invenção de Morel*, de alguns textos do Borges visitados e de certa luz de fim de tarde revisitada, além de conversas com Nietzsche, Deleuze e Rancière, ouvimos uma metafísica em que o duplo do mundo sangra quando a pele da realidade rasgada. Pele, tecido como texto, superfície representacional sob a qual o abismo feito em subcutânea correnteza nos olha – motivo, talvez, pelo qual Borges fale de *fato estético* como “essa iminência de uma revelação, que não se produz”. Fato estético como sentimento de que algo nos espreita quando desta superfície tornada tênue pela “música, os estados de felicidade, a mitologia, os rostos trabalhados pelo tempo, certos crepúsculos e certos lugares” (BORGES, 2007: 13). Quem sabe certos crepúsculos e certos lugares do pensamento.

Este líquido em torrente sorrateira, *sentimento do mundo*, é caótico: sendo o “guarda-sol de Lawrence”<sup>31</sup> como a teia conceitual de que nos fala Nietzsche (2008), protege-nos deste sol/caos que em sua potência máxima nos aniquilaria. E é justamente em fendas neste guarda-sol, nesta pele, que age o poeta: ele “rasga até o firmamento, para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso e enquadrar numa luz brusca” (DELEUZE; GUATTARI, 1997: 261). Esta luta com o caos para torná-lo sensível trabalha com a ciência e a filosofia, cada uma à sua maneira mergulhando no caos e retornando com o que lhas é próprio (Ibidem: 270), para *bordar* uma relação com o mundo em que sua pele-superfície-realidade é constantemente perfurada em costuras de ideias que a fazem sangrar e põem a realidade áspera de inconstâncias, erupções caóticas que enfraquecem sua *autoridade* construída em espécie de retórica da realidade.

Trata-se, como propõe Rancière, de uma metafísica da literatura<sup>32</sup> cuja política inerente reclama a “igualdade ontológica mais verdadeira, mais profunda do que a reivindicada pelos pobres e pelos operários” (RANCIÈRE, 2009: 11), na medida em que acontece na própria pele da realidade – *metafísica do véu de Maia arrancado*. Metafísica, diz Rancière, “do muro

<sup>31</sup> Referência à imagem que Lawrence trabalha em “Le chaos em poésie” (in *Cahiers de l’Herne*, p. 189-191), trazida por Deleuze & Guattari para o livro *O que é a Filosofia?* (1997: 262).

<sup>32</sup> Trataremos, mais adiante, da especificidade do conceito de “literatura” para Deleuze.

da representação furado em direção ao fundo sem fundo” (2009: 4), onde a potência do pensamento se iguala à potência da matéria, a do consciente à do inconsciente. Trata-se, portanto, de um contraponto à metafísica da representação cuja potência é apreendida “no ponto em que o espírito se desorganiza, em que seu mundo racha, em que o pensamento explode em átomos que experimentam sua unidade com átomos de matéria” (RANCIÈRE, 2009: 7). Explosão pelo múltiplo que a representação não tolera; ponto em que a linguagem é tomada menos como via de acesso – palavra de ordem – e mais em sua multiplicidade de palavra.

Da cartola, outra ironia.

Para dizer da *literatura* envolvida nesta proposta metafísica, Deleuze privilegia histórias que mostram “o que a literatura efetua em seu trabalho próprio” (RANCIÈRE, 2009: 7): histórias de metamorfoses, passagens para o outro lado, como fórmulas que se constituem em símbolos deflagradores da própria potência da literatura de revolver indeterminações e metamorfoses. Nas palavras de Rancière, o conto “é a fórmula mágica que conta a história de uma fórmula mágica, que metamorfoseia toda história de metamorfose em demonstração de sua potência metamórfica” (Ibidem: 7): que põe em evidência – em performance – a própria performance da literatura, evidenciando, conseqüentemente, a potência da literatura em conjugar o que se denomina classicamente *forma* e *conteúdo* através de um pensar *na linguagem* que chama atenção para os *modos próprios da linguagem*.

Atribuímos, em outro momento desta pesquisa, esta potência de *maquinar o quase* pela abertura de frestas em uma superfície ordenada de conceitos a uma poesia que acabamos por quase-encontrar no conceito de “literatura” adotado por Deleuze, com desvios que nos levaram a outros caminhos possíveis. Pensamos na poesia entendida como maquinadora de deslocamentos que rompem a fixidez da linguagem em frestas, fissuras que desestabilizam sua autoridade e nos põem diante de uma fragilidade que, sendo da linguagem, é também da realidade. Além disso, a metamorfose de toda história metamórfica em demonstração da potência metamórfica desta história/da literatura, parece-nos, remete à forma incindível da substância que propomos, com Borges (2008), como característica da poesia. Quando não é possível cindir a forma da substância, a forma invoca como que magicamente a própria presença, senão mais porque sublimada, daquilo cuja emanção a originara: toda história

metamórfica movimentada a potência literária de metamorfoses que nos atinge naquilo que temos de linguagem.

Essa literatura falta à lógica da utilidade ao ter um sentido nela mesma; mas não se anula por isso, como quer nos levar o pensamento-fácil, pois faz saltar outra potência: este não sair de si como que põe a linguagem do avesso (ver “Comentário sobre a importância de pensar a linguagem”) e deflagra fissuras dessa ironia trágica fundamental. Ironia em que a linguagem é retirada de um destino-mensagem para que se realize seu “sem-destino” de linguagem: *permanecer* linguagem, sem nunca chegar ao sentido, ao significado, à determinação. Perder-se no caminho da significação. Participando esta potência de não determinar pensamos um quase-mundo: que por um triz não foi capturado em palavra de registro – mas deixou um rastro. Sentimento do mundo.

## 6. Sobre a possível não-determinação de sentido

Podemos falar de um destino das palavras, ou apenas de destinatários? Ou são uma e mesma coisa?

A previsão oracular parte de uma ambiguidade da palavra para a unicidade que o *real* requer, quando da sua *realização* ou *presentificação* – e digo *presentificação* porque o único é próprio do acontecimento presente, retornando ao múltiplo quando se refaz memória. Para que a palavra tenha um destino, é preciso retirá-la de seu destino de palavra, para que ela tenha um sentido, é preciso sacrificar sua multiplicidade – é preciso torná-la um resignado fóssil de metáfora. A ironia existe porque este que chamamos “destino de palavra”, de insistir na indeterminação, acontece em *determinadas* instâncias da escrita: ao que não se trata de uma indeterminação caótica, mas de uma quase-indeterminação que constrói um labirinto de destinos. Se a palavra tenta fugir de seu “destino de palavra” – labirinto de destinos – estes a perseguem, como se a um Édipo já orientado: deflagrando em ambiguidade toda vez que a ordem não está olhando.

Estou assumindo aqui a noção de *sentido* simultaneamente como “significado” (isto é, castração das múltiplas possibilidades em uma única e determinada), como orientação de uma trajetória (física); assim, aproveitamos estas instâncias para acoplá-las em uma metáfora do

sentido que o tem como orientação um lugar/significado. Conforme escrito no Projeto *Escritas, imagens e ciências em ritmos de fabulação*:

apostando numa divulgação científica como fabulação, divagação, acreditamos que as produções na interface entre artes, ciências, filosofia e as ruas têm potência em *desestabilizar as significações* já dadas das ciências espalhadas por imagens em tempos de culturas e políticas, e têm potência, também, de produzir conhecimentos. (DIAS *et al*, 2009).

Acreditamos, portanto, que a produção do conhecimento pode se dar nessa dissidência do sentido que acontece quando da desestabilização das significações por fabulosas biotecnologias-culturais.

Engraçado: quando a previsão de um oráculo se realiza, anúncio de um destino, surpreendemo-nos. Em *O real e seu duplo* (2008), Rosset aposta que essa surpresa está relacionada à frustração de um *duplo do acontecimento*, mais esperado e mais plausível, que como que é aniquilado quando o acontecimento real *acontece* tomando o lugar de seu outro (Ibidem: 41). A partir desta constatação, Rosset desenvolve certa teoria do real que propõe os *acontecimentos reais* como “vasta caricatura da realidade” (Ibidem: 49), sendo o propriamente *real* justamente aquilo que é frustrado quando do acontecimento – na realidade – de um duplo que é sua falsificação. É através da leitura desta consequente teoria do real que suspeitamos o duplo de Rosset perfeitamente constituído, esférico, distanciando-se da ideia de duplo sussurrada nas relações entre mundo, livro e máquina de Morel em *A invenção de Morel* (2008).

Com Bioy Casares, o “duplo” remonta a um desdobramento do mundo mais do que ao número dois: o mundo reproduzido pela máquina de Morel é o *outro* de um suposto mundo precedente, e o *um* dos registros que ele engendra pela máquina da escrita. Em *A invenção de Morel*, o duplo do mundo constitui o mundo, não lhe sendo alheio, enquanto em *O real e seu duplo*, de Rosset, eles como que são paralelos correspondentes. A articulação que há entre os duplos de Bioy os torna infinitos, e não dois: porque não são como o mundo-opaco e um

espelho que é seu duplo, mas vários espelhos – falseados em uma opacidade traiçoeira de palavra – em jogo constante, tal como pretendemos a relação entre as palavras e o mundo.

Este duplo engendrado pela máquina de Morel surge para fazer sobreviver certo momento, mas acaba por se transformar em trágico anunciador de sua morte; também o registro que surge para tentar guardar um tempo acaba por se transformar em anúncio de que tudo se perde. Escrevemos, em “Papel do futuro, futuro de papel”:

como máquinas de copiar, constroem um duplo do mundo cujas pretensas fidelidades são esvaçadas em traições fundamentais da linguagem: os elementos de um duplo, não conhecendo seus limites, desdobram-se inicialmente como apelo à imortalidade, mas acabam por se configurar estranhos anunciadores da morte. (MACEDO; DIAS; VOGT, 2010)

E se, como anunciador da morte, nenhum registro vive, como fazê-lo sobreviver?

Precisamente porque as políticas que se dizem por dentro do que se diz, isto é, as políticas subterrâneas da linguagem, devem sangrar em cada palavra – precisamente por isso a divulgação científica tem a dificuldade de *comunicar e fazer ver a crise*, de forma que ela precisa se manter mesmo nesta *crisis* que a constitui: trabalhar com a pele da realidade ralada, para que o curativo se torne um excesso gritante. Há certa persistência política em ser, também, divulgação científica: em não deixar de ser, sendo quase-divulgação científica.

Desta forma, trazemos uma divulgação científica cuja proposta inerente de linguagem é de uma *linguagem que sobreviva* – não “viva” (RANCIÈRE, 2009) como a comum divulgação linear, cujo cerne é a constituição de sentidos (significados, orientações) determinados para a linguagem, ou “morta” (Ibidem) como na *fórmula* (Deleuze) em que a linguagem exerce sua máxima potência ao se tomar como tema central: mas quase-viva, quase-morta, morrendo – vivendo esta sua crise. *Sobrevivência* seria vida e morte – caos e ordem – por um fio.

## 7. Pequeno comentário sobre o duplo

Quando a previsão de um oráculo se realiza e nos surpreendemos, a frustração do duplo real, para Rosset, aconteceria porque a realidade exige o único, não suportando o múltiplo; ele diz: “o que existe é sempre unívoco: na borda do real, seja o acontecimento favorável ou desfavorável, os duplos se dissipam por encantamento ou maldição” (2008: 53). De onde acreditamos que o que diferencia sua teoria do real daquela que sussurra em *A invenção de Morel* seja a maneira de lidar com o *através*: Rosset parece considerar os acontecimentos independentemente dos modos que eles incorporam para acontecer, como se existissem alheios ao tempo que os compõe, apenas em sua materialidade presente.

Mas tal surpresa aparece como consequência de uma resposta do destino a uma esquivada do homem, a qual desencadeia um estratagema que culmina na coincidência entre o gesto de esquivada e o gesto fatal. A surpresa se dá porque não se esperava que justamente a recusa de Édipo de seguir seu destino o fosse colocar nas linhas deste destino; decorre, portanto, de uma punhalada feita em ironia pela contundência do acontecimento, que se aproxima por todos os lados: enquanto Édipo o suspeitava passando a sua frente, ele, utilizando um atalho, apunhalava-o. O oráculo mesmo não diz *como*, mas *o quê* vai acontecer; e este *quê*, múltiplo, inclui inúmeras possibilidades de *como*: o que surpreende é a contundência de uma infinidade de modos, os quais não podemos abarcar, apunhalando-nos pelas costas.

Apostando que justamente o *através* constitui os acontecimentos, pensamos que esta surpresa decorre de uma imprevisibilidade dos modos do destino – ideia que o próprio Rosset embarga, mas na qual não insiste – da mesma forma que as realidades do mundo de Morel se diferenciam no *como* se realizam: o livro pela escrita no papel; as projeções pela escrita da máquina de Morel; a suposta realidade relatada pela escrita de uma “máquina do mundo”.

## 8. Sobre a importância das janelas em discursos e quartos absolutos

O silêncio salta como resistência ao absolutismo das vozes; a palavra que é tirada de um destino-mensagem para que se realize seu sem-destino de palavra, virando do avesso a linearidade da correspondência, da representação, salta como convalescença dos modos do destino cravado em nossa pele ditado pelas biotecnologias – como resistência à determinação

do futuro em prováveis que, apesar do meio sorriso, são traiçoeiros. Neste contexto, perguntamo-nos constantemente com Rolnik (2004): como compor estratégias de subjetivação que religuem o poder de criação ao poder de resistência?

Tentássemos uma resistência estético-ontológica que aconteceria onde “afetam-se mutuamente as forças de resistência da política e as forças de criação da arte” (ROLNIK, 2004: 227), onde as fronteiras entre arte e política se tornam indiscerníveis. Pensaríamos, com estes pensadores-criadores, a realidade como pele que recobre os fluxos de um caos líquido como sangue em movimento apaixonado, ao que teríamos qualquer mínima fenda, mesmo a que se faça como ínfima farpa de madeira no dedo, como urgência de erupção que traria à superfície ordenada – limpa – a mancha de sangue que torna possível questioná-lo. Teríamos, nesta farpa que o fez quase-limpo, *singelezas* que comporiam uma quase-divulgação científica.

Antes a continuidade, dureza-duração, poderia fazer pensar que esta pele-realidade é a única possível; quando a descontinuidade põe em flagra outra possibilidade, vem à tona camadas e camadas de reboques constituídos para uma retórica do absolutismo das coisas *como elas estão*. Mas se mesmo a essas fendas feitas na pele da realidade sucede espécie de equipe de limpeza (“massa dos glosadores”) que costura, emenda, conserta: “preenchem a fenda com opiniões: comunicação” (DELEUZE & GUATTARI, 1997: 262) – de forma que a realidade, mesmo que aos remendos, volte-se *absoluta* – que dirá de fendas feitas nos curativos? De curativos pervertidos, compostos em farpas, como o são os da comunicação científica tramada nos projetos *Biotecnologias de rua*, *Num dado momento*, *Um lance de dados* e *Escritas, imagens e ciências em ritmos de fabulação?*

## 9. Comentário sobre discursos autorreflexivos

Pensem na justificação da filosofia como Ciência pela sobrelevação do pensamento lógico – a qual propõe um abismo entre o *logos* filosófico e o *logos* poético, entre o pensar e o poetar; sobrelevação esta que destaca uma dentre outras ambivalências da filosofia. Encontramos um texto – “Formas literárias da Filosofia” (GAGNEBIN, 2004) – que leva a cabo a defesa da reflexão sobre estas tais formas literárias da Filosofia, apostando que uma tal

reflexão “também significa uma reflexão sobre sua [da Filosofia] historicidade como gênero específico de discurso e de saber” (Ibidem: 16). No contexto desta argumentação, há a preocupação de trazer à tona a concepção (“acrítica, dogmática e mesmo trivial”) das relações entre pensamento e linguagem que pressupõe que o pensamento se elabora a si mesmo “numa altivez soberana sem tatear na temporalidade das palavras que, no entanto, o constitui” (Ibidem: 13).

O movimento autorreflexivo da filosofia sobre seu caráter de linguagem, isso é, sobre sua forma literária, permite, “em termos de história da filosofia, uma leitura renovada, mais atenta à singularidade dos textos” (Ibidem: 24). Também a autorreflexibilidade da literatura desperta possibilidades para o pensamento da própria literatura, bem como daquilo que ela, em sua intimidade com a linguagem, participa em nós, e notadamente em nossa relação com o mundo; por uma particularidade de seus modos, tal reflexão acontece *também* na forma.

Entendemos que haja a autorreflexão que se dá pelo tomar a linguagem tornando-a corpórea pela nomeação (o que poderíamos chamar metalinguagem, de presença), mas há, também, certa autoreflexão que me parece mais própria para o que pretendemos pensar aqui: aquela que acontece quando, sem nomear a literatura como tema, acontece na figuração da ausência de um corpo “literário” - nome - que a representasse. Isto é: acontece quando a “literatura” mostra o que efetua em seu trabalho próprio sem, no entanto, nomear-se ou representar-se. A força do não nomear, potente como a do nomear, vem da não restrição da infinitude, portanto do limite, que torna possível um literário móvel e subterrâneo; a força do não representar já é ela mesma uma reflexão que se dá pela ausência daquilo sobre o que se reflete.

Talvez valha a pena chamar atenção para a noção de *figura*, a fim de melhor entender o que estamos propondo como força da ausência. *Figura* aqui entendida como uma relação de correspondência com uma promessa que, como promessa, é o anúncio de um sentido – tal como as interpretações figurais dos textos bíblicos em que cada acontecimento é a promessa de um duplo superior e verdadeiro que dará sentido a ambos. A ausência do “sentido correspondente” que um texto promete e a nossa determinação em encontrá-lo nos faz dispostos a ouvir sussurrar as camadas secundárias de um acontecimento-texto – e, se for preciso, a terciária, a quaternária, até que retornemos a superfície, do avesso: onde leva toda

busca exaustiva de sentido. Deste lado, vislumbramos, no bastidor, a linguagem e a representação esperando para entrar em cena.

A autorreflexão nos faz voltarmos-nos para nós mesmos; e se o fazemos sem um espelho que materialize nossa *découpage* (situação em que nos encontraríamos com a frente que acabamos de perder para o espelho), então necessitamos um voltar-se para si que é uma contorção: se fôssemos uma linha, seríamos então um nó, ganhando a verticalidade dos abismos. Este movimento que nos põe, com a linguagem, do avesso, acontece quando a literatura tematiza algo que lhe é íntimo, mas não lhe é exclusivo, apresentando de si apenas o que esse algo carrega desta relação de intimidade: quando, tematizando a metamorfose, metamorfoseia toda história de metamorfose em demonstração da potência metamórfica da literatura (retomamos, aqui, portanto, a discussão realizada com Deleuze e Rancière anteriormente).

Ao que podemos afirmar seguramente que, tal como propôs Gagnebin sobre a filosofia, na literatura a autorreflexão possibilita aberturas reflexivas; por que não pensaríamos, feitas as ressalvas decorrentes da distância entre as formas da filosofia, da literatura e da divulgação científica (inclusive já brevemente tematizadas neste relatório), mas nem por isso posicionando-as em dicotomias, em trazer também para a divulgação da ciência a autorreflexão sobre suas formas? E aqui não se trata de um questionamento de proposição paradigmática, mas de uma tentativa de problematizar este tópico; também não se trata de uma proposição *absoluta*, da defesa esperançosa de um “novo” método: nem toda a filosofia, nem toda a literatura são marcadamente autorreflexivas – justamente por isso as que são abrem janelas em paredes absolutas (*maquinam o quase*).

### Referências bibliográficas

ANDRADE, Elenise; DIAS, Susana. *Entre, currículos, cortes, mortes: imagens-cérebros expõem divulgações-divagações... Anais. 32ª Reunião da Anped, 2009.*

ANDRADE, Elenise C.; DIAS, Susana Oliveira; MACEDO, Sheyla C. S. *VidasVentanas: janelar entre tão divulg(divag)ação. Artefactum - Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia.* n. 3, jul. 2009. Disponível em:

<http://189.50.200.208/seer/index.php/localdatacenter/issue/current> Acesso em: ago. de 2009.

BORGES, Jorge Luis. *Este ofício do verso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CASARES, Adolfo Bioy. *A invenção de Morel*. Trad. de Samuel Titan Jr. São Paulo: Cosacnaify, 2008.

CHEVALIER, Jean. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. “Do caos ao cérebro”. In: *O que é filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Afonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1997.

DIAS, Susana Oliveira. “Papular o pedagógico: escrita, tempo e vida por entre imprensas e ciências”. 2008. 218 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2008.

DIAS, Susana Oliveira et al. Projeto de pesquisa “*Escritas, imagens e ciências em ritmos de fabulação: o que pode a divulgação científica?*”. CNPq, Edital Universal, Campinas, 2009.

MACEDO, Sheyla; DIAS, Susana; VOGT, Carlos. Papel do futuro, futuro de papel. *Ciência & Ambiente*, 40º volume. 2010. (no prelo).

GAGNEBIN, Jeanne Marie. “As formas literárias da Filosofia”. In: SOUZA, R; DUARTE, R (org). *Filosofia e Literatura*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2004.

MACHADO et al. *Relatório final do “Num dado momento: biotecnologias e culturas em jogo”*. Campinas, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da Tragédia*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. *Sobre a verdade e a mentira*. Tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Trad. Raquel Ramalhete. São Paulo: Editora 34, 1995.

\_\_\_\_\_. *O inconsciente estético*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

- \_\_\_\_\_ Deleuze e a literatura. *Matraga*, Rio de Janeiro, n. 12, p.1-17, 1999.  
Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga12/matraga12ranciere.pdf>>.  
Acesso em: 24 jan. 2010.
- ROLNIK, Sueli. “O ocaso da vítima – para além da cafetinagem da criação e de sua separação da resistência”. In: LINS, Daniel; PELBART, Peter Pál (Org.). *Nietzsche e Deleuze – bárbaros e civilizados*. Rio de Janeiro: Annablume, 2004.
- ROSSET, Clément. *O real e seu duplo – Ensaio sobre a ilusão*. Trad. José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 2008.
- Grupo de Pesquisa MultiTÃO. *Relatório final do “Biotecnologias de rua”*. Campinas, 2009.
- Grupo de Pesquisa MultiTÃO. *Relatório final do “Um lance de dados: jogar-poemar por entre bios, tecnos, logias”*. Campinas, 2009b.

Recebido em 23 de abril de 2011.

Aceito em 20 de junho de 2011.



## Alternância entre a palavra *mesmo* e os pronomes pessoais *ele/ela, o/a*

Débora Laurenço Nunes Mariano<sup>33</sup>

**Resumo:** O presente trabalho propõe uma abordagem sobre o processo de variação na alternância entre a palavra *mesmo* e os pronomes pessoais *ele/ela, o/a*. Nossa proposta discute se essa alternância já está implementada na língua, quando ocorre, bem como os fatores da ocorrência. Uma parte dos dados foi coletada durante a transmissão do telejornal “Jornal Centro-Oeste”, da cidade de Pontes e Lacerda. Outra parte foi constituída a partir de documentos oficiais como escritura de terras e certidões de inteiro teor de propriedades rurais. Para a análise do corpus seguimos a teoria da sociolinguística variacionista.

**Palavras-chaves:** Sociolinguística, variação linguística, gramática, pronomes.

**Abstract:** The present work proposes an approach on variation in alternation between the word and the personal pronouns he/she/a. our proposal discusses whether this alternation is already implemented in the language, when it occurs, as well as the factors of the occurrence. A portion of the data was collected during the transmission of television news "Jornal Centro-Oeste," the city of Pontes e Lacerda. Another part was formed from official documents such as deed of land and the entire content of certificates of rural properties. For the analysis of corpus we follow the theory of sociolinguistics variational.

**Keywords:** Sociolinguistics, linguistic variation, grammar, pronouns.

### 1. Referencial teórico

#### 1.1 Breve introdução à Sociolinguística

É relativamente recente a denominação da disciplina que estuda a relação entre língua e sociedade. “O termo Sociolinguística, relativo a uma área da Linguística, fixou-se em 1964. Mais precisamente, surgiu em um congresso organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), do qual participaram vários estudiosos [...]” inclusive Labov. (ALKMIM, 2001, p. 28). O objetivo era que a nova ciência servisse para relacionar ou sistematizar as variações linguísticas e sociais existentes em uma sociedade.

<sup>33</sup> Graduada em Letras pela UNEMAT – Pontes e Lacerda. E-mail para contato: [deboralaurenco@hotmail.com](mailto:deboralaurenco@hotmail.com).

De acordo com Bagno (2007, p. 38), “o objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social. Língua e sociedade estão indissolúvelmente entrelaçadas [...]”. O autor afirma que é impossível para o sociolinguista estudar a língua sem estudar a sociedade em que essa língua é falada.

Como vimos, a Sociolinguística é um dos ramos da Linguística e seu objetivo e objeto são o estudo da língua falada, em ação na sociedade e suas relações com os fatores sociais. Conforme Alkmim (2001, p. 32), “ao estudar qualquer comunidade linguística, a constatação mais imediata é a existência de diversidade ou da variação. Isto é, toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar.” A estes diferentes modos de falar, a Sociolinguística chama de variedades linguísticas. Estas são entendidas como uma qualidade do fenômeno linguístico e não como um problema como se poderia pensar.

Castilho (2010, p. 197) diferencia variação de variedade. Segundo ele, “entende-se por variação a manifestação concreta da língua, e por variedade a soma idealizada das variações.” Observamos que a variedade não é aleatória ou desorganizada, muito pelo contrário, ela obedece a vários fatores. Além dos fatores linguísticos a variação está condicionada também a fatores extralinguísticos. De acordo com Bagno (2007, p. 47), “uma variedade linguística é um dos muitos ‘modos de falar’ uma língua. Como já vimos, esses diferentes modos de falar se correlacionam com fatores sociais como lugar de origem, idade, sexo, classe social, grau de instrução etc.”

Partindo da noção de variedade laboviana, Alkmim (2001, p. 34) afirma que, “de uma perspectiva geral, podemos descrever as variedades linguísticas a partir de dois parâmetros básicos: a variação geográfica (ou diatópica) e a variação social (ou diastrática).” A autora fala também sobre a variação estilística (própria do indivíduo). Já Bagno (2007), além dessas variações, apresenta ainda a variação diamésica (língua falada x língua escrita), a variação diafásica, que é a variação estilística e a variação diacrônica, que é a que se observa nas várias etapas da história de uma língua. Castilho (2010, p. 198) afirma que “de todas as variedades do português, a variedade geográfica é a mais perceptível. Quando começamos a conversar com alguém, logo percebemos se ele é ou não originário de nossa região”.

São diversos os níveis de variação. Bagno (2007, p. 39) considera que “dizer que a língua apresenta variação significa dizer, mais uma vez, que ela é heterogênea.” Todo linguista concorda que nenhuma língua humana é homogênea em si mesma e invariável. Pelo contrário, em todos os níveis e tipos de análises deparar-se-á com o fenômeno da variação linguística. Bagno (2007), sempre partindo dos estudos labovianos, classifica os tipos de variações e afirma que a variação ocorre em todos os níveis da língua: variação fonético-fonológica, variação morfológica, variação sintática, variação semântica, variação lexical e variação estilístico-pragmática.

Bagno (idem, p. 50) faz também a distinção entre variável e variante. “Uma variável sociolinguística, portanto, é algum elemento da língua, alguma regra, que se realiza de maneiras diferentes, conforme a variedade linguística analisada. Cada uma das realizações possíveis de uma variável é chamada variante.” Segundo o autor, a definição mais simples que se pode dar de variante é de dizer a mesma coisa de maneiras diferentes.

Para o sociolinguista, não existe construção linguística mais certa ou mais bonita, todas são merecedoras de atenção, respeito e pesquisa. Porém, fora do ambiente de pesquisa, as variações não padrão como “os menino veio”, são marcadas por preconceito, humilhação e exclusão do falante dessa variação.

## **1.2 Variação e preconceito linguístico na escola**

Quanto ao preconceito linguístico, Bagno (2007) faz um retrospecto para observarmos qual o tipo de aluno e de professor que frequentavam as escolas na década de 1960. Nessa época, as escolas eram reduzidas, concentravam-se nos centros urbanos e eram destinadas às pessoas de classes média ou médio-alta. “Em 1960, somente 45% da população vivia em zona urbana – quarenta anos depois, o Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE revelou que 80% dos brasileiros moram em cidades.” (BAGNO, 2007, p. 31). Com esse processo de urbanização superacelerado, surgiu o que chamaram de “democratização” do ensino no Brasil. O que, na verdade, foi mais um processo forçado do que democrático. As famílias vindas das zonas rurais começaram a exigir que seus filhos frequentassem as escolas públicas. Começou então a transformação no perfil de alunos das escolas.

Com o aumento repentino do número de alunos, as salas de aula ficaram superlotadas, pois, assim como o número de alunos que frequentavam as escolas era restrito, o número de professores também o era. A partir de então, começou a transformação no perfil dos professores também, uma vez que a profissão que era exercida apenas por pessoas de classes privilegiadas, agora passava a ser exercida por pessoas de classes baixas e desprestigiadas.

Com essa repentina urbanização e o processo de “democratização” do ensino, as escolas, que antes eram frequentadas apenas por pessoas de classes privilegiadas, “na sua maioria, falantes das variedades linguísticas urbanas, muito influenciadas pela cultura da escrita e pelo policiamento linguístico praticado pela escola [...]” (BAGNO, 2007, p.32), passaram a ser frequentadas por falantes da variedade não padrão. Os professores vindos das classes baixas, também não eram falantes da variedade padrão, e se viam em dificuldades em ter que impor uma língua que eles próprios não dominavam.

Esse novo estágio do ensino não foi visto com bons olhos pela maioria. No entanto, Bagno (2007) afirma que a língua é heterogênea, assim como as sociedades são heterogêneas. Em uma sociedade heterogênea como a nossa, não era de se esperar que todo mundo falasse da mesma maneira, o que ficou evidente com essa “democratização” do ensino no Brasil.

Observamos sempre um conflito de imposição da norma-padrão a alunos que cresceram falando uma variação própria de sua cultura e região. Camacho (2001, p. 72) acredita que “uma consequência drástica desse conflito pode ser a rejeição tática da variedade padrão, em termos de ensino de língua e de outros valores da classe dominante. Na prática, tudo redundava em evasão e repetência escolar.” Creio que não se deve impor a língua de uma minoria a toda uma nação.

Camacho (idem, p. 72) afirma que, “é preciso acreditar no modelo da diferença e adotar outra estratégia para o ensino da língua materna. Afinal de contas, o ensino da variedade padrão não necessita ser substitutivo e, por isso, não implica a erradicação do dialeto marginalizado.” O autor acredita que as variações podem conviver harmoniosamente na sala de aula.

Para Bagno (2007, p. 82):

À professora e ao professor de língua portuguesa cabe o trabalho da reeducação sociolinguística de seus alunos e de suas alunas. O que significa isso? Significa valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos e cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem.

A escola ensina para a vida. Conforme Bagno (2007), é papel do professor formar cidadãos conscientes e capazes de se relacionarem com seus semelhantes, capazes de perceberem que a língua não é algo homogêneo e acabado, assim como nossa sociedade também não o é. Os alunos devem perceber que se o coleguinha fala diferente, não quer dizer que esteja falando errado, mas que tem um modo diferente de dizer a mesma coisa que ele, em outra variação da língua.

De acordo com Possenti (1996, p. 50), “o princípio é o mais elementar possível. O que já é sabido não precisa ser ensinado.” As escolas perdem muito de seu tempo, e do aluno, ensinando o que o aluno já sabe. Ele questiona que se o aluno já sabe, porque não ensinar o que ele ainda não sabe. Grande número de escolas, e digo de professores, tem desperdiçado o seu tempo e do aluno fazendo-os memorizar, ou mesmo, decorar regras que eles estão cansados de usar no dia a dia sem precisar nomear cada uma.

Outro teórico que critica a mesma questão é Bagno (2009, p. 150), que destaca como os “fósseis linguísticos ocupam um lugar de destaque no ensino de português.” Ele questiona sobre “qual a diferença concreta que pode existir entre ‘Me esquece’ e ‘Esquece-me’? Por que uma dessas colocações é certa e a outra é errada se ambas as construções nos permitem entender perfeitamente o que o falante-escrevente quis comunicar?” (idem, p. 150).

Na primeira parte de seu livro “Porque (não) ensinar gramática na escola”, Possenti (1996) apresenta um conjunto de teses de linguística e a justificativa de alguns equívocos no ensino da língua. Para ele “[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão [...]”, (idem, p. 17). Os que discordam desse pensamento baseiam-se, em parte, no preconceito segundo o qual esses alunos não seriam capazes de aprender o dialeto padrão, o que não é verdade. Mas, nem por isso a escola deve excluir as demais variações da língua ou taxá-las de erradas.

O primeiro passo para um ensino eficiente é conhecer o que se ensina e a quem se ensina. Na opinião de Possenti (idem, p. 21), “para que um projeto de ensino de língua seja

bem sucedido, uma condição deve necessariamente ser preenchida, e com urgência: que haja uma concepção clara do que seja uma língua e do que seja uma criança [...]” Para esse linguista deve-se saber, ou melhor, ter em mente que a língua é um sistema complexo e que as crianças conhecem a língua, mesmo as mais ingênuas. Prova disso é como elas sabem formular frases e se comunicarem perfeitamente.

Temos sempre a iniciativa de achar que tudo que nos é diferente é errado. De acordo com Possenti (1996, p. 29), “os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a diferença é um defeito ou um erro.” O teórico, no entanto, faz-nos observar uma questão óbvia: todos que falam sabem falar. Como uma pessoa seria capaz de falar se ela não soubesse falar? O que há são diferentes formas de falar uma mesma coisa. “Não há nada mais errado do que pensar que aqueles de quem se diz que falam errado falam tudo errado.” pois, “[...] é relativamente pequena a diferença entre o que um aluno (ou outro cidadão qualquer) já sabe de sua língua e o que lhe falta saber para dominar a língua padrão.” (idem, p. 42). Como já foi dito, todos que falam sabem falar.

Língua não se ensina, aprende-se. Possenti (1996) descreve como que crianças logo nos primeiros anos de vida, exceto as que têm alguma deficiência que lhes impeça falar, começam a falar de tudo e sem que para isso precisem ser ensinadas. Na verdade, é um processo de aprendizagem, mas que não é necessário o uso de exercícios prontos e atrasados, ou desatualizados, pois, a aprendizagem se dá no uso da língua, com a prática da fala.

### **1.3 A gramática do ponto de vista linguístico**

Voltando à questão de “erro”, para Bagno (2007), a noção de ‘erro’ surgiu na época das grandes conquistas de Alexandre ‘O Grande’, quando após conquistar todo o mundo conhecido de então, ele resolveu normatizar a língua grega, com o propósito de unificação política e cultural. Surgiu então a primeira Gramática Tradicional. De acordo com Bagno (2007), os criadores da Gramática Tradicional foram os primeiros a perceber que a língua sofria variação e mudança. Porém, não foi com bons olhos que eles perceberam isso, logo trataram de criar um manual de regras, para que a língua fosse sempre a mesma, uniforme e homogênea. O autor observa que “além de ser anacrônica como teoria linguística, a Gramática

Tradicional também se constitui com base em preconceitos sociais que revelam o tipo de sociedade em que ela surgiu [...]” (idem, p. 67).

Até que ponto o ensino de língua padrão tem relação com a gramática? Possenti (1996, p. 63) define gramática como “conjunto de regras”. O autor afirma ainda que essa definição pode ser entendida de várias maneiras, pois existe mais de um tipo de gramática e assim, mais de um conjunto de regras. Ele enumera três tipos básicos de gramáticas: 1) Gramáticas Normativas – conjunto de regras que devem ser seguidas; 2) Gramáticas Descritivas – Conjunto de regras que são seguidas; e 3) Gramáticas Internalizadas – conjunto de regras que o falante da língua domina.

De acordo com Possenti (1996), a gramática mais conhecida pelo professor é a Gramática Normativa, conseqüentemente, a utilizada por ele em sala de aula e odiada pelos alunos. Ela determina as regras que devem ser decoradas e seguidas pelos alunos. O segundo tipo, Gramática Descritiva, é a utilizada pelos linguistas na orientação de suas pesquisas, já que é o conjunto de regras que são seguidas, ou seja, que o povo fala. É a gramática que os alunos gostariam de ter na escola, porque traz a linguagem usada por eles e não termos que eles nunca ouviram. A terceira e comum a alfabetizados e não alfabetizados é a Gramática Internalizada, que é a gramática interna ao indivíduo, que todos adquirem no convívio em sociedade.

De forma preconceituosa, “para a gramática normativa, a língua corresponde às formas de expressão observadas produzidas por pessoas cultas, de prestígio.” (idem, p. 74). Impõe assim, uma variação de um grupo restrito a todos os outros grupos. “A gramática normativa exclui de sua consideração todos os fatos que divergem da variante padrão, considerando-os ‘erros’, ‘vícios de linguagem’ ou ‘vulgarismos’”. Desqualifica assim, as variações não padrão, utilizada pela maioria dos falantes da língua, pois, apenas a minoria usa a variedade padrão.

“Para a gramática descritiva, nenhum dado é desqualificado como não pertencendo à língua. Ou seja, em princípio, nenhuma expressão é encarada como erro, o que equivaleria num outro domínio, à anormalidade.” (idem, p. 75). Como vimos anteriormente, esse é o tipo de gramática utilizado pelos linguistas, pois apresenta a língua falada, que é o objeto de estudo da sociolinguística.

Segundo Possenti (1996), a noção de erro é corrente nas gramáticas normativas. Porém, nas gramáticas descritivas só é considerado erro, as ocorrências que não pertençam a nenhuma das variações, conhecidas, da língua.

## **2. Definições gramaticais**

### **2.1 Definindo pronomes**

No tocante à literatura que versa sobre as questões normativas, valemo-nos das Gramáticas Normativas de Almeida (1999), Bechara (2001) e Cunha e Cintra (2007) e uma descritiva, Castilho (2010). Em nossa análise abordaremos sobre os pronomes pessoais e a palavra *mesmo* em suas várias funções como: adjetivo, advérbio, pronome e substantivo. Veremos a seguir quais as definições das gramáticas estudadas para essas palavras.

Almeida (1999, p. 81), de forma bem clara e sucinta, afirma que “pronomes [...] são palavras que ou substituem ou podem substituir um nome, um substantivo: ele, que, quem.” Já Bechara (2001, p. 162), mais amplamente, afirma que “pronome – é a classe de palavras categoremáticas que reúne unidades em número limitado e que se refere a um significado léxico pela situação ou por outras palavras do contexto.” Para o gramático, de modo geral, esta referência é feita a um objeto substantivo, considerando-o apenas como pessoa localizada do discurso. Para Cunha e Cintra (2007, p. 289), “os pronomes desempenham na oração as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais. Servem, pois: a) para representar um substantivo [...]. b) para acompanhar um substantivo determinando-lhe a extensão do significado [...]”.

A “Nova Gramática do Português Brasileiro”, de Ataliba de Castilho traz pesquisas sobre o termo pronome desde o seu surgimento. Segundo Castilho (2010, p. 479):

A substituição foi sempre lembrada como a propriedade por excelência dos pronomes, e estaria na base da escolha do vocábulo pro+nome, ‘em lugar do substantivo’ para a designação dessa classe. Segundo as primeiras análises, a substituição evitaria a repetição monótona dos substantivos.

Conforme o autor, em cada época, foram apresentadas diferentes definições para os pronomes, porém, quase sempre, com um mesmo sentido. O teórico não o define, mas

apresenta as definições feitas por vários gramáticos desde o surgimento das gramáticas. “Na tradição gramatical ocidental, os argumentos utilizados para a caracterização da classe dos pronomes levaram em conta suas propriedades semânticas, discursivas e gramaticais (= sintáticas e morfológicas). E de gramaticalização” (idem, p. 472).

Todos os gramáticos citados apresentam uma mesma classificação para os pronomes, sendo: pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinidos.

Os pronomes pessoais dividem-se em retos e oblíquos, de acordo com o caso, isto é, de acordo com a função que exercem na oração. Segundo Bechara (2007, p. 164), “a cada pronome pessoal reto corresponde um pronome pessoal oblíquo que funciona como complemento e pode apresentar-se em forma átona ou forma tônica. Ao contrário das formas átonas, as tônicas vêm sempre presas à preposição [...]” (idem, p. 164).

Em nosso trabalho, analisaremos os pronomes pessoais do caso reto (*ele/ela, eles/elas*) e os oblíquos (*o/a, os/as*) e a palavra *mesmo(a)*, principalmente em sua função como pronome. Para Almeida (1999, p. 170), assim como para Cunha e Cintra (2007), “pronome pessoal é o que, ao mesmo tempo em que substitui o nome de um ser, põe esse nome em relação com a pessoa gramatical”, com a diferença de que para Cunha e Cintra o pronome pessoal só poderá representar ou substituir se estiver na terceira pessoa. Já para Bechara (2001, p. 164), os pronomes pessoais apenas “[...] designam as duas pessoas do discurso e a não-pessoa (não-*eu*, não-*tu*), considerada, pela tradição, a 3ª pessoa [...]”.

De acordo com Castilho (2010), o latim não dispunha de forma pronominal para a terceira pessoa. O português, dando continuidade ao romance, reanalisou o demonstrativo no nominativo *ille – ele*, no acusativo *illum – lo – o*, e no dativo *illi – lhe*, que passaram a pronomes pessoais. Assim, de forma interessante e criativa Castilho (idem, p. 479) conta do surgimento dos pronomes pessoais. “Voltemos à fabricação dos pronomes pessoais da P3 (*terceira pessoa*). Como você viu no parágrafo anterior, a coisa foi assim: o quartel dos demonstrativos foi duramente assaltado, arrancando-se de lá *ele, o, lhe*, mediante hábeis manipulações conhecidas como gramaticalização.” Observamos então, que antes de serem pronomes pessoais, *ele, o* e *lhe*, já foram pronomes demonstrativos.

Quanto ao pronome pessoal oblíquo, este funciona como complemento e pode apresentar-se nas formas átona ou tônica, nas três gramáticas normativas. O interesse da

pesquisa não é pelos pronomes oblíquos de forma tônica, mas sim pelos de forma átona, própria do objeto direto como seguem os exemplos: “Eu avisei-o”, “Ângela dominava-os a todos, vencia-os” (CUNHA e CINTRA, 2007, pp. 314-315).

Pronome demonstrativo é a palavra que localiza o substantivo (*este* homem, *esse* homem, *aquela* homem) ou o identifica (o *mesmo* homem, o *próprio* homem, o *tal* homem) (ALMEIDA, 1999, p. 184). Definição igualmente exposta nas outras gramáticas normativas. Para Cunha e Cintra (2007, p. 342), “a capacidade de mostrar um objeto sem nomeá-lo, a chamada Função Dêitica (do grego *deiktikós* = próprio para demonstrar, demonstrativo), é a que caracteriza fundamentalmente esta classe de pronomes.” Mas os demonstrativos empregam-se também para lembrar ao ouvinte ou ao leitor o que já foi mencionado ou o que se vai mencionar. “É a sua Função Anafórica (do grego *anaphorikós* = que faz lembrar, que traz à memória).”

Quanto ao adjetivo, de acordo com Cunha e Cintra (2007, p. 259), “o adjetivo é essencialmente um modificador do substantivo. Serve: 1º) para caracterizar os seres, os objetos ou as noções nomeadas pelo substantivo [...], 2º) para estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, de espaço, de matéria, de finalidade, etc.”.

Na maioria das gramáticas normativas encontramos que “substantivo é a palavra que designamos ou nomeamos os seres em geral.” (CUNHA e CINTRA, 2007, p. 191). Já “o advérbio é, fundamentalmente, um modificador do verbo.” (idem, p. 555).

## 2.2 Usos dos pronomes pessoais retos *ele(s)*, *ela(s)*

De acordo com o dicionário Aurélio (2004, p. 720), *ele* do latim *ille*, funciona como pronome pessoal e designa a 3ª pessoa do masculino singular. Funciona também como substantivo masculino.

Nas três gramáticas normativas pesquisadas, pronomes retos são os que têm por função representar o sujeito do verbo da oração. Assim, empregam-se como sujeito e predicativo do sujeito. São retos os pronomes *eu*, *tu*, *ele* (ou *ela*), *nós*, *vós*, *eles* (ou *elas*). (Ex. *ele* deve ir; *elas* não concordam). *Ele*, *nós* e *vós* funcionam também como regimes de preposição: *dele*, *por ele*, *de nós*, *por vós*, *entre eles*, *entre nós*, *em vós*. Se a preposição for *com*, a construção

será com *ele*, *conosco*, *convosco*; *si* e *consigo* empregam-se quando referentes ao sujeito [...] (ALMEIDA, 1999, p. 172).

Conforme Bechara (2001, p. 175), “o pronome *ele*, no português moderno, só aparece como objeto direto quando precedido de *todo* ou *só* (adjetivo) ou se dotado de acentuação enfática, em prosa ou verso [...]”. Mas Bagno (2009) afirma que é bem recorrente o uso desse pronome como objeto direto e não apenas nos casos mencionados por Bechara.

É muito frequente o uso do pronome *ele* no lugar dos oblíquos, porém os gramáticos não concordam com essa substituição como vemos: “Na fala vulgar e familiar do Brasil é muito frequente o uso do pronome *ele(s)*, *ela(s)* como objeto direto [...] embora esta construção tenha raízes antigas no idioma [...] deve ser hoje evitada.” (CUNHA e CINTRA, 2007, p. 302).

Embora seu uso seja hoje proibido pelas gramáticas normativas, como vimos, o pronome *ele* era empregado normalmente como objeto direto nos séculos XII e XIV. Ainda hoje seu uso é muito frequente na fala e na escrita dos brasileiros. Mesmo as pessoas formadas pelas escolas superiores, empregam as formas de pronomes retos como objeto direto.

O pronome *ele*, como objeto direto, tem sido usado em todas as manifestações da língua falada no Brasil, até mesmo nas mais monitoradas. Já os oblíquos (*o*, *a*, *os*, *as*) aparecem apenas em manifestações escritas e ainda assim, naquelas mais monitoradas. Observa-se assim, que os oblíquos são uma forma estrangeira para os brasileiros e muitos se embarçam quando tentam usá-los. Por isso, é importante o ensino dessa variação nas escolas, mas não um ensino com base no certo e errado e sim com base nas variáveis da língua.

Além de textos que transcrevem a língua falada, encontramos o uso do pronome *ele* como objeto direto também em textos que não transcrevem a língua falada. “[...] o que pode significar que, pouco a pouco, mas firmemente, as pessoas mais letradas não consideram seu uso descabido” (BAGNO, 2009, p. 154).

Outros, no entanto, acreditam que nem se usa mais esse pronome (*ele*). Para Bechara (2001) e Cunha e Cintra (2007, p. 296), os pronomes sujeitos *eu*, *tu*, *ele* (*ela*), *nós*, *vós*, *eles* (*elas*) são normalmente omitidos em português, porque as desinências verbais bastam, de

regra, para indicar a pessoa a que se refere o predicado, bem como o número gramatical (singular ou plural) dessa pessoa. Exemplo: *Ando, rimos, escreves, dormiu.*

### 2.3 Usos dos pronomes pessoais oblíquos átonos *o, a, os, as*

De acordo com o dicionário Aurélio (2004, p. 1419), *o* = do latim *illu*, funciona como: 1. Artigo definido no singular masculino; 2. Pronome pessoal da 3ª pessoa masculina, na forma oblíqua; 3. Pronome demonstrativo masculino; e 4. Pronome demonstrativo neutro, equivalendo a *isto* ou *isso*, ou *aquilo*.

“Se tem uma coisa que a gente pode afirmar com muita segurança a respeito do português brasileiro é que na nossa língua – em sua modalidade falada espontânea – os pronomes oblíquos de 3ª pessoa – *o, a, os, as* – estão praticamente extintos” (BAGNO, 2009, p. 149). Essas formas aparecem apenas esporadicamente na fala de pessoas que frequentam ou frequentaram a escola por muito tempo e aprenderam a usá-las como a forma correta. O teórico mostra que ao observarmos a fala de crianças que ainda não frequentam a escola ou de adultos analfabetos jamais encontraremos os pronomes oblíquos.

Ainda assim, as gramáticas normativas continuam impondo seu uso e pregando suas regras. Bechara (2001, p. 164) afirma que “para cada um dos pronomes pessoais retos corresponde um pronome pessoal oblíquo que funciona como complemento e pode apresentar-se em forma átona ou forma tônica. Ao contrário das formas átonas, as tônicas vêm sempre presas à preposição [...]”.

Quando o pronome oblíquo da 3ª pessoa, que funciona como objeto direto, vem antes do verbo, apresenta-se sempre com as formas *o, a, os, as*. Assim: *Não o ver pra mim é um suplício. Nunca a encontramos em casa. João ainda não fez anos; ele os faz hoje. Eles as trouxeram consigo.* Quando, porém, está colocado depois do verbo e se liga a este por um hífen (pronome enclítico), a sua forma depende da terminação do verbo. Assim, se a forma verbal terminar em vogal ou ditongo oral, emprega-se *o, a, os, as*: *Louvo-o, louvei-os, louvava-a, louvou-as* (CUNHA e CINTRA, 2007, p. 291). Os autores apresentam ainda o emprego enfático do pronome oblíquo átono. Para dar realce ao objeto direto, costuma-se colocá-lo no início da frase e, depois, repeti-lo com a forma pronominal *o (a, os, as)*, como neste passo: *Verdades, quem é que as quer?* (F. Pessoa, OP, 530) in: (idem, p. 316).

Para Castilho (2010, p. 480), o desaparecimento progressivo de *o* foi explicado fonologicamente por Câmara Jr. (1957b): predominando no português brasileiro a próclise, esse pronome quando junto ao verbo organiza uma palavra fonológica, como em *o vi*, transcrito /ovi/ e dito [u'vi]. O autor acredita que a perda fonológica dessa vogal acarreta um transtorno morfológico (aparece uma casa vazia no quadro dos pronomes) e sintático (não temos como representar o objeto direto pronominal). Quanto ao espaço vazio no quadro dos pronomes, pode até ser que sim, mas há sim outras formas de representar o objeto direto pronominal, como vemos diariamente o uso do pronome *ele* como objeto direto, ou o uso de *o mesmo* (e flexões) em seu lugar.

#### 2.4 Usos da palavra *mesmo(a)*

De acordo com o dicionário Aurélio (2004, pp. 1316-1317) *mesmo* = do latim *metipsimu*, superl. de *metipse*, tem várias funções, entre as quais a de adjetivo, substantivo masculino e advérbio. O autor faz questão de mencionar em sua obra que “parece conveniente evitar o uso e emprego de *o mesmo* com outra significação que não essas mencionadas, ou seja, como equivalente do pronome *ele*, ou *o*, etc.” Ele cita alguns exemplos e suas devidas correções e menciona com pesar que, “é tão frequente esse uso, pelo menos deselegante, de *o mesmo*, que podemos observá-lo num mestre como Camilo Castelo Branco (Cenas da Foz, p. 30)” (AURELIO, 2004, p. 1317).

De acordo com Almeida (1999), “[...] *mesmo* funciona como pronome demonstrativo quando identifica o substantivo (ex: *o mesmo* homem). *Mesmo* pode funcionar também como pronome neutro em frases como: ‘É *o mesmo*’. E pode funcionar também como advérbio: ‘Ela não quer *mesmo*’”. Em Bechara (2001, p. 168) assim como em Almeida (1999), porém de uma forma mais sucinta, *mesmo* funciona como pronome demonstrativo quando identifica ou se refere a seres e ideias já expressas anteriormente. “(Depois, como Pádua falasse ao sacristão baixinho, aproximou-se deles; eu fiz a *mesma* coisa)”. Conforme Cunha e Cintra (2007, p. 356), *mesmo* e *próprio* são demonstrativos quando têm o sentido de “exato”, “idêntico”, “em pessoa”: “*Eu não posso viver muito tempo na mesma casa, na mesma rua, no mesmo sítio [...]*”.

Alguns gramáticos e críticos têm condenado o uso de *o mesmo* como elemento anafórico em substituição dos pronomes *ele/ela* e *o/a*. De acordo com Almeida (1999, p. 186), “há um emprego condenável do demonstrativo *mesmo*, em virtude de terem criado, a custa de ensinamentos de origem duvidosa, incompreensível aversão às formas *a ela, dela, para ela* etc.” Para o autor:

talvez o temor de, no emprego do pronome *ela*, formar palavras grotescas, como ‘boca *dela*’, ou para evitar a repetição desse pronome, costumam certos autores, infalivelmente, substituí-lo por *a mesma, da mesma, para a mesma, com a mesma*, substituição verdadeiramente ridícula, que só logra atestar fraqueza de estilo, falta de colorido e de recursos sintáticos. Assim é que frequentemente vemos passagens como estas: *vou à casa de minha mãe; falarei com a mesma sobre o assunto – Realizou-se ontem a esperada festa; à mesma compareceram [...]* É caso de perguntar se o interlocutor tem outra mãe ou se o cronista assistiu a outra festa (ALMEIDA, 1999, p. 186).

Alguns professores também opinam sobre o assunto, como Piacentini (2010), que afirma que “está havendo, hoje em dia, certo abuso no tocante à palavra *mesmo*, que tem sido usada no lugar de nomes e pronomes de modo indevido e inconveniente.” Conforme a professora, *mesmo* pertence a diversas categorias gramaticais e seu emprego é correto nas seguintes situações: como adjetivo/pronome (*Foi pelo mesmo caminho*); como advérbio (*É lá mesmo que vendem o produto*); e como substantivo (*Disse a ela o mesmo que disse a mim*). “O problema está em usar *mesmo* no lugar dos pronomes pessoais, seja do caso reto (principalmente a terceira pessoa: *ele/ela*), seja do caso oblíquo (*o/a, lhe* etc.). Isso indica pobreza de linguagem, falta de familiaridade com os pronomes pessoais, desconhecimento da língua enfim” (idem).

Porém, para Bechara (2001, p. 168), “alguns estudiosos, por mera escolha pessoal, têm-se insurgido contra o emprego anafórico do demonstrativo *mesmo*, substantivado pelo artigo, precedido ou não de preposição, para referir-se a palavra ou declaração expressa anteriormente.” O gramático observa, entretanto, que não apresentam as razões da crítica: “Os diretores presos tiveram habeas corpus. Apareceu um relatório contra **os mesmos**, e contra outros. [...]. Para estes críticos, o mesmo, etc., deve ser substituído por ele, etc., [...]”. Vemos assim, que o gramático não se posiciona contra tal uso.

Ainda em Bechara (2001, p. 192), “*mesmo* (e flexões) desempenha também a função de reforço enfático quando presos a substantivos ou pronomes, com valor de em pessoa (em sentido próprio ou figurado)”. Em outro exemplo, o autor aponta que *mesmo* pode corresponder a dois vocábulos latinos *idem* e *ipse*. No primeiro caso, denota identidade e reclama a presença do artigo ou de outro demonstrativo: *Disse as mesmas coisas. Referiu-se ao mesmo casal. Falou a este mesmo homem*. Idêntico a *ipse*, emprega-se junto a substantivo ou pronome e equivale a próprio, em pessoa (em sentido próprio ou figurado): *Ela mesma se condenou*.

### 3. Metodologia e análise

Para a realização desse trabalho, assistimos no decorrer de quinze dias do mês de outubro de 2010, ao telejornal intitulado “Jornal Centro-Oeste”, veiculado pela TV Record da cidade de Pontes e Lacerda, filiada à Rede Record de Televisão.

Foram coletadas frases orais de pessoas de diferentes idades, sexo e nível de escolaridade. Foram transcritas frases de matérias veiculadas no telejornal em que ocorresse a variação no uso da palavra *mesmo* (e flexões) em lugar dos pronomes pessoais *ele/ela/o/a* ou de substantivos. Ao todo, foram selecionadas 20 (vinte) frases que compõem o corpus de análise desse trabalho.

Coletamos também algumas frases de documentos oficiais, como escritura de terra e certidão de inteiro teor de propriedades rurais em que se verifica o emprego da palavra *mesmo*. Desses documentos foram selecionadas 5 (cinco) frases para a composição também do *corpus*.

No desenvolvimento deste trabalho e análise do corpus, utilizamos o apoio teórico de gramáticas, de dicionários, de teóricos linguistas, de textos da internet, entre outros.

Partindo para a análise, é importante observarmos antes de qualquer coisa, que muitas variações fazem parte da língua falada há séculos e ainda não foram aceitas por muitos dos gramáticos e estudiosos. A variação deveria ser encarada como uma riqueza da língua, pois mostra que ela está viva e em uso, por uma sociedade viva e em constante transformação de padrões, culturas, gostos, linguagem etc.

Observamos em nossa análise a recorrente substituição dos pronomes pessoais *ele(s)*, *ela(s)*, *o*, *a*, *os*, *as* pela palavra *mesmo(a)*. Tentaremos mostrar quando ocorre e os fatores dessa alternância. Bem como a opinião de gramáticos e linguistas sobre seu emprego.

### 3.1 Oralidade

Analisaremos neste primeiro momento as frases expressas oralmente durante a transmissão do telejornal “Centro-Oeste”:

Um homem foi tirar satisfação com o cunhado e acabou levando uma facada. O bombeiro que o socorreu ao ser entrevistado, disse:

(1) “Chegando ao local *o mesmo* estava com uma facada nas nádegas”.

Um bandido roubou uma moto e ao ser perseguido pela polícia caiu e fugiu a pé, deixando a motocicleta para trás. O policial entrevistado disse:

(2) “Não conseguimos localizá-lo, visto que *o mesmo* tomou rumo ignorado”.

Numa reportagem sobre uma senhora proprietária de uma lanchonete, que foi assaltada por um rapaz, e ajudado no roubo por uma moça que costumava frequentar a lanchonete, ao comentar o ocorrido, o repórter disse:

(3) “Devido ao uso de drogas *a mesma* fica sem saber o que faz”.

(4) “O que chama a atenção é que é a terceira vez que *a mesma* foi assaltada”.

Nas frases acima parece estar surgindo uma variação em substituição ao pronome pessoal *ele/ela* para representar um nome ou substantivo já mencionado.

Em Bechara (2001, p. 168) assim como em Almeida (1999), porém de uma forma mais sucinta, *mesmo* funciona como pronome demonstrativo quando identifica ou se refere a seres e ideias já expressas anteriormente [...] *Depois, como Pádua falasse ao sacristão baixinho, aproximou-se deles; eu fiz a mesma coisa*. Porém, o que observamos nos exemplos de (1) a (4) é que a palavra *mesmo* não apenas se refere ou indica um ser já mencionado, mas sim o substitui. Ocupa assim, o papel de um pronome pessoal reto que, segundo Almeida (1999, p. 170), “[...] são os que têm por função representar o sujeito do verbo da oração [...]”.

Para Almeida (idem, p. 70), é condenável o uso de *mesmo* em lugar de pronomes pessoais. Para ele é o caso de se perguntar se o interlocutor fala de outra pessoa que não a

mencionada anteriormente. O gramático cita alguns exemplos de uso dessa variação e mais adiante apresenta sua forma gramaticamente “correta”, em que ele substitui *o mesmo* pelos pronomes pessoais *ele/ela*.

Certo escritor, que se intitula Mão Branca, chegou a produzir um conto em que coloca *o mesmo* como sendo o nome de uma pessoa a partir da frase "Antes de entrar no elevador, verifique se *o mesmo* encontra-se neste andar" Lei/DF Nº 3212 de 30.10.03. (2010). Para Almeida (1999, p. 186), em construções como *vou à casa de minha mãe, falarei com a mesma sobre o assunto. Realizou-se ontem a esperada festa, à mesma compareceram [...]* é o caso de perguntar se o interlocutor tem outra mãe ou se o cronista assistiu a outra festa.

No caso dos exemplos de (1) a (4), para Almeida, passariam a grafar (1 - Chegando ao local *ele* estava com uma facada nas nádegas; 2 - Não conseguimos localizá-lo, visto que *ele* tomou rumo ignorado; 3 - Devido ao uso de drogas *ela* fica sem saber o que faz; 4 - O que chama a atenção é que é a terceira vez que *ela* foi assaltada.). De acordo com Almeida (1999), *o mesmo* deve ser substituído pelo pronome *ele* ou por um sinônimo. Pode ficar assim também: (1) “Chegando ao local, o homem (ou a vítima) estava com uma facada nas nádegas”. Da mesma forma nos exemplos (2), (3) e (4). Porém, observamos que *o mesmo* é uma variação do uso da língua e como tal não deve ser corrigida ou excluída, como faz “a gramática normativa que exclui de sua consideração todos os fatos que divergem da variante padrão, considerando-os ‘erros’, ‘vícios de linguagem’ ou ‘vulgarismos’.” (POSSENTI, 1996, p. 74).

Conforme Alkmim (2001, p. 32), “ao estudar qualquer comunidade linguística, a constatação mais imediata é a existência de diversidade ou da variação. Isto é, toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar”.

Observamos também em nossa análise que é mais recorrente o uso de *o mesmo* antes do verbo e substantivado pelo artigo, ocupando a função de pronome-sujeito, como vemos nas frases a seguir:

- (5) “O Izael também não gosta de falar, *o mesmo* foi preso semana passada”.
- (6) “Se defender claro de acusações que *o mesmo* vem sofrendo aqui na delegacia de Vila Bela da Santíssima Trindade”.

- (7) “Esta moto estava com L. M. de 15 anos de idade, *o mesmo* disse que comprou a moto por 1.500,00 reais”.
- (8) “A Polícia Rodoviária Federal fazendo mais um trabalho intensivo em Nova Lacerda, onde *os mesmos* foram apreendidos”.
- (9) “J. M. da Silva estava sentado nesta cadeira, *o mesmo* bebia com os amigos.”

Em reportagem sobre um empresário que comprou um notebook roubado por malandros da cidade, o policial civil, que deu a entrevista sobre o ocorrido, disse:

- (10) “Haja visto que *o mesmo* comprou um notebook roubado, por 150,00 reais”.

Numa reportagem sobre uma casa invadida e roubada por malandros em Pontes e Lacerda, o repórter que noticiava o caso disse:

- (11) “Segundo as vítimas Jhonatan e Guri são os nomes de dois dos assaltantes, *os mesmos* ficaram monitorando o local”.
- (12) “A vítima conseguiu se comunicar com um amigo pelo MSN, *o mesmo* informou a polícia”.

Em todas essas frases, de (5) a (12), assim como de (1) a (4), vemos que a variação *o mesmo* sempre aparece antes do verbo, representando o sujeito do verbo da oração, que segundo Almeida (1999), é uma função dos pronomes pessoais retos, nesses casos, *ele* (e flexões).

Marcondes (*apud* SILVA, 2010) diz que, “na frase ‘Conversamos com o juiz e *o mesmo* afirmou que [...]’, tem-se a impressão de que não existe erro, uma vez que, para muitos, esse é um exemplo que segue rigorosamente a norma-padrão.” Assim, como nesse exemplo, observamos que nas frases (5) a (12) acontece o mesmo, pois, seguem a mesma estrutura. Em (5), por exemplo, *o mesmo* funciona como pronome-sujeito, ao retomar o sujeito da frase, Izael, ocupando o lugar que na variedade padrão seria do pronome pessoal reto *ele*. Mas, nem por isso deixa de exercer sua função anafórica de demonstrativo, que é lembrar algo já mencionado. No entanto, para a teórica “frases como essa são extremamente deselegantes e, por isso, deve-se substituir a palavra ‘mesmo’ por um pronome pessoal ‘e *ele* afirmou que [...]’ ou por um pronome relativo ‘*o qual* afirmou que [...]’” (MARCONDES *apud* SILVA, 2010).

Quanto ao porquê desse uso, Piacentini (2010) afirma que, às vezes “[...] a pessoa tem insegurança no trato com os pronomes, mas ao mesmo tempo sabe que deve evitar a repetição de um determinado substantivo, então tasca-lhe um *mesmo* (ou *mesma*, se for feminino) no seu lugar.” Ela comenta ainda que “é mais uma questão de estilo do que de gramaticalidade. Digamos que fica ruim, ou não convém, escrever da forma abaixo: *Insatisfeito, foi à diretora e pediu que a mesma lhe concedesse o abono*” (grifo do autor).

Almeida (1999, p. 186) também tenta explicar o porquê dessa substituição, ou alternância: “talvez o temor de, no emprego do pronome *ela*, formar palavras grotescas, como ‘boca dela’, ou para evitar a repetição desse pronome, costumam certos autores, infalivelmente, substituí-lo por *a mesma* [...]”.

Cunha e Cintra (2007) não se manifestam quanto a essa variação, e Bechara (2001) não se posiciona contra tal uso de *o mesmo* (e flexões) em substituição ao pronome *ele*. Ele diz que, “alguns estudiosos, por mera escolha pessoal, têm-se insurgido contra o emprego anafórico do demonstrativo *mesmo*, substantivado pelo artigo, precedido ou não de preposição, para referir-se a palavra ou declaração expressa anteriormente. Não apresentam, entretanto, as razões da crítica [...]” (BECHARA, 2001, p. 168).

Observamos também em nossa pesquisa que a palavra *mesmo* tem ocupado o lugar de outra classe de pronomes, os oblíquos. Nos exemplos abaixo, vemos dois casos em que *o mesmo* substitui o pronome oblíquo átono *o/os*.

Em uma reportagem sobre bandidos que roubaram uma caminhonete e tentaram fugir, o repórter que comentava o ocorrido disse:

(13) “A polícia foi atrás deles e acabou parando *os mesmos*”.

(14) “A polícia trabalhou rapidamente e colocou *o mesmo* atrás das grades”.

Bechara (2001, p. 164) define que para cada um dos pronomes pessoais retos corresponde um pronome pessoal oblíquo que funciona como complemento e pode apresentar-se em forma átona ou forma tônica. Porém, o uso desse pronome não é tão apreciado ou frequente. De acordo com Bagno (2009, p. 149), “se tem uma coisa que a gente pode afirmar com muita segurança a respeito do português brasileiro é que na nossa língua – em sua modalidade falada espontânea – os pronomes oblíquos de 3ª pessoa – *o, a, os, as* –

estão praticamente extintos.” O que observamos nos exemplos (13) e (14) é que a palavra *o mesmo*, substantivado pelo artigo, vem ocupando seu lugar.

Nas frases (13) e (14), *mesmo* é usado para dar ênfase e retomar um substantivo mencionado anteriormente. Cumprindo sua função de demonstrativo, como dizem Cunha e Cintra (2007, p. 342), “[...] os demonstrativos empregam-se também para lembrar ao ouvinte ou ao leitor o que já foi mencionado ou o que se vai mencionar. É a sua função anafórica (do grego *anaphorikós* = que faz lembrar, que traz à memória)”.

No entanto, para a norma-padrão, essas frases deveriam permanecer com os pronomes oblíquos, como segue: 5. “A polícia foi atrás deles e acabou parando-os.” 6. “A polícia trabalhou rapidamente e colocou-o atrás das grades.”

Como diz Piacentini (2010), não é uma questão de estar “certo” ou “errado”. É mais uma questão de estilo, de fazer a frase ficar bonita. Porém, para o sociolinguista não existe construção linguística mais certa ou mais bonita, todas são merecedoras de atenção, respeito e pesquisa.

Nas frases orais restantes, *mesmo* funciona em diversos lugares da frase, como se observa:

(15) “Eles estão a caminho de Cuiabá. Tentamos falar com *os mesmos*, mas não conseguimos”.

(16) “Já temos algumas informações sobre *os mesmos*”.

(17) “Daqui a alguns dias já estaremos com *os mesmos* na cadeia”.

(18) “A ladra invadiu a casa e levou algum dinheiro, a *mesma* também levou o dinheiro de uma senhora, que por incrível que parece é sua avó”.

(19) “A empresa tem no seu calendário um dia marcado para a manutenção preventiva de seus equipamentos, para evitar a queima dos *mesmos*”.

(20) “Realizamos essa manutenção em nossos equipamentos uma vez por ano evitando uma futura queima dos *mesmos*. O que poderia prejudicar a população com falta de energia por mais tempo”.

Observamos que, apesar de encontrar-se em outros lugares da frase, que não antes de verbo, *mesmo* continua exercendo a função de pronome-sujeito substituindo o sujeito em

lugar do pronome *ele*. A diferença, no entanto, dessas para as outras frases é que a localização de *o mesmo* na frase mudou, porém sua função continua a mesma.

Apenas nos exemplos (19) e (20), *mesmo* substitui o pronome *ele* preposicionado por *de*. Pois na norma-padrão o mesmo seria substituído por *deles*, ficando (19) “A empresa tem no seu calendário um dia marcado para a manutenção preventiva de seus equipamentos, para evitar a queima *deles*”.

Observamos que em todos os exemplos, com exceção das frases (19) e (20), *mesmo* aparece substantivado pelo artigo *o/a*. Vimos também que em todos os casos de uso dos pronomes *ele* (e flexões), pode ocorrer a alternância para a conjunção *o mesmo*. Porém, não ocorre o mesmo com o pronome pessoal oblíquo *o* (e flexões). Em uma frase como “Ângela dominava-*os* a todos, vencia-*os*” (CUNHA E CINTRA, 2007, p. 315), não seria cabível dizer: “Ângela dominava *os mesmos* a todos, vencia *os mesmos*”.

Usa-se tanto o pronome *ele* como a palavra *mesmo* para retomar o sujeito. Vemos que as mesmas pessoas que usam a palavra *mesmo* também usam o pronome *ele* em um mesmo diálogo.

### 3.2 Escrita

Observamos em nossa pesquisa que não é apenas na linguagem oral que a locução *o mesmo* vem exercendo outras funções além das determinadas pela norma-padrão. A ocorrência também se verifica na linguagem escrita, em documentos oficiais que requerem uma maior observância da norma-padrão.

Analisamos abaixo algumas frases em que a alternância entre a palavra *mesmo* e os pronomes pessoais são verificadas:

(a) “[...] do imóvel desta matrícula, foi DESAPROPRIADA área de 34,9600ha [...] ficando por conseguinte, *o mesmo*, com o remanescente de 2.507,7096ha de terras”.

(b) “As partes declaram que o imposto de transmissão de bens imóveis – ITBI e demais Certidões que se fizerem necessárias [...] serão apresentados no ato do registro desta, isentando este Tabelionato de toda e qualquer responsabilidade pela não apresentação *dos mesmos*”.

(c) “Pela outorgada compradora, me foi dito que tendo em vista a declaração dos outorgantes vendedores, quanto a inexistência de tais ações, dispensam *os mesmos* da apresentação das certidões [...]”.

(d) “[...] dispensam da apresentação das certidões mencionadas [...] ainda que estivesse *a mesma*, devidamente esclarecida e advertida das consequências da referida dispensa [...]”.

(e) “O registro deste Título fica vinculado à apresentação do comprovante de recolhimento do ITBI [...] devendo *o mesmo* ser transcrito no Cartório de Registro de Imóveis da Comarca”.

Vemos aqui que, como nos exemplos de linguagem oral, a palavra *mesmo* é usada para identificar e relembrar um termo já mencionado. De acordo com Almeida (1999), “[...] *mesmo* funciona como pronome demonstrativo quando identifica o substantivo (ex: *o mesmo* homem).” Porém, ele não apenas identifica como retoma e substitui o substantivo.

No exemplo (a), *o mesmo* localiza o substantivo *imóvel* sem precisar repeti-lo na frase. Ou seja, ele substitui o substantivo *imóvel* em lugar do pronome demonstrativo *aquele*.

Em (b), *o mesmo* substitui o pronome *deles* e relembra ITBI e demais certidões.

Apenas no exemplo (c), vemos *o mesmo* substituir o pronome oblíquo de forma átona *o*, que segue a mesma regra usada na forma oral. Mas poderia ser substituído também pelo pronome pessoal *ele*.

Em (d), *o mesmo* substitui o pronome pessoal reto *ela*.

Na frase (e), para a norma-padrão deveria se repetir o substantivo **Título** ou o pronome *ele*: “o registro deste **Título** fica vinculado à apresentação do comprovante de recolhimento do ITBI [...] devendo *o mesmo título* ser transcrito no Cartório de Registro de Imóveis da Comarca”, deixando de ser um pronome pessoal e passando a pronome demonstrativo. Ou “[...] devendo *ele* ser transcrito no Cartório de Registro de Imóveis da Comarca”. No entanto, observamos no primeiro exemplo que não se fez necessário a repetição do substantivo **título** para que se compreendesse que *o mesmo* se referia a ele.

Observamos assim, que não é apenas na modalidade falada da língua, mas também na escrita que *o mesmo* vem exercendo outras funções além das normatizadas pelas gramáticas normativas.

### Considerações finais

“Dizer que a língua apresenta variação significa dizer, mais uma vez, que ela é heterogênea,” afirma Bagno (2007, p. 39). Todo linguista concorda que nenhuma língua humana é homogênea em si mesma e invariável. Pelo contrário, em todos os níveis e tipos de análises se deparará com o fenômeno da variação linguística. Porém, essa variação não é aleatória ou desorganizada. Muito pelo contrário, ela obedece a vários fatores. De acordo com Bagno (idem, p. 47), a língua é heterogênea, sim, mas ordenada. Além dos fatores linguísticos, a variação está condicionada também a fatores extralinguísticos.

Em nossa pesquisa, observamos que *o mesmo* é mais uma variante que se implantou no uso da língua. *O mesmo* é usado como pronome-sujeito em alternância com os pronomes pessoais retos *ele/ela* e oblíquos *o/a*.

Em nossa constante busca por informações e usos dessa variante, vemos que *o mesmo* faz alternância também com o uso de alguns pronomes possessivos como: *dele, dela*, entre outros. Mas deixemos esse assunto para um próximo trabalho.

O uso ou emprego de *o mesmo* em alternância com pronomes pessoais não é um caso recente, desde as décadas passadas já se falava sobre o assunto. Almeida (1999), em sua “Gramática metódica da língua portuguesa”, já criticava seu uso. Bechara (2001), em sua “Moderna gramática portuguesa”, também já comentava essa variação, assim como vários outros teóricos e estudiosos da língua.

No entanto, como acontece com a maioria das variações não padrão, *o mesmo* não é aceito no uso da língua-padrão, considerando-se seu uso como “[...] pobreza de linguagem, falta de familiaridade com os pronomes pessoais, desconhecimento da língua, enfim” (PIACENTINI, 2010). Isso não passa de preconceito linguístico, como observa Possenti (1996, p. 29), “os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a diferença é um defeito ou um erro”. O teórico, no entanto, faz-nos observar uma questão óbvia: todos que falam sabem falar.

Observamos em nossa pesquisa que são diversas as críticas quanto à alternância entre a palavra *mesmo* e os pronomes pessoais *ele/ela, o/a*. Porém, como pondera Bechara (2001), nenhum deles apresenta as razões da crítica, ou seja, nenhum deles apresenta um motivo justo para que se evite o uso da palavra *mesmo* em lugar dos pronomes pessoais. Os que tentam

justificar sua crítica usam termos preconceituosos como, “é mais uma questão de estilo do que de gramaticalidade. Digamos então que fica **ruim**, ou não convém escrever da forma abaixo: Insatisfeito, foi à diretora e pediu que a mesma lhe concedesse o abono” (PIACENTINI, 2010).

Almeida (1999) também apresenta uma justificativa para sua crítica. Segundo ele, no emprego de *o mesmo* como pronome pessoal tem-se a impressão de que o falante/escritor está dizendo de outra pessoa que não a mencionada anteriormente. Porém, observamos que apenas em alguns casos isso acontece, mas que o ouvinte/leitor logo perceberá que se trata de um substantivo já mencionado.

Como apresentamos em nossa análise, *o mesmo* está concorrendo com os pronomes pessoais tanto na linguagem oral como na escrita. Essa alternância, quase substituição, ocorre na fala de pessoas de diferentes idades, sexo e grau de instrução. Não se pode dizer que aparece em uma faixa etária específica, pois se observou a ocorrência em mais de uma.

Poderíamos dizer que observamos uma maior frequência dessa variação na fala de homens, do que na fala de mulheres, mas a diferença proporcional não foi tão considerável. Contudo, nas frases escritas vemos uma maior recorrência na escrita de mulheres, porém, essas afirmações exigiriam a observância de outros fatores, como: qual o maior número de escreventes nos cartórios, se são homens ou mulheres, entre outras questões. Quanto à idade, não tivemos como analisar esse fator por não termos conhecimento sobre quem redigiu os documentos.

Concluimos que a variante existe e está em uso. Sua forma aparece sempre substantivada pelos artigos definidos *o/a*. Observamos que seu uso é mais recorrente antes do verbo e sempre ocupando lugar de pronome-sujeito, que não se sabe porquê, ainda é função apenas dos pronomes pessoais nas gramáticas normativas.

*O mesmo* ainda não substituiu o uso dos pronomes pessoais. Por isso, dizemos que ocorre uma alternância no uso desses pronomes, pois se emprega tanto *ele/ele*, *o/a*, como *o mesmo*, em frases que necessite de um elemento anafórico.

## Referências

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística – Parte I. in: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. V. 1. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: 2002.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística – Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. V. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Celso, Luís F. Lindley Cintra. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

HOUAISS, Antônio e Villar, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C LTDA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIMA, José Leonildo e Silva, Teresa de Pazos da. (Orgs.) *Roteiro para elaboração de trabalhos acadêmicos e monografia*. Cáceres: Editora Unemat, 2005.

MIRANDA, Jonilson Pinto de. *Variação linguística em sala de aula: uma reflexão da relação professor/aluno no ensino fundamental*. 2010. Monografia (graduação em Letras) - UNEMAT, Pontes e Lacerda.

MOREIRA, Emília Laudicéia. *O uso de o(s) mesmo(s) como elemento anafórico numa modalidade escrita do português do Brasil*. 2007. Tese (Mestrado em Letras) – UFPR, Curitiba. Biblioteca Digital da UFPR. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/19532>. Acesso em 20 out. 2010.

OLIVEIRA, Washington Luiz de. *Uso do “mesmo” como termo anafórico em peças jurídicas profissionais extraídas da internet.* Disponível em: <http://jus.uol.com.br/revista/texto/17675/uso-do-mesmo-como-termo-anaforico-em-pecas-juridicas-profissionais-extraidas-da-internet>. Acesso em: 15 out. 2010.

PIACENTINI, M. T. *O mesmo - I.* [www.linguabrasil.com.br](http://www.linguabrasil.com.br). Acesso em: 02 set. 2010.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

SEM AUTOR. *O mesmo.* <http://www.bardoescritor.net/maobranca/contos/omesmo.htm>. Acesso em: 02 set. 2010.

SILVA, Luiz Cláudio Barreto. *Evite o uso indevido de “o mesmo” e “a mesma”.* <http://jusvi.com/artigos/27846>. Acesso em 02 de set.2010.

Recebido em 04 de abril de 2011.

Aceito em 20 de junho de 2011.



## **Crenças sobre o ensino e a prática da tradução**

Thaíse Jordania Porto dos Santos<sup>34</sup>

**Resumo:** Por muito tempo, a tradução foi vista como ferramenta indispensável no ensino/aprendizagem de línguas. Após vários estudos e avanços, o antigo método GT (gramática-tradução) foi trocado por outros que atendiam e supriam às necessidades de metodologias diferentes. A partir daí, a tradução passou a ser evitada e má vista nas aulas de línguas. No entanto, a teoria da tradução tem avançado e ganhado um enorme reconhecimento. Além disso, as universidades a incorporaram nas suas grades curriculares, e pesquisas ligadas a tal tema têm aumentado. Diante disso, seguindo as considerações de autores como Stupiello (2006) e Frota (2006), o presente artigo busca mostrar algumas das crenças de alunos da área de Letras acerca do ensino e da prática da tradução. Assim, este trabalho aparece como uma tentativa de desmistificar tais mitos/crenças e de conscientizar leitores interessados na temática, com relação ao discurso pós-moderno, que leva em consideração os aspectos socioculturais ligados à tradução.

**Palavras-chave:** Crenças, ensino, tradução.

**Abstract:** During a long time, the translation was seen as an important tool for the teaching and learning process of languages. After many researches and advances, the old method GT (grammatical-translation) was changed for others that could attend and supply the needs of different methodologies. From this moment, the translation started to be avoided and bad seen in language classes. Nonetheless, the translation theory has advanced and it has got a huge recognition. Besides, the universities put it in their language courses and the researches involving this subject has increased. In face of that, following the considerations of authors like Stupiello (2006) and Frota (2006), the present work aims to show some student's beliefs about the teaching and the practice of translation. Thus, this article appears as an attempt of demystifying some myths/beliefs and as an attempt of becoming the readers aware about the postmodern speech, which take into consideration the social and cultural aspects connected with translation.

**Keywords:** Beliefs, teaching, translation.

### **Introdução**

Diante dos avanços e das mudanças presentes na história da tradução, muitas crenças, que dizem respeito ao conceito, ao ensino e a prática desta, ganharam espaço nos cursos de

---

<sup>34</sup> Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba, e-mail: [thaiseporto@hotmail.com](mailto:thaiseporto@hotmail.com).

letras, especialmente após a implantação da teoria da tradução nas grades curriculares das universidades.

É sabido que, atualmente, diversas escolas de línguas repudiam e criticam o uso e a prática da tradução nas suas salas de aula. Na verdade, pesquisas amplas na área nos mostram que esta tem sido uma visão fechada e pouco coerente, a qual não condiz com o que a teoria da tradução apresenta.

A tradução, por um longo período, foi principal ferramenta para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. No estudo do latim, por exemplo, os alunos, focados na leitura de textos, baseavam-se e pautavam-se na prática da tradução (método gramática-tradução) como meio indispensável para a compreensão e evolução na língua foco. Com o desenvolvimento de novas metodologias, as quais procuravam e priorizavam a supremacia da comunicação para a aprendizagem de uma língua estrangeira, a tradução foi deixada de lado, assumindo quase que um papel de “vilã”, sendo evitada e má vista nas aulas de línguas.

Sendo assim, em meio a todas estas contradições, é relevante saber o que os estudantes dessa área, futuros professores e/ou tradutores, acreditam sobre o conceito, o papel e a importância desta ferramenta para o ensino/aprendizagem de línguas, pois ao se depararem com a disciplina de “teoria e prática da tradução” nas universidades, são vários os questionamentos levantados por eles.

Perguntas englobando *como* e *o que* vão aprender na matéria estão sempre presentes. Afinal, como estes alunos definem a tradução? Quais as perspectivas deles com relação à prática da atividade tradutória? Essas são questões que buscaremos responder neste trabalho, com o objetivo de tornar leitores e estudantes da área mais conscientes do verdadeiro papel da tradução.

Em um primeiro momento, traçaremos o conceito de crenças de acordo com Barcelos (2001). Em seguida, seguindo as considerações e os estudos sobre tradução de Stupiello (2006) e Frota (2006), mostraremos quais as principais crenças sustentadas por alunos de letras acerca do tema aqui explorado.

## 1. Falando sobre crenças

Conceitos relacionados a crenças têm sido foco de estudos de vários estudiosos. Segundo Silva (2007, p. 251), “no Brasil, os estudos sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas ganhou força na década de 90 [...]”. No entanto, são inúmeras as definições atribuídas a este termo.

Barcelos (2006, p.18) afirma que nesse período inicial “acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento”. Segundo essa autora, pesquisas mais recentes apontam diferenças com relação a essa perspectiva. Para ela, crenças são “opiniões e idéias que alunos e professores têm a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p.72).

Neste trabalho, recorreremos a este último conceito, pois concordamos com Barcelos (2001) e acreditamos ser essa a definição mais adequada para dar suporte ao nosso propósito.

## **2. Crenças ligadas ao conceito da tradução**

Como consequência do antigo método tradicional, implantado desde o início do ensino de línguas estrangeiras, em que a tradução era, inevitavelmente, realizada de forma bastante metódica, muitos alunos permaneceram com visões tradicionais acerca do conceito da tradução.

Stupiello (2006, p.129), diante de sua experiência como professora universitária da disciplina de teoria e prática da tradução, afirma que grande parte dos ingressantes dos cursos de Letras vê a tradução apenas como “uma operação de transferência de significados de uma língua para outra”. Sendo assim, a autora considera que tais alunos apresentam uma postura que reflete pensamentos tradicionais, os quais não levam em conta a reflexão pós-moderna na atividade da tradução.

Segundo Stupiello (2006, p.131), em resposta a uma pesquisa realizada, os alunos mostraram e sustentaram “a ideia de que traduzir corresponderia a aprender e dominar uma série de regras e recursos que os capacitariam a recuperar sentidos já instituídos na língua de partida e trazê-los à língua de chegada”. Neste sentido, a tradução teria a função de transmitir o sentido já expressado no texto original para o texto traduzido.

Esta visão, apresentada por grande parte dos alunos, condiz com o que Paulo Rónai (*apud* Stupiello, 2006) defende. Para ele, “traduzir se resume a portar atributos especiais para compreensão de um sentido já presente no texto original e, portanto, indiferente a qualquer variação interpretativa” (p.131). Assim, fatores sociais e culturais não seriam levados em consideração no momento da tradução, visto que, o “sentido real” do texto original teria, obrigatoriamente, que ser passado.

Em contrapartida, Stupiello (2006) defende o conceito da tradução pela ótica pós-moderna, na qual o tradutor tem total intervenção no texto que traduz. Desse modo, o tradutor manifestaria fatores sociais, culturais e, sobretudo, identitários na atividade tradutória. A tradução, nesse momento, se adequaria à situação e ao público que se destina. Como consequência, ela não corresponderia a apenas uma transferência intacta de significados pré-existentes.

É com base nisto que tentamos, aqui, desmistificar a ideia de que traduzir seria seguir regras, formas ou modelos, conceito ainda fortemente sustentado por muitos estudantes iniciantes na área da tradução.

### **3. Crenças de alunos sobre o ensino e a prática da tradução**

Como citado anteriormente, uma das principais e mais fortes crenças de alunos com relação à tradução, diz respeito à visão que estes têm sobre qual o conceito e o papel da mesma no mundo acadêmico. A grande maioria vê a tradução como um processo de transferência intacta de significados, de códigos linguísticos.

Arrojo (*apud* Stupiello, 2006) explica que aprender a traduzir é o mesmo que aprender a interpretar, ou seja, aprender a ler. Ela sustenta que:

A impossibilidade de transporte intacto de significados não se aplicaria somente à tradução, mas a todo processo de comunicação oral e escrita, já que a linguagem se manifesta através da multiplicidade de línguas (ARROJO, *apud* STUPIELLO, 2006, p. 132).

No que diz respeito ao ensino da tradução, Stupiello (2006) argumenta que uma crença bem frequente entre os estudantes iniciantes, é a de que o professor de teoria e prática da tradução detém todas as fórmulas e soluções para se fazer uma tradução “ideal”. Ainda sobre este assunto, ela afirma que os alunos buscam encontrar nos professores, modelos, técnicas e respostas prontas sobre como traduzir, o que, para eles, seria transmitir a “verdadeira intenção” do texto original.

Tratando desta temática, Frota (2006), em seu artigo sobre os erros e os lapsos de tradução, comenta que uma crença bem visível e equivocada dos alunos, é “a crença na possibilidade de sempre haver uma tradução ideal, uma única tradução realmente correta” (FROTA, 2006, pp. 146-147).

Assim, Frota (2006) complementa o que já mostramos aqui. No entanto, ela cita que “é importante que os nossos alunos saibam, o quanto antes melhor, que no mundo da tradução as nossas escolhas com frequência não podem ser rotuladas como erradas ou certas em termos absolutos” (FROTA, 2006, p. 146).

A autora retrata e deixa muito claro no seu texto que todos os professores de tradução são, constantemente, indagados e abordados por alunos com as mais diversas dúvidas acerca do que seja certo ou errado no momento da prática da tradução. Conforme argumenta, somente com o tempo e com experiências já passadas, é que o aluno passa a enxergar a diversidade de opções disponíveis e equivalentes na atividade tradutória.

Sobre o papel do tradutor, é relevante desmistificar outra crença bem marcante: a de que o tradutor tudo sabe e nada erra. Diante disso, Frota (2006) demonstra o quanto é importante, já no início do curso, conscientizá-los com relação a tais idealizações, bem como “mostrar aos alunos como são frequentes as ocasiões de dúvida e de incompreensão” (FROTA, 2006, p. 142).

Apresentadas tais concepções, passa a fazer sentido o discurso pós-moderno que tanto buscamos apresentar. Desta forma, a partir da “tomada de consciência” e do reconhecimento de que a tradução também é “recriação”, a interpretação passa a ser ponto crucial, fortemente marcado pelas experiências e pelo meio social que o tradutor se insere ou que vai inserir o seu texto.

### Considerações finais

Ante as considerações levantadas, percebemos que os estudantes iniciantes da área da tradução, geralmente, sustentam mitos/crenças referentes ao conceito e a prática da mesma. Idealizações de modelos, técnicas e traduções perfeitas são facilmente encontradas no ambiente acadêmico.

No entanto, é importante mostrar aos alunos que traduzir vai além de transmitir significados e de buscar em dicionários ou em tradutores soluções e respostas prontas. Vale ressaltar, ainda, que a tradução depende das escolhas ou de seleções feitas por cada tradutor, que, concomitantemente, levam em conta aspectos sociais, culturais e, sobretudo, a imagem do leitor/receptor ou do cliente.

Dessa forma, os alunos se tornam mais conscientes sobre qual o verdadeiro papel da tradução, e passam a levar em consideração a possibilidade de “recriar” textos e não somente transferir sentidos. Como ponto positivo, os tradutores sentem-se mais autônomos e menos metódicos.

Por fim, acreditamos que a avaliação de determinadas crenças acerca desta temática permite aos estudantes e leitores da área uma reflexão sobre como a tradução tem sido vista e avaliada nos cursos de graduação. Além disso, promove uma conscientização sobre o ensino e a prática da tradução.

### Referências

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M.; F. (orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, 2001. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

FROTA, Maria Paula. Erros e lapsos de tradução: um tema para o ensino. In: PAGANO e VASCONCELOS (orgs.). *Cadernos de tradução*. n.17, pp. 141-156, 2006. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de comunicação e expressão. Pós-graduação em estudos de tradução.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & ensino*. V.10. n.1. pp. 235-271, jan./jun.2007.

STUPIELLO, Érika Nogueira de Andrade. O ideal e o real no ensino universitário da tradução. In: PAGANO e VASCONCELOS (orgs.). *Cadernos de tradução*. n.17, pp. 129-139, 2006. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de comunicação e expressão. Pós-graduação em estudos de tradução.

Recebido em 03 de abril de 2011.

Aceito em 20 de junho de 2011.

## Estudo da cultura baiana no ensino de ple (português como língua estrangeira): um olhar crítico sobre os estereótipos<sup>35</sup>

Ana Julia Souza Mariano<sup>36</sup>

**Resumo:** O artigo que se apresenta faz uma reflexão acerca do ensino de Português como Língua Estrangeira, sob a égide da cultura baiana, observando o filme “Ó pai ó”. Após observações sobre esse gênero fílmico tem-se o objetivo de reconhecer alguns estereótipos e refletir sobre a visão do aprendiz em relação à língua-alvo, analisando de que modo são aceitos pelo estrangeiro. Após essa interface, tencionamos fazer um estudo acerca desses elementos culturais mostrando que a Bahia não se resume a esse conjunto de aspectos que são abordados no filme. Através dessa proposta, serão ensinados aspectos culturais durante o ensino de PLE a fim de desmistificar esses estereótipos. Assim, será despertada a curiosidade do aluno pela cultura da língua portuguesa, aumentando o interesse na aquisição da língua estrangeira, o que facilitará o processo de ensino e aprendizagem. Para substanciar esse trabalho nos apoiamos nos seguintes teóricos: (CUNHA & SANTOS 2002), (FILHO 2002), (MOTA & SCHEYERL 2004) e (SILVEIRA 1988).

**Palavras-chave:** Cultura baiana, ensino de PLE, estereótipos.

**Abstract:** The current paper presented reflects about the teaching of Portuguese as a Foreign Language, under the Aegis of the culture of Bahia, observing the movie “Ó pai, ó”. After utterances about this genre of film it is aimed to recognize some stereotypes and reflect the learner view related to the Target Language, analyzing how they are accepted by the student. After this interface, this study aims to carry a study about these cultural elements showing that Bahia cannot be only summarized to these set of issues that are showed by the film. Through this proposal will be taught cultural aspects during the teaching of Portuguese as Foreign Language (PFL) aiming to un-mythicize, change this stereotypes. So, this will awaken the curiosity of the student on the Portuguese Language culture, increasing the interest on the acquisition of the foreign language, that will facilitate the process of learning and teaching. As a theoretical support this study is based on the following theories and theorists: (CUNHA & SANTOS 2002), (FILHO 2002), (MOTA & SCHEYERL 2004) e (SILVEIRA 1988).

**Keywords:** Culture of Bahia, teaching of PFL, stereotypes.

### Introdução

Até o início do século XIX, a palavra germânica *Kultur* era usada para designar todos os aspectos espirituais de uma comunidade e a palavra francesa *Civilization* relacionava-se aos

<sup>35</sup> Trabalho produzido sob orientação da profª. Drª. Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro, e-mail: [dajudaalomba@hotmail.com](mailto:dajudaalomba@hotmail.com).

<sup>36</sup> Graduanda do curso de letras pela UESC e bolsista do projeto de extensão: Projeto de Português como Língua Estrangeira, pela PROBEX, e-mail: [ju\\_mariano88@hotmail.com](mailto:ju_mariano88@hotmail.com).

aspectos materiais. A partir desses dois termos, foi sintetizado pela primeira vez por Edward Tylor, o termo *culture*, ainda no século XIX. Este teórico definiu o conceito de cultura como todas as possibilidades de realização humana.

Durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, é comum a ênfase apenas nos aspectos gramaticais e não em seu uso como ferramenta de comunicação. Em uma perspectiva comunicativa, o objetivo do professor de LE é desenvolver nos alunos a competência linguística na língua-alvo. E, para atingir esse objetivo o processo de ensino/aprendizagem de uma L2 deve ser fundamentado ao da cultura a qual esta pertence, uma vez que língua e cultura fazem parte da identidade de uma comunidade. Esse ensino da cultura deve ocorrer de forma crítica, levando para a sala de aula, assuntos que provoquem nos alunos a reflexão sobre as crenças e costumes que são característicos das pessoas e da sociedade da língua em aprendizagem, para não ocorrer uma abordagem simplista da cultura.

É preciso ter cuidado para não confundir a cultura do país em questão como se fosse única, mas sim como variabilidade e fonte potencial de conflito. Caso contrário a mesma será considerada um repertório de clichês e aspectos “panorâmicos” do país (CUNHA & SANTOS 2002, p.159).

Às vezes, o professor não tem uma compreensão crítica suficiente, então, acaba reduzindo a cultura a uma amostragem de alguns aspectos que caracterizam o país, ou então acaba supervalorizando a cultura estrangeira e a ideia não é essa, mas sim promover o conhecimento e a reflexão.

Tendo em vista que os estrangeiros já vêm com uma determinada visão acerca dos costumes brasileiros, visão esta que na maioria das vezes é estereotipada, em decorrência de uma leitura pouco aprofundada acerca desses produtos midiáticos, apresentados fora do Brasil, será trabalhado na sala de aula o filme “Ó pai ó”. Esse faz uma abordagem acerca de alguns costumes da sociedade baiana, entretanto, o faz de forma estereotipada. De acordo com a definição do novo dicionário Aurélio sobre estereótipos, este é um conceito que se faz sobre determinada pessoa ou situação que vem do senso comum, ou seja, um preconceito.

Cabe ao professor mostrar que a Bahia não se resume somente a esses aspectos, pois dessa forma, é possível o aprendiz quebrar choques culturais. O filme será utilizado como um objeto de reflexão sobre a cultura baiana, não como uma única verdade. O conhecimento sobre a cultura da língua-alvo possibilitará um interesse maior na aprendizagem desta e, conseqüentemente, um desempenho melhor desse aluno na língua portuguesa.

### **1- Ensino de L2**

Aprender a regra é diferente de aprender o uso da língua. De acordo com o método comunicativo, o qual é baseado na comunicação, o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira não tem como referência somente a gramática, mas sim as ações feitas com a linguagem. E o seu objetivo principal é incentivar o aluno a refletir sobre os usos da língua-meta.

Dentro dessa perspectiva comunicativa é impossível pensar em uma língua dissociando do seu país de origem, ensinar uma língua estrangeira é antes de tudo ensinar ao aluno a se comunicar dentro da comunidade da L2. O bom comunicador na língua estrangeira é aquele que tem maior habilidade em uma situação comunicativa real, então, além de o aluno ter um repertório de elementos linguísticos, ele precisa criar estratégias para usá-los de forma adequada em diferentes situações. O enfoque comunicativo dentro desse contexto é o mais adequado para utilizar na sala de aula de língua estrangeira, pois ao nos comunicarmos com o outro construímos textos, então aprender as regras não é suficiente, uma vez que elas não atuam sozinhas no processo da comunicação. Assim, esse método de ensino responde às necessidades de desenvolver no aluno a competência linguística e sociocultural.

Não basta apenas ensinar as regras gramaticais, pois o estudante deve desenvolver uma competência linguística e cultural no contexto em que já está inserido. Segundo Almeida Filho (2002), “aprender uma língua estrangeira significa aprender a significar nessa nova língua e gradualmente desestrangeirizar a língua-alvo”. Logo, durante o processo de aprendizagem de uma LE é imprescindível ensinar aos alunos sobre a cultura da sociedade da segunda língua, mas sem supervalorizá-la, nem esquecer a do aluno, mas sim em uma perspectiva intercultural.

## **2- Processo de ensino/aprendizagem de PLE**

Uma vez que ensinar uma L2 deve ser um processo intercultural, o ensino de Português, como Língua Estrangeira (PLE) deve possuir esse caráter. O fenômeno da aculturação não requer que o aluno deixe de lado a sua própria cultura, mas sim oferecer estratégias para entender e aceitar o diferente, descobrir uma nova cultura e olhar a sua com criticidade.

Só uma orientação intercultural consciente e fundamentada pode impedir que a aprendizagem de uma língua estrangeira reforce os estereótipos negativos e dificulte a verdadeira compreensão entre as culturas (SILVEIRA 1998, p.45).

Nessa perspectiva, o professor de PLE tem um duplo papel: docente e interculturalista, conforme corrobora Gomes de Matos (1995). Nesse contexto, o professor de PLE deve valorizar o conhecimento cultural do aluno e incentivá-lo na aquisição da língua e da cultura brasileira a partir do conhecimento da sua própria língua e cultura.

Uma vez que o aluno estrangeiro deve ser exposto ao contato com a nossa cultura, é relevante levar para a sala de aula o filme em questão, pois este proporcionará um diálogo entre as culturas e possibilitará um olhar diferente em relação à cultura baiana, na medida em que, o professor deve mostrar que essa visão da sociedade baiana é uma, não é a única. Dessa forma, a cultura deve deixar de ter um caráter de simples apresentações de alguns aspectos da sociedade, o que leva à simplificação dessa e, conseqüentemente, ao reforço de alguns estereótipos, que na maioria das vezes são negativos.

## **3- A presença de alguns estereótipos em “Ó pai, ó”**

O filme “Ó pai, ó” é uma produção brasileira, seu roteiro foi baseado em uma peça teatral de Macio Meirelles. Lançado em 2007, ele é do gênero comédia e tem como direção Monique Gardenberg. O filme conta a história de moradores de um cortiço, no Pelourinho, em Salvador. O enredo se passa no último dia de carnaval, com muita música, dança e alegria

até que dona Joana, evangélica e síndica do prédio, decide acabar com a festa, fechando o registro de água do prédio. Durante a narração da história, são apresentados vários tipos estereotipados como podemos observar: O mecânico que deseja ser cantor (Roque), a evangélica fervorosa (Dona Joana) que vê o carnaval como uma manifestação do diabo, o travesti Yolanda, a homossexual Neuzão, sua sensual sobrinha, Rosa, Carmem que realiza abortos clandestinos e tem um pequeno orfanato em seu apartamento e Psilene, irmã de Carmem que está fazendo uma visita após um período na Europa.

O filme, em questão, é uma tentativa de mostrar aspectos culturais da Bahia, entretanto, ele o faz de forma reducionista e tendenciosa, pois o estrangeiro que assiste ao filme, sem ter um conhecimento sobre a Bahia, pensa que a sociedade baiana é composta apenas por festas, alegria e sensualidade. É uma visão reducionista, porque é como se o estado fosse composto somente por Salvador, quando na realidade, a Bahia é um estado muito mais amplo. Situado na região nordeste, sua população é de 14.021.432 habitantes, segundo o Censo de 2010, em uma área de 564 692,669 km e possui 417 municípios. Cada um deles com diferentes povos, costumes, formas de falar, ou seja, a sua própria cultura.

Há uma visão estereotipada que pode ser observada na construção da personagem Roque, por exemplo, interpretado por Lázaro Ramos, há essa tendência, parece que a única forma de ascensão dos baianos é através da música. E isso não é verdade, haja vista que temos muitos nomes de baianos que se destacaram fora do meio artístico, um exemplo é o escritor Jorge Amado, autor de vários romances, os quais foram traduzidos para vários idiomas e ficou conhecido não só no Brasil como também no exterior. Outro estereótipo que é reforçado no filme é o de que toda baiana é sensual, explícito através da personagem Rosa. Essa ideia da sensualidade da mulher baiana foi construída primeiramente através da personagem Gabriela, de Jorge Amado, a partir daí, a maioria das pessoas acreditam que toda baiana tem aquele estereótipo de Gabriela, uma mulher morena, com formas sensuais que provocam o imaginário masculino.

Outra questão que é abordada no filme é a ideia de que todo baiano gosta de carnaval e festas, conforme aparecem em várias cenas do filme, em que mostram as personagens dançando ou se preparando para a festa do carnaval e vale lembrar que o enredo da história se passa no último dia do carnaval, será que foi só por coincidência? Então, há essa tentativa de

mostrar que o baiano é festeiro o tempo todo. Quando na realidade, durante o carnaval, os baianos trabalham muito, pois vão organizar os blocos de carnaval, os empresários que contratam os cantores, as pessoas que são vendedoras ambulantes, os catadores de latinhas, os proprietários de hotéis que recebem os turistas, os guias turísticos e outros ramos do comércio. E isso não é abordado no filme. O que acontece é que Salvador é uma cidade turística, então, as pessoas trabalham nesse meio, assim como em outros também, para ganhar o seu sustento, mas na visão do turista, principalmente o estrangeiro, os baianos estão se divertindo o tempo todo, ou seja, a ideia de que o baiano é preguiçoso, festeiro.

Embora o turismo seja muito forte, o estado não vive somente deste seguimento. Salvador é uma das principais capitais do país, assim como as outras, ela também possui um ritmo acelerado. Apesar de o turismo ser muito forte lá, a cidade também atua em outras áreas como: indústrias, educação e outros serviços. Na área da educação, a cidade oferece diversas opções de universidades (federal, estadual e privada) e um dos maiores centros de estudos em língua espanhola possui uma sede em Salvador que é o Instituto Cervantes.

A personagem Psilene, interpretada por Dira Paes, também corrobora para essa visão preconceituosa, pois ao deixar implícito que ela estava sendo prostituta na Suíça, está reforçando a ideia de que as brasileiras, especificamente as baianas, vão trabalhar no exterior exclusivamente exercendo a função de prostitutas.

Assim, durante o decorrer das ações, o filme está reforçando estereótipos negativos acerca da sociedade baiana. O papel do professor é desconstruir essa imagem a partir da discussão do filme e de outras nuances da cultura baiana. Nesse contexto, o professor de PLE deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos, e/ou aquele que detém o saber, assumindo uma postura de um pesquisador, despertando nos alunos não somente o senso crítico, mas também um novo olhar para a cultura do outro, não mais de maneira preconceituosa, mas com respeito.

#### **4 - Considerações finais**

Dessa forma, ensinar Português como Língua Estrangeira (PLE) é ensinar também a cultura brasileira. Durante esta abordagem, o professor de PLE deve expor o aluno à cultura usando materiais autênticos bem como despertar o senso crítico do aprendiz, a fim de que este

tenha a capacidade de aceitar o diferente. Nesse sentido, usar o filme “Ó pai, ó” na sala de aula de PLE é uma possibilidade de oportunizar ao professor a reflexão junto com esses alunos estrangeiros sobre alguns estereótipos negativos acerca dos baianos, a fim de desmitificá-los. Assim, será despertada a curiosidade no aprendiz em relação à língua portuguesa, o que facilitará no processo de ensino/aprendizagem.

### **Referências bibliográficas**

ALMEIDA FILHO, José P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

CUNHA, Maria Jandyr Cavalcanti; SANTOS, Percília. *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

Filme: “Ó pai ó”, direção: Monique Gardemberg. Gênero: comédia. Tempo de duração: 96 min.

MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (orgs.) *Recortes interculturais na sala de Línguas Estrangeiras*. Editora da UFBA, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVEIRA, Regina Célia P. da (org.). *Português língua estrangeira perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sua pesquisa.com <http://www.suapesquisa.com/estadosbrasil/estadobahia.htm> acesso em 20 de fev. de 2011.

Recebido em 25 de abril de 2011

Aceito em 20 de junho de 2011.

## ¿Hablas español?: a língua espanhola sob o efeito da (des)construção de um *pré-construído*<sup>37</sup>

Felipe Augusto Santana do Nascimento (PIBIC/UFPE)<sup>38</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo discutir os efeitos que o *pré-construído* da semelhança/facilidade em relação à língua espanhola traz ao sujeito que se dedica ao ensino-aprendizagem dessa língua, discutindo como esse imaginário pode ser (des)construído por este, ao longo de seus estudos. Na tentativa de dominar uma língua estrangeira, pensando, principalmente, nas exigências do mercado de trabalho, os alunos brasileiros optam pelo ensino de espanhol por ver nessa língua uma rápida oportunidade de ascensão no seu aprendizado, a qual é oferecida pela semelhança entre as línguas portuguesa e espanhola e, conseqüentemente, a suposta facilidade em aprender a segunda. No entanto, ao iniciar seus estudos, muitos alunos se deparam com a contradição que essa facilidade proporciona, ou seja, a semelhança deixa de ser um benefício e, em contrapartida, passa a ser o vilão no ensino-aprendizagem da língua, uma vez que essa semelhança “mergulha” o aluno no entremeio destas duas línguas, o *portunhol*, provocando uma reação de estranheza no sujeito a ponto de ele se perguntar, se realmente está “hablando español”. É nesse sentido que tentaremos observar, por meio de diversas materialidades (Orkut, fragmentos de discursos de alunos de um curso de Letras à distância – E-Letras), os efeitos desse *pré-construído* para o ensino-aprendizagem da língua espanhola e, principalmente, discutir o deslocamento sofrido por esse imaginário – a língua fácil se torna difícil e a semelhança uma desvantagem - que se materializa numa rejeição ao discurso da facilidade.

**Palavras-chave:** Semelhança/Facilidade, Pré-construído, (Des)construção, Língua espanhola.

**Abstract:** This paper aims to discuss the effects that the *pre-built* of similarity/facility about the Spanish Language brings to the subject who is dedicated to the teaching and learning of the language, discussing how this imaginary can be (un)built throughout their studies. In an attempt to master a foreign language, especially considering the demands of the labor market, the brazilian students opt by the study of Spanish as they see this language as an opportunity to rise quickly in their learning, which is offered by the similarity between the Portuguese and the Spanish languages and hence the supposed ease to learn the second. However, when starting their studies, many students are faced with the contradiction that this facility provides, ie, the similarity ceases to be a benefit and, in turn, becomes a villain in the teaching-learning of the language, since this similarity “dips” the student in between these two languages, the *portuspanish*, causing a strange reaction in the subject, who is about to ask himself if his really “hablando Español”. In this sense, we’ll try to look through a a variety of materials (Orkut, fragments of speeches by students of a distance bachelor's degree - E-Letras), the effects of this pre-built for teaching and learning the Spanish Language and mainly discuss the displacement suffered by this imaginary - the easy language becomes difficult and the

<sup>37</sup> O presente trabalho é fruto da pesquisa que estou desenvolvendo sob a orientação da Professora Doutora Fabiele Stockmans De Nardi.

<sup>38</sup> Aluno da graduação em Letras – Licenciatura Português/Espanhol - pela UFPE. Email: [felipe.augustus@hotmail.com](mailto:felipe.augustus@hotmail.com).

similarity becomes a disadvantage - that is embodied in a speech to the rejection of the facility.

**Keywords:** Similarity/Facility, Pre-built, (Un)built, Spanish Language

### Introdução

Buscar o estudo de uma língua estrangeira muitas vezes se torna uma tarefa difícil e árdua, já que a simples escolha de estudar a língua do *outro* provoca mudanças na maneira de pensar do sujeito e, por sua vez, na sua relação com o mundo. No entanto, antes de tratarmos dessas mudanças, faz-se necessário esclarecer que qualquer escolha está regulada por algo maior, isto é, a escolha por tal língua estrangeira não é feita ao acaso, mas sim por uma identificação que, entendemos, está vinculada ao imaginário sobre essa língua que se quer aprender.

Nesse sentido, nosso intuito é discutir como os *pré-construídos* da facilidade/semelhança em relação ao espanhol e ao crescimento do mercado de trabalho para falantes dessa língua contribuem para o aumento da oferta de cursos de língua espanhola para brasileiros. Ainda temos o objetivo de discutir a possível (des)construção dessas projeções durante o processo de ensino-aprendizagem dessa língua que, no dizer de Celada (2002), é *singularmente estrangeira* para os brasileiros, uma vez que a relação histórica entre as línguas portuguesa e espanhola (o intenso contato linguístico entre as duas línguas devido à proximidade territorial, à semelhança nas formas de colonização na América, entre outros fatores) contribuiu para que o espanhol seja entendido não apenas como mais uma língua estrangeira, mas que seja visto de maneira singular.

É nessa conjuntura que inserimos uma pequena discussão sobre o portunhol, que para muitos é visto como maléfico ao ensino da língua, pois causa interferências no ensino da língua alvo. De fato, o portunhol pode deixar o sujeito mergulhado no entremeio das duas línguas e “dificultar” o aprendizado da língua *outra*, uma vez que por estar tão familiarizado com esse lugar (meio português e meio espanhol) o sujeito não consiga se desprender e se subjetivar na outra língua. No entanto, também podemos entender o portunhol como um local de transição e por que não como uma língua de comunicação, já que, *grosso modo*, cumpre o seu papel de comunicar. Dessa forma, não estamos aqui propondo que o estudo do espanhol seja negligenciado e se dê espaço ao portunhol, pelo contrário, buscamos aqui propor um

novo modo de ver esse *entremeio*, não como algo negativo, mas como um lugar de transição necessário para a subjetivação do sujeito na língua espanhola.

Tais discussões serão feitas a partir da análise de um *corpus*, composto por recortes de interações entre participantes de comunidades do Orkut e de um fórum de interação de um curso de Letras a Distância, cujo tema é a motivação desses sujeitos-aprendizes em buscar a língua espanhola como objeto de estudo. Por meio dessas análises, foi possível observar dois movimentos dos quais nos ocuparemos: o primeiro caracteriza-se por uma reafirmação do imaginário da facilidade/semelhança entre o português e o espanhol; o segundo, por um deslocamento em relação a esse imaginário, numa tentativa de afirmar, especialmente, a necessidade de reconquistar para essa língua o espaço de uma língua a ser estudada, afastando-se da ilusória facilidade que a “semelhança” com o português possa representar. Buscamos, então, entender os efeitos desse imaginário, que pode ser o de *indistinção* entre as duas línguas (CELADA, 2002), e suas implicações para os modos de conceber o ensino-aprendizagem dessa língua. Entendemos que tais discussões são um chamado para que nos afastemos da crença de que apreender estruturas (como, por exemplo, identificar diferenças entre o português e o espanhol) possa representar uma garantia de aprendizagem dessa língua, e menos ainda de que o sujeito possa nela se subjetivar. Com isso, essa busca do sujeito pelo todo da língua passa a ser o alvo desse ensino que não se preocupa com outros aspectos que transcendem a estrutura (aspectos discursivos, culturais, por exemplo) e, mais do que isso, não percebe que a língua não pode ser dominada, uma vez que ela não é uma estrutura fixa e rígida.

Compreender o imaginário que cerca uma língua e a relação dos aprendizes com ela é um movimento necessário para que possamos falar sobre os processos de identificação do sujeito com essa língua e, do nosso ponto de vista, de seu ensino-aprendizagem. No caso do espanhol para brasileiros, nossas análises têm mostrado que essa identificação é regulada por dois *pré-construídos*: de língua semelhante e, portanto, fácil, e de língua que está ascendendo mundialmente, sendo de grande importância para o mercado de trabalho. Dessa forma, vamos observar como esses imaginários produziram as condições de produção em que se insere atualmente o ensino-aprendizagem da língua espanhola em nosso país, e observar como esses imaginários podem ser desconstruídos ao longo do contato com a língua, ou seja, nem a

semelhança/facilidade entre as línguas é garantia da aprendizagem da língua, nem sua aprendizagem é garantia de espaço no mercado de trabalho.

### **1- Um percurso pelo estudo do espanhol no Brasil**

Entendida por muito tempo apenas como língua de leitura, a língua espanhola teve seu estudo negligenciado no Brasil. Segundo Machado et al (2007), isso se deveu, também, às influências hegemônicas de Inglaterra, Estados Unidos e França no país, e ao imaginário de língua fácil que cerca a língua espanhola. Criou-se, assim, a ilusão de que o estudo dessa língua era desnecessário, uma vez que seu ensino não traria nem uma reflexão maior do que aquela propiciada pela própria língua portuguesa, nem qualquer retorno econômico ao país. Ainda assim, não foram poucas, as tentativas de incluir o espanhol no ensino regular brasileiro, algumas delas com sucesso restrito, já que as tentativas de implementação logo foram vetadas. É o caso, por exemplo, da reforma proposta pelo ministro Gustavo Capanema, em 1940 (idem, 2007), que previa o ensino instrumental do inglês, do francês e pela primeira vez do espanhol, no ensino médio. Tal intento perdeu efetividade ao longo dos anos por motivos puramente comerciais: a língua espanhola não trazia, então, nenhum retorno financeiro ao país.

Contudo, esse quadro está sendo alterado e muito se deve a criação do MERCOSUL, que tem entre suas finalidades aproximar os países do cone sul, fortalecendo-os por meio de uma maior integração comercial. Um dos pressupostos que fundamenta esse projeto de integração é o de que conhecendo a língua do *outro* é que o fortalecimento será alcançado; conhecer o espanhol, para os brasileiros, tornou-se, portanto, fundamental. Além disso, podemos citar outros dois fatores que contribuíram para o desenvolvimento do ensino dessa língua no país, entre eles, segundo Fernández (2005, pp. 19-21), a maciça entrada de grandes empresas espanholas no país e o crescente interesse pela cultura hispânica.

Apesar desse último fator, é notável o fato de que o interesse pelo estudo da língua espanhola, não raro, se fundamente basicamente em argumentos de ordem econômica. Os interesses pelas questões do MERCOSUL e pelos investimentos espanhóis perpassam os discursos sobre o ensino dessa língua, que entra no âmbito brasileiro como sendo mais uma oportunidade de crescimento pessoal e, principalmente, profissional para os brasileiros.

Diante disso, é fundamental discutir os efeitos desse discurso sobre a importância econômica da língua, sendo impossível, no entanto, deixar de notar que tais movimentos levaram o ensino do espanhol a ser reconhecido como fundamental entre as línguas estrangeiras. Na tentativa, então, de deixar claro esse interesse, foi promulgada, em 2005, a lei 11.161, que tinha o objetivo de promover o ensino da língua espanhola no país, sendo:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Ao analisar esse cenário, Reato e Bissaco (2007) afirmam que “os interesses político-econômicos são os que o movem, ao contrário do que deveria de ser: a cultura e a educação”, reforçando a ideia de que, ainda que haja um interesse pela “cultura hispânica”, como mencionou Fernández (2005, p. 19-21), as políticas linguísticas estão fortemente atravessadas pelos interesses político-econômicos, que em última análise determinam o “valor” de uma língua e, portanto, de seu ensino-aprendizagem. Percebemos, então, no dizer dos autores, um alerta ao “valor” dado a uma língua e ao modo como ela será inserida no país, movimentos que, entendemos, contribuem fortemente para a cristalização-(des)construção do imaginário sobre as línguas. Há que se comentar, ainda, que tais condições de produção merecem uma análise ainda mais pontual se pensarmos que a submissão do ensino às leis de mercado pode produzir o risco de uma excessiva instrumentalização da língua estrangeira e, em consequência, uma contradição acerca do que supostamente pedem os PCN para o ensino de outra língua, ou seja, a formação da cidadania.

## **2- No fio do discurso: os pré-construídos**

Como observamos até agora, falar da língua espanhola não é se referir apenas ao tempo presente, ao contrário, é mergulhar no passado num intento de compreender o motivo pelo qual o espanhol se tornou uma língua em ascensão no país. Nesse sentido, é fundamental entender que essa ascensão se deu por questões políticas que foram corroboradas por questões

discursivas, isto é, documentos oficiais, a imprensa, enfim, dizeres que circulam sobre essa temática colaboraram para a (re)afirmação da necessidade de incrementar a língua espanhola no *currículum* escolar brasileiro. Essa adesão foi uma atitude fundamental para que se consolidassem as relações entre o Brasil e os demais países do MERCOSUL com o intuito de construir uma economia forte, inclusive linguisticamente. O espanhol, então, seria essa língua *outra* que os brasileiros deveriam aprender, seja por necessidades mercantis, seja por necessidades de formação pessoal. Nesse contexto, o nosso intuito agora é falar dos imaginários que se construíram em relação à língua espanhola no país e que muitas vezes levaram o espanhol à condição de continuidade da língua portuguesa, uma língua semelhante e, portanto, designada como fácil. Antes, no entanto, de analisarmos os recortes selecionados, é preciso que olhemos para o modo como se compreende o conceito de imaginário no quadro teórico da Análise do Discurso.

É na obra *Análise Automática do Discurso* que Pêcheux (1969) introduz o conceito de formações imaginárias, que remete às antecipações que o sujeito produz sobre o *outro* e a partir das quais “projeta” o seu jeito de lidar com *ele*. Entendemos, assim, que essas representações são importantes para compreendermos como os processos discursivos são construídos, no intuito de mostrarmos que os enunciados não são isolados, mas fazem parte de uma cadeia discursiva que constitui o sujeito e seu modo de se relacionar com o *outro*. Para Pêcheux (1975), os imaginários são da ordem do esquecimento, isto é, o sujeito *esquece o já-dito*, mas ele ressoa no seu discurso como uma evidência, criando, dessa forma, representações sobre o *outro*. É por meio desses esquecimentos que, para Pêcheux (1975, p. 173), poderíamos falar em evidências da ordem do inconsciente, por meio das quais se produz para o sujeito a ilusão de dominação do seu dizer e da evidência do sentido, que *não poderia ser outro*. Ou seja, “[...] a percepção é sempre atravessada pelo ‘já ouvido’ e o ‘já dito’, através do qual se constitui as substâncias das formações imaginárias enunciadas [...]” (PÊCHEUX, 1969, p. 85).

Tratamos o imaginário, portanto, nesse trabalho, como as condições necessárias para que o sujeito se relacione com o *outro*, em que, por meio de uma rede de sentidos que atravessam os discursos, os imaginários são repetidos e construídos. Tais considerações nos levam a uma noção de sujeito, tal como essa noção é tratada em AD, que não pode ser

entendido como o sujeito cartesiano, que domina o seu dizer, mas, no dizer de Pêcheux (1975), o sujeito é da ordem da incompletude e, dessa forma, é afetado pela ideologia e pelo inconsciente. Assim, De Nardi (2003, p. 80), ao reafirmar o trabalhado em sua dissertação de mestrado em 2002, defende:

[...] a consideração do imaginário como um elemento fundamental para a construção do sujeito na língua do outro. Isso se deve ao fato de que, ao inserir-se numa segunda língua, o sujeito sofre modificações nas suas formações discursivas fundadoras, resultantes de sua identificação com a língua materna e que permitiram a esse sujeito encontrar um lugar de dizer, tendo a possibilidade, assim, de tomar a palavra na sua língua (DE NARDI, 2003, p. 80).

Dessa maneira, o sujeito da AD é fruto de sua relação com a história e a linguagem; nem totalmente determinado, nem completamente livre, o sujeito da AD é marcado pela sua relação com o *outro*, que se produz no interior da Formação Discursiva (FD) na qual está inserido. A Formação Discursiva é o espaço, em que a luta de classes e a ideologia se fazem presentes e o sujeito, imerso nesse território, é assujeitado por esses discursos, já que, apesar da ilusão de uma autonomia, é submetido a essas condições de produção. Quando falamos em sujeito, portanto, não estamos nos referindo ao sujeito empírico, aquele que profere um discurso, por exemplo, mas em uma posição interior de uma FD, posição cujas especificidades são construídas pela maneira como esse sujeito se relaciona com os saberes produzidos no interior dessa FD. Há sempre *discursos outros* que circulam nesse lugar e o sujeito é afetado por eles, os quais determinarão o modo como ele vai se relacionar com o *outro*.

No tocante à língua espanhola, não é diferente. Sobre ela, incidem *discursos outros* que já foram ditos e ouvidos e atravessam o discurso e o modo de se relacionar com essa língua de quem aprende espanhol. Esses discursos ressoam para o sujeito-aprendiz da língua espanhola como uma evidência, isto é, como algo que foi silenciado, mas *está-aí*, que ressoa no contato do sujeito com essas discursividades. É nesse sentido que vamos tentar observar os imaginários que se construíram em referência à língua espanhola.

## 2.1 Espanhol: a língua fácil e o MERCOSUL

O espanhol no país, como comentamos ao longo deste artigo, passou durante muito tempo pelo *efeito de indistinção* (CELADA, 2002), em que a língua espanhola era vista como uma continuidade do português e, portanto, não como uma língua *outra*. Essa indistinção em relação à língua espanhola ocasionou no Brasil o imaginário de que essa língua, por ser semelhante ao português, seria de fácil aprendizado. Tal imaginário foi sendo corroborado por práticas que se sustentavam sobre a afirmação de que o aprendizado do espanhol deveria se basear no ensino contrastivo, no qual a semelhança seria menosprezada e se enfocaria apenas o diferente. De certa maneira, pode-se afirmar que, se por um lado o *pré-construído* da facilidade/semelhança colaborou para que o ensino dessa língua fosse tratado a partir de uma abordagem predominantemente contrastiva, por outro, tais práticas tendem a reforçar esse imaginário, que se apresenta, assim, como uma verdade sobre a língua do *outro*. Esse discurso da facilidade produz para o sujeito-aprendiz a ilusão de poder dominar a língua a partir do domínio de um certo número de “casos especiais” que serviriam para distinguir a língua estrangeira de sua língua materna, construindo a possibilidade de que a língua fosse “vendida” de modo prático, enfatizando, apenas, as peculiaridades. De fato, o estudo do espanhol se torna mais simples se o estudarmos focalizando a diferença; contudo, ao focalizarmos só a diferença, corremos o risco de simplificar tanto esse ensino que dificilmente conseguiremos fazer parte dessas discursividades *outras*. Pois dar atenção às semelhanças pode ser também uma forma de se trabalhar o diferente, observando, que mesmo nas semelhanças, há formas distintas de construção da língua e, portanto, formas de ser diferente. Ou seja, se também enfatizamos o que se tem de semelhante na língua espanhola em relação ao português poderíamos construir com nossos aprendizes possibilidades deles se inserirem nesse novo *local*, a fim de poder (se) dizer nele.

A semelhança, então, é uma “faca de dois gumes”, que pode, sim, apresentar-se, inicialmente, como um convite para o sujeito-aprendiz se inserir na língua espanhola, mas também pode fazer o caminho contrário, levando-o a uma rejeição pela “falsa semelhança” que é oferecida por um ensino que, na verdade, trabalha com o enfoque das diferenças apenas de maneira gramatical, sem o intuito de trabalhá-las nos seus usos, em seus discursos, onde as

semelhanças deixam de existir e subjazem as particularidades de cada língua. É nesse lugar de sujeito-estrangeiro (ver-se como um aprendiz de uma língua outra) que, a nosso ver, o sujeito-aprendiz de língua espanhola deve ser mergulhado para, assim, construir o seu modo de se relacionar com a língua *outra* e encontrar sua subjetividade nela.

Além disso, como já dissemos acima, outro *pré-construído* que se formou sobre a língua espanhola no país tange a sua ascensão no mercado econômico, em especial com a criação do MERCOSUL e o aumento da entrada de empresas espanholas no país. O espanhol se tornou mais uma opção de língua estrangeira no país, permitindo, com isso, a implantação da língua nas escolas públicas e particulares e sua adesão nos vestibulares nacionais. É válido ainda, ressaltar que esse imaginário em relação à língua espanhola é o que aparece com mais frequência nas materialidades aqui analisadas, o que está vinculado ao suposto êxito que a língua estrangeira pode trazer ao sujeito.

Essa força impositiva do argumento numérico, que aparece como uma referência constante ao número de falantes, ao número de países que tem a língua espanhola como seu idioma oficial, faz ecoar [nos] recortes um discurso cada vez mais frequente entre os que ensinam-aprendem essa língua, justificando sua presença no cenário brasileiro pela força do mercado, pelo seu potencial enquanto língua de comércio (DE NARDI; GRIGOLETTO, 2011, p 15).

No entanto, temos que levar em consideração que tal êxito muitas vezes não é alcançado, seja por não haver metodologias que abranjam um maior número de aprendizes que buscam a língua por meio desse imaginário, seja pela possível frustração a que o sujeito é levado ao perceber que os *pré-construídos* não se concretizaram, ou seja, a língua semelhante se torna difícil e a promessa de inserção no mercado de trabalho nem sempre se cumpre.

### **3- Portunhol: que lugar é esse?**

A definição do que é o portunhol ainda não é clara para os estudiosos da língua, mas alguns conceitos podem ser levantados a fim de buscar uma reflexão sobre o que seria esse lugar: o portunhol. A princípio, esse conceito está vinculado à ideia de fronteira, isto é, a uma

língua falada entre fronteiras de países. No caso do Brasil, seria a língua falada nas fronteiras com os países vizinhos de língua espanhola, em especial os países do MERCOSUL: Uruguai, Paraguai e Argentina. Nessas regiões, devido ao forte contato desses povos, formou-se uma maneira de se comunicar que respondia à necessidade local, ou seja, saber se comunicar em ambas as línguas, uma vez que o intenso contato era corriqueiro<sup>39</sup>. Nesse sentido, não podemos entender esse modo de se expressar como errado, pois ele funciona sob o modo de uma necessidade sociocultural e pragmática, falar no entremeio das duas línguas não é um erro, mas um “jeito” de se comunicar nessas regiões.

Ademais dessa acepção sobre portunhol, outro muito comum é o que está vinculado à concepção de interlíngua<sup>40</sup>, isto é, no ensino-aprendizagem da língua espanhola, o aprendiz não se “desprende” da primeira língua, no caso, a portuguesa, e ao produzir uma mescla entre a sua língua materna e o espanhol, esse movimento dá origem a um lugar de *entremeio*: o portunhol. Nesse contexto, o portunhol é entendido por muitos como algo maléfico ao ensino da língua alvo, pois pode levar o sujeito a uma *fossilização* nesse território: ou seja, uma vez imerso no portunhol, esse aprendiz não mais reconheceria as diferenças entre esse lugar de entremeio e a língua espanhola, seu objeto de estudo. O portunhol, então, aparece como o entrave que se produz no ensino-aprendizagem do espanhol. Assim, como observa Perlongher (apud CELADA, 2002, p. 45), “o professor, geralmente, enxerga o portunhol como um horror e, a partir do polido e fixo esplendor de duas línguas constituídas, considera-o erro, isto é, interferência ou ruído”. Dessa forma, cria-se a ilusão de que o portunhol é sempre negativo ao ensino e, com isso, qualquer tentativa de uso na sala de aula é logo rechaçada pelo professor, negando a possibilidade de que outros olhares se construam sobre esse lugar *entre-línguas*.

Entendemos, no entanto, que o portunhol não é necessariamente “uma pedra no caminho” do aprendiz de língua espanhola, ao contrário, a nosso ver, ele pode ser um espaço de identificação que o aluno necessita para, então, se subjetivar na língua *outra*. O portunhol, portanto, aparece como o *entremeio* das duas línguas, o familiar que acolhe o sujeito-aprendiz, que vinculado à sua primeira língua, necessita desse espaço para buscar sua

<sup>39</sup> É importante ressaltar que a existência de uma língua de fronteira não é algo restrito à experiência brasileira, ela também ocorre em outras regiões, como por exemplo: entre o México e os Estados Unidos – spanglish – e os Estados Unidos e o Canadá - franglais.

<sup>40</sup> “Interlíngua é o sistema de transição criado pelo aprendiz, ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira. É a linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da língua materna, até o aprendiz ter alcançado seu teto na língua estrangeira, ou seja, seu potencial máximo de aprendizado” (SCHUTZ, 2006).

subjetivação na língua alvo. Trata-se, portanto, de um espaço de transição, entre a língua materna e a estrangeira, uma vez que mesmo que consiga ser sujeito dessa língua *outra*, é impossível ao sujeito desprender-se das amarras que o ligam à sua língua materna, que está *sempre-aí*, ressoando na maneira como ele se comporta nesse novo lugar.<sup>41</sup>

#### 4- Des(a)fiando o corpus

Depois de levantarmos pequenas discussões acerca dos *pré-construídos* sobre a língua espanhola e a relação dos brasileiros com oportunhol, faz-se necessário agora analisar esses levantamentos em materialidades discursivas no intuito de observar como esses imaginários funcionam e produzem efeitos ao longo dos estudos do sujeito-aprendiz. Assim, para nós, será importante observar as materialidades discursivas não como fragmentos isolados, mas como uma cadeia discursiva que pode comportar a contradição<sup>42</sup>, uma vez que o sujeito e, conseqüentemente, o discurso é marcado por ela. Nesse sentido, o elo comum entre os discursos que serão aqui analisados é o “amor” pela língua espanhola e o intuito de se tornar sujeito nessa língua.

SD1<sup>43</sup> - A principio as minhas motivações se dão pelo o *encanto* que a língua me trás ao *ouvir e ao pronunciar poucas palavras*, mas hoje como *estudante de Letras*, vejo a importância e necessidade de *ampliar o meu conhecimento, em específico na língua espanhola*, tendo em vista que o *estudo da mesma nas escolas no Brasil e em outros países vem crescendo*.

É por meio, então, da curiosidade que, o sujeito-aprendiz chega à língua espanhola, encantado por ouvir as palavras em espanhol, ele é motivado a buscar o estudo dessa língua. No entanto, o estudo da língua deixa de ter meramente esse sentido de curiosidade e de

<sup>41</sup> Além disso, é importante ter em mente que hoje há um movimento de alguns poetas, em especial, de transpor oportunhol para a literatura, fazendo dele uma língua literária. Esse é o exemplo da obra *Mar Paraguayo* de Wilson Bueno que utiliza oportunhol com finalidades literárias, deixando de ser apenas uma modalidade oral e passando a ser também escrita, com leis e regras próprias que distinguem das leis e regras tanto da língua portuguesa quanto da espanhola. Podemos ainda lembrar que esse movimento sucedeu em um dia dedicado ao uso doportunhol, que atualmente é a última sexta-feira de outubro, e tem a intenção de desconstruir a ideia de que oportunhol é algo ruim e pensá-lo como algo positivo.

<sup>42</sup> Lembremo-nos que estamos trabalhando com o sujeito que é cindido, descentrado e que apresenta a ilusão de ser a origem de seu dizer, entrando, assim, em contradição, já que, ao pensar ser dono de seu dizer, produz incoerências de maneira inconsciente.

<sup>43</sup> A partir de então, usaremos SD para identificar as seqüências discursivas. É importante ainda que o leitor tenha em mente que as três primeiras seqüências discursivas são alunos do curso de Letras a distância da UFPE (E-Letras) e as demais de uma comunidade do Orkut, sendo todas elas transcritas sem correção gramatical.

encantamento e passa a ter uma “importância e necessidade” na vida do sujeito, pois ele agora não fala mais de um lugar de leigo em relação à língua espanhola, mas de uma posição mais importante que a anterior, ele agora é “estudante de Letras” e, portanto, não pode mais se prender a apenas a pronunciar algumas palavras em espanhol, ao contrário, deve ampliar seus conhecimentos na língua com o intuito de se tornar “competente” para o mercado de trabalho. Nesse sentido, observamos ainda que o que motiva o ensino da língua espanhola para o sujeito não é apenas o encanto pela língua, mas o imaginário de que o aprendizado da língua pode oferecer uma recompensa no final: conseguir um emprego em umas das escolas do Brasil. É válido ainda, ressaltar que esse imaginário funciona por meio da relação jurídico e administrativo e, dessa forma, é regulado (o imaginário), mesmo que implicitamente, pela lei 11.161, de 2005, a partir da qual, o ensino de espanhol se tornou obrigatório no ensino médio do país, sendo, portanto, mais uma oportunidade para os estudantes de Letras/Espanhol se inserirem no mercado de trabalho.

Tal afirmação aponta para o fato de que a aprendizagem dessa língua é não um desejo, mas uma necessidade para aquele que não quer ocupar um espaço marginal nesse mercado. Para isso, é preciso *adquirir* a língua espanhola *conhecê-la*, movimento que, considerando-se a reiterada menção à proximidade dessa língua com a língua portuguesa, implica um trabalho simplificado de dominar aquelas “certas palavras” que as diferenciam (DE NARDI; GRIGOLETTO, 2011, p. 15).

Podemos observar ainda, que nesse recorte se constitui um outro imaginário em relação à língua espanhola: o imaginário da semelhança no tocante ao português e, em consequência, da facilidade - o sujeito ouve e já consegue “pronunciar algumas palavras”. Com isso, notamos que no discurso do sujeito-aprendiz ressoa um imaginário que está vinculado a essa facilidade, ou seja, uma ilusão de competência imediata perante o espanhol.

SD2- Eu mesmo nem sabia que tinha habilidade de pronunciar algumas das palavras e até ler alguns textos da língua espanhola.

SD3- [...] o Espanhol tem uma *simplicidade de compreensão* que faz o leitor entende(r) o que está lendo.

SD4 - O que me fez optar pela língua espanhola foi o fato de haver uma *facilidade maior na compreensão das leituras*.

SD5- - Mis motivaciones para el estudio de la lengua española son relacionados con su *facilidad de comprensión y pronunciación* [...].

Nesses fragmentos, fica mais fácil observar a ilusão de competência imediata na qual o sujeito-aprendiz de língua espanhola é mergulhado ao ter contato com a língua. Por serem muito semelhantes, de fato, as línguas portuguesas e espanholas são entendidas pelos sujeitos como uma continuidade, em que, ao conhecer bem a língua portuguesa, eles “dominariam” a língua espanhola, visto que, a ideia de uma ser continuidade da outra é bem marcada nesses discursos. É nesse contexto, então, que a língua espanhola enfrentou/enfrenta ao longo dos anos no país o *efeito de indistinção* sobre o qual nos alerta Celada (2002), em que a língua espanhola necessariamente seria essa continuidade do português e vice-versa. Com isso, por muito tempo, o espanhol foi visto apenas como uma língua de leitura, não sendo necessário o seu estudo, uma vez que apresenta uma “*facilidad de comprensión y pronunciación*”. Tais concepções vinculam a língua espanhola a uma “simplicidade de compreensão”, criando, assim, a ilusão de que para ler um texto em espanhol não é necessário fazer parte daquela língua, *ser* daquela língua. O brasileiro é espontaneamente leitor nessa língua, que compreende sem que necessariamente tenha que fazer um esforço para conhecê-la. No entanto, quando se instaura a percepção de que essa “simplicidade de compreensão” é ilusória, esse imaginário pode passar por um processo de *deslocamento*, sendo possível que se produza, por esse movimento, até mesmo a *desconstrução*.

SD6- Jesus....acho que ninguem aqui deve ser formado em espanhol ne?Porque quem é ....sabe que *espanhol não é mais facil nunca!*E nao me venham falar que é mais facil porque as palavras são parcidas.....voces não estão lembrando dos 157463127565 falsos cognatos que a lingua espanhola tem!Mais 63966865232 sotaques diferentes para aprender, um der cada pais diferente(afinal temos que saber de onde a pessoa eh ne?) E as conjugacoes verbais mirabolantes que do nada brota uma letra no meio da palavra ou ela simplesmente muda da agua para o vinho! *Po galera que já é formada....não vamos*

*deixar que falem isso do nosso segundo idioma...pq so nos sabemos como na verdade e!*<sup>44</sup>

Diferentemente do recorte analisado anteriormente, nesse, há o deslocamento no imaginário da facilidade em relação à língua espanhola, já que o sujeito se desidentifica com o discurso da facilidade e, com isso, identifica-se com redes de sentidos que desconstruem esse imaginário. O sujeito, diferentemente do que ocorre em SD1, coloca-se na posição daquele que fala de um lugar privilegiado em relação ao que ocupa um estudante de Letras: agora se trata de um formado (talvez, um professor). Esse recorte revela um sujeito que se sente “proprietário” da língua espanhola, “pq so nos sabemos como na verdade e!”, e que não estando mais na condição de aprendiz, é envolvido por uma outra rede de sentidos que atribui a um formado, o conhecimento especializado de que o espanhol não é uma língua fácil e que a similitude que é atribuída a essa língua em relação à língua portuguesa é algo a ser “desmentido”. Esse sujeito, então, não se insere na mesma *posição-sujeito*<sup>45</sup> do sujeito-aluno de Letras (SD1), mas numa outra que vê a língua espanhola não como uma continuidade do espanhol, porém como uma descontinuidade. Daí sua indignação em afirmar que o espanhol não é entre as línguas estrangeiras a mais fácil – “o espanhol não é mais fácil nunca!”, ela é uma língua que apresenta particularidades que, para o sujeito, estão exemplificados nos falsos cognatos e na intensa variação do idioma.

Nesse sentido, é válido ressaltar que esse sujeito reduz a dificuldade da língua espanhola a estereótipos, se assim posso dizer, no ensino dessa língua; o “bom aprendiz” da língua espanhola não pode se enganar com a semelhança entre as línguas portuguesa e espanhola, pois os falsos cognatos e a variação são inúmeros e, desse modo, a facilidade é apenas aparente. Observamos, contudo, que ao negar a facilidade, há uma reafirmação da proximidade entre as duas línguas por meio do estudo contrastivo, em que somente

<sup>44</sup> Esse recorte já foi alvo de estudo num trabalho anterior, no qual foram discutidos os “Processos de identificação e aprendizagem de língua estrangeira” no Encontro de Estudos Linguísticos da UFPE.

<sup>45</sup> O conceito de posição-sujeito está vinculado a de formações discursivas (FD) que se trata de uma “matriz de sentido que regula o que o sujeito pode e deve dizer e também o que não pode e não deve ser dito” (COURTINE apud LEANDRO FERREIRA et al, 2001). Nesse sentido, dentro da FD o sujeito pode assumir, inconscientemente, posições-sujeito distintas. Assim, observamos que na mesma FD da facilidade/semelhança há duas posições-sujeito: a do SD6 que compreende a língua espanhola como uma língua estrangeira que deve ser objeto de estudo, porque apresenta desafios para o aprendiz brasileiro, ainda que se fixe em questões de ordem lexical, como os falsos cognatos; e a de SD1 que observa o espanhol como uma língua que se apresenta na “continuidade” da língua espanhola, como se o seu lugar de falante de português automaticamente fosse para ele uma passaporte para o conhecimento dessa língua outra que ele acredita dominar.

apreendendo os “157463127565 falsos cognatos [...] mais 63966865232 sotaques [...] e as conjugações verbais mirabolantes que do nada brota uma letra” se teria o domínio do espanhol, fato que é fruto da ilusão de que aprender outra língua é, apenas, conhecer algumas especificidades dela, sem se fazer sujeito efetivamente dessa língua *outra*. Com isso, notamos uma lacuna no ensino do espanhol que ressoa no discurso desse sujeito, já que o seu ensino é sinônimo de aprender o diferente sem se preocupar com as discursividades que abrigam o semelhante, por exemplo.

É interessante, ainda, observamos que ao afastar-se da ilusão da facilidade em relação à língua espanhola, esse professor também tenta “justificar” o seu lugar, que é, de certa forma, desvalorizado por essa ilusão da facilidade da língua. Ressoa nesse dizer, portanto, uma reafirmação do lugar do professor na sociedade, a desvalorização da língua ocasiona a desvalorização de sua profissão que já é marcada socialmente pela desvalorização. E é no SD7, então, que perceberemos que a justificativa desse docente é o desejo de outros sujeitos que veem noportunhol uma fossilização dessa aparente facilidade e, com isso, algo prejudicial ao ensino da língua espanhola. Há, assim, o entrecruzamento entre esses dois dizeres: o da facilidade dessa língua e o do fato dessa ilusão resultar noportunhol, que aparece aqui como algo da ordem do indesejável, que não contribui para o ensino, pois o idioma que se quer falar de forma séria não pode dar margem ao entremeio do português e do espanhol.

SD7- *Ya no aguanto escuchar que los brasileños no necesitan estudiar español porque es muy fácil, porque es todo igual que el portugués, que sólo tenemos que agregar ...ito al fin de las palabras... Basta! Esta comunidad fue hecha para los alumnos, profesores de español y todos los que realmente quieren hablar este idioma en serio. Vamos a cambiar ideas, experiencias y sacar dudas acerca de esta lengua.*

Ao buscarmos analisar esse recorte, logo percebemos que nele se faz presente uma desidentificação com o *pré-construído* da facilidade, no qual a língua espanhola está relacionada. Com isso, o sujeito ao negar o discurso da facilidade e ao procurar dar um “basta!” nesse discurso, faz-lo de maneira refratária, pois o estudo do espanhol deve ser dado

a “los que realmente quieren hablar este idioma en serio”. Seu estudo, portanto, não é para todos, mas apenas para aqueles que acreditam que o espanhol vai muito além de semelhanças e que, principalmente, não pode ser confundido com o portunhol, uma vez que não é acrescentando “ito al fin de las palabras” que se estará “hablando español”. O portunhol, então, é novamente visto como algo maléfico ao ensino do espanhol, pois é entendido como uma interferência ao ensino “sério” da língua alvo e, nesse sentido, não pode ser usado, por exemplo, na sala de aula como um “movimento de construção da subjetividade nesse espaço estrangeiro” ou ainda como uma construção de “um espaço de *acolhimento* do sujeito nessa língua” (DE NARDI, p. 183, 2009).

Observamos, assim, que há dois movimentos que regulam essa relação língua fácil/semelhante: o de sua reafirmação pura e simples, que entende o espanhol como um caminho mais fácil para o mercado de trabalho; outro do profissional de língua espanhola que, ao negar a facilidade, afirma o seu lugar nesse mercado de trabalho. Esses dois movimentos, portanto, são fincados no mesmo imaginário, que provocando deslocamentos, possibilitou redes de sentidos distintas: essa ilusão de facilidade ocasiona, de certa forma, uma desvalorização da língua para o docente e, ao mesmo tempo, uma facilidade para o professor ensinar, já que o ensino contrastivo exige dele, apenas, o conhecimento das diferenças e o “repassa” delas aos seus alunos, sem possibilitar que o sujeito-aprendiz se torne sujeito dessa língua *outra*.

#### 4- Um efeito de conclusão

Depois de discutirmos um pouco sobre os imaginários que permeiam as discursividades brasileiras em relação à língua espanhola e ao portunhol, temos agora a difícil tarefa de dar uma pausa na reflexão, a fim de buscarmos um efeito de conclusão; sabendo que, assim como propõe a AD, não buscamos verdades absolutas e cristalizadas.

Falar, então, em imaginário é ter em mente que ele é construído sócio-historicamente, fazendo parte das relações humanas e, portanto, da língua. Criar projeções sobre o *outro* e o lugar que este ocupa é um movimento que permeia todo o processo de interlocução e faz parte também do modo como o sujeito se relaciona com a língua, servindo como ponto de partida para que essa relação se estabeleça. No tocante ao espanhol, não é diferente, temos

imaginários sobre essa língua e, a partir deles, “projetamos” o nosso envolvimento com ela. Nesse caso, percebemos que o imaginário que permeia com mais frequência os discursos sobre a língua é o do mercado de trabalho, o desejo de realização pessoal dada por ele. Nesse sentido, ressaltamos que esse imaginário é importante para o ensino da língua, pois podemos vê-lo como um alerta necessário para que os sujeitos procurem conhecer a língua espanhola e, com isso, permitam-se conhecer sua cultura e suas particularidades, permitindo assim ser sujeito dessa língua.

Por outro lado, esse imaginário pode se tornar complicado quando se fecha em um ensino da língua que almeja como fim único, o aprendizado mecanicista para o mercado de trabalho, não permitindo que o sujeito se (re)conheça no espaço do outro. Além disso, podemos perceber que o ensino se cristaliza quando o imaginário passa a ser tratado como fossilização que gera esse efeito de verdade, como é o caso do imaginário da semelhança/facilidade aliado, muitas vezes, a esse apelo do mercado de trabalho. Quando se enfrenta com a desconstrução desses lugares para a língua, o sujeito pode não ver nessa língua estrangeira lugares de identificação e, conseqüentemente, não consegue se subjetivar nela, não encontrando *acolhimento* na língua do *outro* e a possibilidade do reconhecimento do *eu* (DE NARDI, 2007, p. 182).

Não achando mais espaços nesses imaginários, os sujeitos muitas vezes são levados à sua desconstrução, procurando novas formas de identificação. É quando percebem, por exemplo, que a semelhança não é sinônimo de facilidade e que o aprendizado de uma língua estrangeira não é garantia de emprego.

Quando envolto por essa ilusão da facilidade em relação ao espanhol, o que muitas vezes ocorre é que o sujeito é mergulhado num *lugar entre*, no *entremeio* do português e do espanhol: no portunhol. Acomodado nesse lugar e sem compreender as especificidades desse espaço entre línguas, ele pode *fossilizar-se* aí sem conseguir olhar para essa língua estrangeira no que ela tem de singular e, portanto, sem jamais ser nela sujeito. Nesse sentido, podemos falar que o portunhol dificulta o ensino do espanhol, pois não implica questionamento nem reflexões sobre esse *lugar entre*, mas acomodação.

É imperioso observar, por outro lado, que o portunhol também pode ser visto como um lugar necessário e, sim, benéfico ao ensino do espanhol. Porque, a nosso ver, o portunhol seria

o espaço necessário que o sujeito-aprendiz necessita para, enfim, conseguir ser sujeito na língua espanhola. Admitir, portanto, a validade do portunhol é assumir que esse espaço é necessário para que o sujeito se constitua como *ser entre*<sup>46</sup> que oscila entre o materno e o estrangeiro, mas que, por meio da transição que representa o portunhol, poderá se tornar sujeito da língua *outra*, ao se voltar para as especificidades desses diferentes espaços, reconhecendo-se como sujeito na sua língua e encontrando nessa outra língua espaços de identificação.

Deslocamentos, então, são possíveis em se falando de imaginário, pois o *pré-construído* não é algo fixo, já que é construído por meio de redes de sentido que sofrem deslocamentos. Ao longo do contato, pode-se construí-lo ou, ao contrário, desconstruí-lo (a facilidade tornar-se uma dificuldade, a promessa de emprego uma frustração e o portunhol um espaço útil para a construção da subjetividade no *outro*). Dessa forma, faz-se necessário repensar o modo como recebemos tais discursos e *pré-construídos*, observando a necessidade de criar metodologias que levem em consideração tais imaginários, a fim de não causar frustrações ou até mesmo rejeições do sujeito pela língua *outra*.

## Referências

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Campinas: [s. n.], 2002. (Tese de doutorado).

COURTINE apud LEANDRO FERREIRA, M. C. et al. *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001.

DE NARDI, F. S. Entre a lembrança e o esquecimento: os trabalhos da memória na relação com língua e discurso. In: LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.). *Discurso, Língua e Memória*. Revista Organ, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 17, n. 35, 2003, pp. 65-85.

\_\_\_\_\_. *Um olhar discursivo sobre a língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. Tese (doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dez., 2007.

<sup>46</sup> Expressão utilizada por De Nardi (2007) para tratar da relação do sujeito com a cultura. No nosso caso, deslocamos essa expressão para tratar do entremeio entre o português e o espanhol.

\_\_\_\_\_. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. In. *Leitura, experiência e subjetividade*. Desenredo - Revista da pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo: Ed. UPF. v. 5 – n.2. – jul/dez 2009.

DE NARDI, F. S.; GRIGOLETTO, E. *Entre o desejo da unicidade e o real da língua: o imaginário sobre línguas no processo de ensino-aprendizagem*. 2011 (No prelo).

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In. SEDYCIAS, J. *O ensino de espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola, 2005, pp. 14-34.

LEI 11.161/05. *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 13 mar., 2011.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. de; SAUNDERS, M. do C. *História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos*. Revista HELB, Ano 1, n.º. 1/2007. Disponível em: <[http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=98:historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos&catid=1022:ano-1-no-01-12007&Itemid=12](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=98:historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos&catid=1022:ano-1-no-01-12007&Itemid=12)>. Acesso em: 13 mar., 2011.

PÊCHEUX, M. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997a.

\_\_\_\_\_. (1969). *Análise automática do discurso*. In. GADET, F. HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997b.

REATTO, D.; BISSACO, C. *O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional*. Revista Letra Magna, Ano 04, n. 07/2007. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/espanholensinolei.pdf>>. Acesso em: 13 mar., 2011.

SCHUTZ, R. *Interferência, Interlíngua e Fossilização*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>>. Acesso em: 18 jun., 2011.

Recebido em 25 de abril de 2011

Aceito em 20 de junho de 2011.

## Mapeando recursos de E/LE: uma análise dos Portais Educacionais

Émile Paz Lopes<sup>47</sup>

Vanessa Ribas Fialho<sup>48</sup>

**Resumo:** O projeto da UFSM, *Mapeando Recursos Didáticos da Internet para o Ensino de E/LE – Construindo um Repositório*, desenvolve uma pesquisa de rastreamento de materiais didáticos para a construção de um repositório *online* de ferramentas úteis para professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Neste sentido, o foco deste trabalho são os Portais Educacionais disponibilizados em Língua Espanhola, encontrados a partir do projeto mencionado. Este estudo teve como base as pesquisas anteriores de qualificação de portais educacionais em língua portuguesa de Bottentuit Junior e Coutinho (2009). O presente trabalho é uma forma de qualificar os portais encontrados para disponibilizar ao professor um local realmente válido para a busca de informações e materiais em língua espanhola, auxiliando, assim, no trabalho de elaboração e execução de suas aulas de E/LE.

**Palavras-chave:** Língua Espanhola, Repositório, Portais Educacionais.

**Abstract:** UFSM's project entitled *Identifying Internet Didactic Resources for Teaching Spanish as a Foreign Language – Creating a Repository* develops a research that identifies didactic material to create an online repository of useful tools for teachers of Spanish as a Foreign Language. In this sense, this paper focuses on Educational Portals available in Spanish Language, which were found by the members of the aforementioned project. This study was based on previous researches about educational portals in Portuguese developed by Bottentuit Junior and Coutinho (2009). The present work is a way of classifying the portals that were found in order to make available to teachers a useful resource to collect information and didactic materials in Spanish language, helping them to design and teach Spanish as a Foreign Language classes.

**Keywords:** Spanish Language, Repository, Educational Portals.

### Introdução

Com o crescimento da web e com o surgimento de novos aplicativos utilizados na rede, foi criado um novo termo para designar a segunda fase da internet, a chamada Web 2.0. Segundo Tim O'Reilly, fundador da [O'Reilly Media](#) (companhia de [mídia americana](#) que publica livros e *websites* e organiza conferências sobre temas de [informática](#)):

<sup>47</sup> Graduação em Letras Português e Espanhol (FAMES); Professora Tutora no Curso de Graduação em Letras Espanhol em EaD REGESD/UFSM. Email: [emilepazlopes@hotmail.com](mailto:emilepazlopes@hotmail.com)

<sup>48</sup> Professora Ms. do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas – DLEM/UFSM. Email: [vanessafialho@gmail.com](mailto:vanessafialho@gmail.com)

el concepto de 'Web 2.0' comenzó con una sesión de *'brainstorming'* realizada entre O'Reilly y MediaLive International. Dale Dougherty, pionero de la web y vicepresidente de O'Reilly, observa que lejos de 'estrellarse', la web era más importante que nunca, con apasionantes nuevas aplicaciones y con sitios web apareciendo con sorprendente regularidad (O'REILLY, 2005).

Nesta nova fase, o usuário deixa de ser apenas consumidor de conteúdos da internet e passa a ser produtor destes conteúdos (PAIVA, 2008). Fialho (2008) afirma que a velha internet (designada como Web 1.0) tomou proporções distintas da antiga forma de navegar, destinadas apenas a buscar passivamente informações. Agora os usuários são ativos na rede: eles não apenas navegam, mas interagem, compartilham, criam, socializam. Neste novo patamar da internet, podemos observar que muitas ferramentas disponíveis na rede são utilizáveis na educação, podendo ser úteis para a facilitação do trabalho do professor. Além disso, o computador, advindo de interesses militares dos Estados Unidos, hoje em dia integra “todas as tecnologias da escrita, de áudio e vídeo já inseridas na sociedade: máquina de escrever, imprensa, gravador de áudio e vídeo, projetor de slides, projetor de vídeo, rádio, televisão, telefone, e fax” (PAIVA, 2008, p. 9) e, embora não tenha sido projetado para a sala de aula e/ou para o ensino, o computador e a Internet, trazem muitas contribuições para professores e alunos.

Nesta nova fase, surgem as redes de interações sociais como o *Orkut*, os conhecidos e muito usados blogs, *sites* de compartilhamento de vídeos como *Youtube*, que garantem comunicação entre seus usuários por mensagens (em tempo real ou não) e exposição de vídeos, fotos, etc. Com isso, observamos as valiosas ferramentas disponíveis para a prática docente no ensino de línguas estrangeiras, em especial, para este trabalho do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), uma vez que a Web 2.0 pode proporcionar ao professor uma vasta colaboração para suas aulas ou para sua formação continuada. Além dessas já citadas, muitas outras ferramentas estão disponíveis na internet para auxiliar o professor de Línguas Estrangeiras.

Com a descrição desse contexto, um projeto de pesquisa intitulado *Mapeando Recursos Didáticos da Internet para o Ensino de E/LE – Construindo um Repositório*, com

financiamento da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), que conta com o auxílio de um grupo de alunos e professores da mesma instituição, está desenvolvendo esta pesquisa a fim de mapear e construir um repositório de ferramentas úteis destinado a professores para facilitar a busca e escolha de materiais para a elaboração de aulas de E/LE. Uma das taxionomias contempladas no repositório são os chamados Portais Educacionais que “surtem como uma forma de suprir as necessidades de reunir grande quantidade de conteúdo num único ambiente, bem como facilitar a busca de documento por parte dos utilizadores” (BOTTENTUIT JUNIOR E COUTINHO, 2009).

Nessa perspectiva, o presente trabalho abordará uma análise, com base nos estudos de portais educacionais em língua portuguesa de Bottentuit Junior e Coutinho (2009), de 11 Portais Educacionais em Língua Espanhola listados em pesquisa preliminar anterior, desenvolvido pelo projeto, tentando identificar os portais de maior utilidade para o professor de E/LE. No trabalho realizado por Bottentuit Junior e Coutinho (2009) são levados em conta aspectos funcionais, técnicos, estéticos e pedagógicos dos portais, mostrando com isso, os pontos positivos e negativos dos mesmos. Portanto, este é o objetivo deste trabalho, listar estes portais e verificar, através das análises, os portais educacionais de maior qualidade e utilidade para professores de Espanhol como Língua Estrangeira.

### **1. Mapeando recursos**

O Projeto de Pesquisa *Mapeando Recursos didáticos da Internet para o Ensino de E/LE – Construindo um Repositório*, com o seu marco inicial de estudos em março de 2010, tem como objetivo construir, com a colaboração de um grupo composto por um bolsista, estudantes de graduação e pós-graduação e professores da UFSM, um repositório de materiais didáticos gratuitos para o público que trabalha e se interessa em pesquisar o ensino da Língua Espanhola como Língua Estrangeira, buscando auxiliar os interessados na busca de materiais e ferramentas para a elaboração de aulas nesta língua.

Para Leffa (2006), a maior parte dos Objetos de Aprendizagem (OA), que são os Objetos Digitais com objetivo Educacional, está inserida na internet sem nenhuma identificação, o que dificulta a busca na imensidão da rede. Segundo ele, os repositórios têm

importantíssimo papel para facilitar esta busca, como podemos observar: “[...] com a necessidade de agrupar os objetos em acervos eletrônicos, surgem os repositórios, onde estes objetos são guardados e disponibilizados de uma forma gratuita” (LEFFA, 2006, pp. 28-29).

O interesse em fazer um levantamento dos recursos disponíveis para professores de E/LE nasce da latente necessidade de preparar futuros professores para entender e colaborar para a transição das nossas escolas analógicas para digitais. A este respeito, Veen e Vrakking (2009) argumentam que a sala de aula do ensino tradicional reduz em grande escala a quantidade de fontes de informação e de atividades, “mantendo as crianças fora do controle de que a informação ou tarefa deve ser escolhida – um método de ensino que é altamente artificial para o *Homo zappiens* e, como consequência, contraproducente para a aprendizagem” (VEEN e VRAKING, 2009, p. 60).

Sobre o *Homo zappiens*, Veen e Vrakking (2009) descrevem que:

a geração que nasceu no final da década de 1980 em diante tem muitos apelidos, tais como “geração da rede”, “geração digital”, “geração instantânea” e “geração ciber”. Todas essas denominações se referem a características específicas de seu ambiente ou comportamento [...] A resposta é que a geração da rede difere de qualquer outra do passado porque cresceu em uma era digital (VEEN e VRAKING, 2009, pp. 28-29).

Assim, espaços de reflexão, bem como, de práticas de construção de materiais de ensino, a partir de materiais disponibilizados gratuitamente na Internet, se fazem necessários para que nossos futuros professores de línguas estrangeiras, no caso específico deste trabalho, dos futuros professores de E/LE, possam enfrentar uma escola com alunos digitais em um espaço analógico. Nesse sentido, trabalhar na construção de um repositório de recursos didáticos para professores de E/LE, sugerindo materiais de qualidade, parece atender as futuras necessidades de professores e de professores em formação de E/LE. Com isso, um levantamento de materiais gratuitos disponíveis na internet está sendo feito, sendo os mesmos classificados e organizados por taxionomias, a fim de disponibilizar em um único local (*site*), para facilitar a busca para os professores e futuros professores em Língua Espanhola.

## 2. Estudo base para analisar os Portais Educacionais

No desenvolver do projeto já mencionado, obtemos resultados parciais de algumas taxionomias (classificações) de materiais de ensino de E/LE encontradas e já descritas, ainda que não definitivamente, pois o projeto encontra-se em fase de desenvolvimento. Para este presente trabalho, resolvemos realizar uma análise em 11 Portais Educacionais em Língua Espanhola encontrados até o momento e observar, a partir dos estudos de Bottentuit Junior e Coutinho (2009), se estes portais são realmente portais educacionais e se são realmente úteis para professores e acadêmicos de língua espanhola.

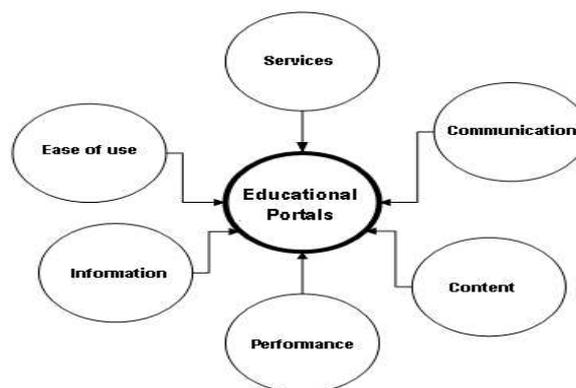
Para Bottentuit Junior e Coutinho (2009, p.1), um portal “é um endereço na Internet que pode funcionar também como um apontador para uma infinidade de outros *sites* ou *subsites* dentro do próprio portal ou para páginas exteriores”.

Sobre os portais educacionais, os autores argumentam que hoje em dia já é possível encontrar alguns portais de temas gerais e outros de temas específicos, embora muitos *sites*, que se dizem portais, não o sejam realmente por não apresentarem as verdadeiras características de portais educacionais, sendo classificados mais como repositórios.

Para a realização deste estudo, tomamos como base o artigo “Um estudo sobre os portais educacionais disponíveis em língua portuguesa” de Bottentuit Junior e Coutinho (2009). Neste artigo, os autores citam uma estrutura de análise dos portais educacionais criada por Pere Graells Marquès em 2001 da Universidade Autônoma de Barcelona. Nesta estrutura de análise chamada de “Ficha para catalogación y evaluación de Portales Educativos”, Marquès (2001) aponta os sete principais itens relevantes para observar os serviços de que um portal educacional dispõe. São eles: informativos, instrumentos para a busca de informação, informações para os professores, recursos didáticos, assessoria, canais de comunicação, instrumentos para a comunicação e entretenimento. Segundo Marquès (2001), três aspectos são analisáveis nos portais educacionais a partir dos itens mencionados: aspectos funcionais e utilitários, aspectos técnicos e estéticos e aspectos pedagógicos.

Por considerarem que a Ficha de análise dos portais educacionais de Marquès (2001) já possuía oito anos de existência, Bottentuit Junior e Coutinho (2008) publicam uma nova estrutura, que eles chamam de “grelha”, – uma grade para avaliar os portais educacionais –

“com intuito de desenvolver uma grelha com aspectos mais atuais, bem como integrar alguns recursos não contemplados anteriormente” (BOTTENTUIT JUNIOR E COUTINHO, 2009, p.2). Seguem, no entanto, os mesmos aspectos abordados por Marquès (2001), para isso usam certos indicadores para a qualificação de um portal:



**Figura 1:** Indicadores de qualidade de um portal educacional na internet (BOTTENTUIT JUNIOR E COUTINHO, 2008, p.3).

Conforme a figura acima, observamos seis (6) itens importantes para qualificar um portal educacional: Facilidade de uso (Ease of use), Serviço (Service), Comunicação (Communication), Conteúdo (Content), Desempenho (Performance) e Informação (Information). Para os autores, um bom portal educacional deve ter o objetivo de ser fonte de recursos educativos e informações que complementem o processo de ensino/aprendizagem, por isso, é importante que certos requisitos sejam cumpridos para garantir a qualidade de um portal:

The main purpose of an educational portal is to be an entrance door to a wide source of educative resources and information, with potential to complement, effectively, the teaching and learning process. However, for this mission to be accomplished it is fundamental that, in the development and maintenance process of an educational portal, some requisites be fulfilled in order to guarantee the quality of the available contents, as well as its usability (BOTTENTUIT JUNIOR E COUTINHO, 2008, p. 7).

De acordo com as questões mencionadas acima, a qualificação de Bottentuit Junior e Coutinho (2008) segue três eixos centrais: Dados Gerais, Informação/Conteúdo e Usabilidade. Para analisar estes temas, na qualificação dos portais educacionais, 21 questões nortearam a análise dos 11 Portais Educacionais em língua Espanhola que será exposto neste artigo. Estas questões fazem parte da análise feita por Bottentuit Junior e Coutinho (2009) em 43 Portais Educacionais em Língua Portuguesa. As questões propostas pelos autores são as que seguem:

1. Informações destinadas: alunos, professores, universitários, pais, comunidade em geral.
2. Área do conhecimento.
3. Acesso livre, restrito ou misto.
4. Origem das informações do Portal: responsáveis pela alimentação e gestão de dados.
5. Agenda com datas de eventos e congressos.
6. Disponibilidade de artigos, teses e dissertações.
7. Entrevistas com professores e investigadores.
8. Disponibilidade de jornais, revistas, rádio.
9. Recursos educacionais: vídeos, softwares, livros.
10. Ligações a outros ambientes (externo).
11. Ferramentas de busca.
12. Formação *online*, cursos para professores.
13. Recursos didáticos e conteúdos digitais.
14. Ferramentas de comunicação: fórum de discussão, blogs, “deixe o seu recado”, sugestões.
15. Contador de visitas.
16. Registro de usuários para envio de novidades e publicidades.
17. Publicidade: útil ou inútil.
18. Alimentação de informações com datas de postagem.
19. Atividades lúdicas.
20. Materiais e conteúdos disponíveis na web (externos).
21. FAQ: perguntas e respostas para possíveis problemas na utilização do portal.

Para Bottentuit Junior e Coutinho (2009), um Portal Educacional deve possuir alguns dos itens citados acima, para serem classificados como tal. Nas palavras dos autores podemos identificar em um Portal Educacional:

elementos como: um motor de busca, um conjunto considerável de áreas subordinadas com conteúdos próprios, uma área de notícias, um ou mais tópicos num fórum, outros serviços de geração de comunidades e um directório, podendo incluir ainda outros tipos de conteúdos de acordo com a temática que aborda (BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2009, p. 1).

Os autores argumentam ainda que, atualmente, já é possível encontrar alguns portais de temas gerais e outros de temas específicos, embora muitos *sites* que se dizem portais, não o sejam realmente por não apresentarem as verdadeiras características de portais educacionais, sendo classificados mais como repositórios.

### 3. Portais educacionais disponíveis em Língua Espanhola

Com o intuito de analisar e qualificar os portais educacionais disponíveis em língua espanhola, selecionados e descritos, ainda que não definitivamente pelo projeto de pesquisa, *Mapeando Recursos didáticos da Internet para o Ensino de E/LE – Construindo um Repositório* da UFSM, tomamos como base para a análise dos 11 supostos Portais Educacionais, as questões expostas acima. Abaixo, apresentamos os Portais Educacionais encontrados seguidos de seus respectivos *links*. Apresentamos também, o levantamento dos itens 1, 2 e 4 das questões mencionadas acima, sendo que no item 3, sobre o acesso aos *sites*, os 11 portais foram classificados como acesso livre.

**Tabela 1:** Relação dos Portais Educacionais e seus *links*, com análises das questões 1, 2 e 4.

Portal Educacional	Link	1	2	4
A. Centro Virtual Cervantes	<a href="http://cvc.cervantes.es/">http://cvc.cervantes.es/</a>	Alunos, professores, universitários, comunidade em geral	Ensino, artes, língua, literatura e ciências	Instituto Cervantes Espanha
B. Educ.ar	<a href="http://www.educ.ar/">http://www.educ.ar/</a>	Professores e acadêmicos	Diversas áreas da Educação	Ministério da educação da Argentina
C. Educacyl	<a href="http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm">http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm</a>	Alunos, professores, universitários, comunidade em geral	Diversas áreas da Educação	Comunidade de Castilla y León Espanha

D. Ejecicios de español para extranjeros (exercícios)	<a href="http://www.ver-taal.com/">http://www.ver-taal.com/</a>	Alunos, professores, universitários, comunidade em geral	E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira)	França (Apenas há esta informação)
E. Elenet	<a href="http://www.elenet.org/">http://www.elenet.org/</a>	Professores e académicos	E/LE	Professor de espanhol na França
F. Formespa	<a href="http://formespa.rediris.es/">http://formespa.rediris.es/</a>	Professores e académicos	E/LE	Espanha
G. MarcoEle	<a href="http://www.marcoele.com/">http://www.marcoele.com/</a>	Professores e académicos	E/LE	Apoio de Institutos Cervantes de vários países
H. Portal del Hispanismo	<a href="http://hispanismo.cervantes.es/default.asp">http://hispanismo.cervantes.es/default.asp</a>	Interessados na língua espanhola	Informações do mundo hispânico	Instituto Cervantes Espanha
I. Rede Proele	<a href="http://www.proele.com/">http://www.proele.com/</a>	Professores e académicos	E/LE	Professor de Espanhol na Alemanha
J. TodoEle.net	<a href="http://www.todoele.net/">http://www.todoele.net/</a>	Professores e académicos	E/LE	Professor de espanhol nos EUA
K. ZonaEle (conteúdos)	<a href="http://www.zonaele.com/">http://www.zonaele.com/</a>	Alunos, professores, universitários, comunidade em geral	E/LE	Professores da Espanha, Argentina e México

A partir das análises dos dados obtidos através de pesquisas nos *sites* dos portais e tendo como base os estudos de Bottentuit Junior e Coutinho (2009), vamos seguir os itens que norteiam o estudo, identificando os Portais por letras, assim como fizemos acima.

Inicialmente, detectamos apenas dois portais destinados a alunos, professores, universitários e interessados em conhecer a língua espanhola, são eles os Portais A e C. Seis dos portais pesquisados são destinados, quase que exclusivamente, a professores de Espanhol como Língua Estrangeira (B, E, F, G, H, I e J). Os supostos portais D e K, na verdade não podem ser considerados Portais Educacionais, pois D é um repositório de exercícios *online* e propostas de exercícios de espanhol para estrangeiros e K é um *site* de conteúdos gramaticais, vocabulário e curiosidades sobre a língua. Apesar de não serem classificados como portais educacionais, os dois *sites* são suscetíveis de ajudar na elaboração de aulas em espanhol, principalmente o repositório de exercícios (D), que possui muita variedade de exercícios em diversos temas para serem feitos *online* ou realizados em ambiente de sala de aula. Há propostas de atividades com músicas, comerciais de produtos, trailers de filmes e exercícios gramaticais, as atividades possuem imagens, som, vídeos e *feedbacks* para as possíveis respostas.

Para melhor ilustrar a relação dos itens propostos por Bottentuit Junior e Coutinho (2009) com os Portais Educacionais encontrados e analisados, disponibilizamos uma tabela com os resultados de cada aspecto citado anteriormente dos Portais Educacionais, iniciando pelo item 5, pois os quatro primeiros já foram abordados na tabela anterior. As análises de D e K, por se tratarem de *sites* de exercícios e conteúdos não sendo considerados Portais Educacionais, como dito anteriormente, não estão expostas nesta análise abaixo:

**Tabela 2:** Relação dos Portais Educacionais com análises das questões propostas por Bottentuit Junior e Coutinho (2009)

ASPECTO	A	B	C	E	F	G	H	I	J
5. Agenda com datas de eventos e congressos.		x	x				x		x
6. Disponibilidade de artigos, teses e dissertações.	x	x	x	x	x	x	x		x
7. Entrevistas com professores e investigadores.		x				x			
8. Disponibilidade de jornais, revistas, rádio.	x							x	x
9. Recursos educacionais: vídeos, softwares, livros.	x		x			x		x	x
10. Ligações a outros ambientes (externo).	x			x	x		x	x	x
11. Ferramentas de busca.	x	x	x				x		x
12. Formação online, cursos para professores.		x	x*					x*	x**
13. Recursos didáticos e conteúdos digitais.	x	x	x	x	x	x		x	x
14. Ferramentas de comunicação: fórum de discussão, blogs, “deixe o seu recado”, sugestões.	x	x	x	x	x			x	x
15. Contador de visitas.									
16. Registro de usuários para envio de novidades e publicidades.	x	x	x	x	x		x		x
17. Publicidade: útil ou inútil.				x			x		
18. Alimentação de informações com datas de postagem.	x	x	x			x			
19. Atividades lúdicas.	x		x						
20. Materiais e conteúdos disponíveis na web (externos).					x	x	x	x	x
21. FAQ: perguntas e respostas para possíveis problemas na utilização do portal.	x	x					x		x

\* Cursos pagos

\*\* O *site* indica cursos pagos

Para Bottentuit Junior e Coutinho (2009), um Portal Educacional deve ser capaz de proporcionar um ambiente colaborativo para o desenvolvimento, a avaliação e a partilha de materiais e recursos educativos. Neste sentido, observamos que os Portais destinados aos

professores de E/LE são de cunho colaborativo, pois todas as atividades e propostas de atividades estão disponíveis graças à colaboração de professores. Aliás, na apresentação destes citados portais, é dito que o objetivo é a troca de experiências entre professores de E/LE.

Apesar de os nove portais analisados na tabela acima serem considerados Portais, muitos ‘deixam a desejar’ em alguns itens. É o caso da disponibilidade de Agenda com datas de eventos e congressos. Apenas quatro dos Portais a possuem, três dos quais são Portais de Professores. Mas os que possuem Agenda são muitos úteis, como o Portal J (Tudoele.net), que dispõe de uma agenda completa com eventos sobre a Língua Espanhola no mundo todo, inclusive no Brasil. No item 4, sobre Entrevistas com professores e investigadores, apenas os Portais B e G o possuem, observamos, com isso, uma lacuna em relação a este item. Outro item de extrema importância em um Portal Educacional é a disponibilidade de Jornais, Revistas e rádios. Apenas três dos Portais possuem este recurso. A Formação *online* nos Portais Educacionais, destinados aos professores, é um item de importante ajuda e apenas um dos portais disponibiliza uma série de cursos gratuitos para professores. É o exemplo do Educ.ar da Argentina (B). Para a realização dos cursos é necessário fazer um registro no *site* e observar as datas de início. Os outros dois Portais mencionados (C, I e J) dispõem ou indicam cursos *online* pagos para a utilização de ferramentas da Web 2.0 em sala de aula. O item seguinte, o Contador de visitas, segundo Bottentuit Junior e Coutinho (2009), não é um item obrigatório, mas é importante para verificar se o portal tem muitos acessos ou se encontra abandonado, a análise feita para este artigo não encontrou em nenhum portal este item.

A respeito do item 18, sobre a alimentação das informações com datas de postagem, somente quatro dos portais possuem. Um item que chama a atenção dos usuários em Portais Educacionais são as Atividades Lúdicas e apenas dois dos portais apresentavam este recurso: os portais A (Centro Virtual Cervantes) e C (Educacyl), pois são portais destinados ao público geral, e da Espanha, tendo recursos para alunos de níveis infantil e juvenil, com atividades atraentes para a alfabetização da língua. Para os aprendizes do Espanhol como Língua Estrangeira, é possível usar estes recursos em qualquer nível, já que a língua está no processo inicial de aprendizagem e não de alfabetização. O 21º item e último sobre a disponibilidade de FAQ (*Frequently Asked Questions*), as famosas “Perguntas Frequentes” com respostas a

possíveis problemas na utilização do portal, apenas quatro dos portais pesquisados possuíam, o que pontua como ponto negativo em relação a serviços de apoio ao usuário, aspectos de funcionalidade e utilidade dos portais.

Embora tenham sido observados muitos pontos negativos nos portais, pontos positivos também foram contemplados. No item 6, sobre a disponibilidade de artigos, teses e dissertações disponíveis nos Portais, apenas um dos nove não possuía este item, importante para estudantes, professores e pesquisadores da língua. O item 9, sobre recursos educacionais como vídeos, *softwares*, livros, cinco dos nove portais possuíam estes recursos, principalmente o uso de vídeos e livros. Os portais, em geral, possuem ligações externas a outros ambientes. Em seis deles foi detectado este item. Cinco dos portais contemplam a ferramenta de busca no *site*, um recurso de acessibilidade e utilidade que, conforme apontam Bottentuit Junior e Coutinho (2009), é possível localizar informações com rapidez e eficiência e que sem os motores de busca a internet de nada serviria.

O item 13, sobre os recursos didáticos e conteúdos digitais, todos os portais o possuem, sejam exercícios ou propostas de atividade. Estes recursos são uma das maiores utilidades dos Portais Educacionais, principalmente para professores e acadêmicos que buscam encontrar atividades prontas ou propostas de atividades diferenciadas sobre diversos assuntos em língua espanhola. Apenas o portal H (Portal del Hispanismo) não possui este recurso, pois é um portal destinado a notícias, artigos, teses, informações e novidades sobre a língua espanhola no mundo.

Outro item de grande importância é o 14 (Ferramentas de comunicação) que contempla fóruns, blogs, sugestões, recados e possibilita uma interação entre os usuários e entre usuários e produtores. Sete dos portais possuem este recurso. Segundo Bottentuit Junior e Coutinho (2009) são estas ferramentas que fazem o sucesso dos portais. É a partir delas que os produtores observam o funcionamento com sugestões, reclamações ou opiniões de seus usuários, para assim tomar providências ou melhorias. Sete dos nove portais possuem registro de usuários (item 16 da tabela base da pesquisa). Este recurso permite que o produtor mantenha contato com o usuário, seja no envio de novidades do portal, seja no envio de publicidades. Por outro lado, o usuário, como foi dito anteriormente, pode colaborar com o portal, enviando atividades, artigos (no caso dos portais dos professores). Apesar deste

recurso, os portais são de acesso livre, não havendo a necessidade deste registro para a navegação e utilização dos materiais. Em relação à publicidade, exposto no item 17, a maioria dos portais não possuem este item, e dois deles que possuem, são publicidades úteis para o utilizador que podem ser anúncios de livros, congressos, cursos e outros *sites* de interesse. No item 20, sobre materiais e conteúdos disponíveis na *web* externamente, cinco dos nove portais possuem estes *links*, mesmo com o número considerável de materiais próprios é importante disponibilizar outras hiper-ligações com *sites* externos.

Em vista de tudo o que foi analisado, classificaremos os portais quanto aos aspectos propostos por Marquès (2001) já mencionados: Aspectos funcionais e de utilidade, Aspectos técnicos e estéticos e Aspectos pedagógicos. Com base nas informações das 21 perguntas propostas por Bottentuit Junior e Coutinho (2009), os autores selecionam itens que fazem parte de cada aspecto mencionado anteriormente, seguiremos, por fim, a análise destes itens em cada um dos nove Portais Educacionais estudados nesta pesquisa:

1. Aspectos Funcionais e Utilidades:
  - a) Adequação dos atributos a nível educacional;
  - b) Facilidade de uso e
  - c) Serviço de apoio *online*.

**Tabela 3:** Análise dos Portais Educacionais segundo Aspectos Funcionais e Utilidade.

Portal	a	b	c	Portal	a	b	c	Portal	a	b	c
A	x	x	x	E	x			H		x	x
B	x	x	x	F	x			I	x		
C	x	x		G	x	x		J	x	x	x

Observamos que oito portais possuem adequação dos atributos a nível educacional. Embora o portal H não possua finalidades educacionais por se tratar de um portal de informações do mundo hispânico, trata-se de um bom portal para pesquisadores, professores e acadêmicos da língua espanhola, com informações sempre atualizadas sobre o espanhol no mundo, por isso o classificamos como um Portal Educacional destinado a estes sujeitos citados anteriormente.

Em relação à facilidade de uso dos portais, os portais E, F e I não tiveram bom desempenho por serem estruturados de uma forma não muito agradável de manusear: a disposição dos *links* é de difícil acesso e as letras dificultam a pesquisa no *site*. Quanto ao serviço de apoio *online*, como vimos anteriormente, é um item que ‘deixa a desejar’ em relação a possíveis dúvidas que se possa ter ao utilizar o portal.

## 2. Aspectos Técnicos e Estéticos:

- a) Fontes, espaçamento;
- b) *Layout* (forma, divisão das janelas, estrutura);
- c) Estrutura de navegação;
- d) Tempo de carregamento de páginas e
- e) Originalidade e uso de tecnologias avançadas.

**Tabela 4:** análise dos Portais Educacionais segundo Aspectos Teóricos e Estéticos.

Portal	a	B	c	d	e	Portal	a	b	c	d	e	Portal	a	b	c	d	e
A	x	x	x	x	x	E				x		H	x	x		x	x
B	x	x	x	x	x	F				x	x	I				x	x
C	x	x	x	x	x	G	x	x	x	x	x	J	x	x	x	x	x

Como mencionado anteriormente, os portais E, F e I, não possuem uma facilidade de manuseio, por possuírem a fonte de letras muito pequena, de difícil visualização, o *layout* é mal estruturado com dificuldade na busca. Sobre o tempo de carregamento, todos os portais tiveram um bom desempenho, levando em conta que a internet utilizada para a pesquisa foi de Banda Larga de 10 Megas de velocidade, mas temos que presumir que os portais A e C, por possuírem muitos recursos educativos complexos, como portais internos de atividades lúdicas e *online* e com inúmeras animações, este tempo de carregamento pode não ser tão eficaz, com velocidades inferiores a mencionada. Em relação à originalidade e uso de tecnologias, apenas o portal E não obteve bom desempenho na pesquisa, pois o portal possui uma estruturação simples e, como já mencionado, de difícil visualização, com poucos recursos tecnológicos, tanto no *site* como nas atividades propostas para professores.

## 3. Aspecto Pedagógico:

- a) Atrativo graficamente e
- b) Adequação e bom nível de qualidade aos destinatários.

**Tabela 5:** análise dos Portais Educacionais segundo Aspecto Pedagógicos.

Portal	a	b	Portal	a	b	Portal	a	b
A	x	x	E		x	H		x
B	x	x	F			I		
C	x	x	G	x	x	J	x	x

Neste último item da pesquisa, observamos, assim como em dados anteriores, que os portais E, F, I e agora o portal H, não possuem aspectos atrativos em suas visualizações, não possuem recursos interessantes para o uso e manuseio. Já em relação aos portais A, B, C, G e J, observamos estes atrativos como recursos atuais tecnológicos, recursos visuais, como cores e ilustrações; organização dos *links* e facilidade na busca das informações. Quanto à adequação aos destinatários e o nível de qualidade das informações dos portais, mais uma vez os portais F e I estão em desvantagens. Estes portais estão adequados a respeito de seus objetivos em relação aos destinatários, sejam destinados a alunos, professores e ao público em geral, tanto para portais destinados a professores, acadêmicos e interessados na língua espanhola, mas em relação ao nível de qualidade, não podemos classificá-los como bons, pois muitos dos materiais disponíveis como, por exemplo, as atividades propostas de aulas, muitas destas, faltam os recursos necessários para visualização. O Portal E, destinados a professores de E/LE, apesar de não ter atrativo graficamente, possui muitas propostas de atividades de aulas para o ensino do espanhol. E o portal H, que é um portal de informações sobre a língua espanhola no mundo, é adequado a seus destinatários e as informações disponíveis, possuem qualidade e autenticidade.

De acordo com os dados expostos neste artigo, observamos que os Portais Educacionais em Língua Espanhola, destinados a alunos, professores, universitários, comunidade em geral (A e C), apesar de não possuírem alguns itens propostos por Bottentuit Junior e Coutinho (2009) podem ser avaliados como completos, possuidores de diversos recursos da web 2.0, com atividades lúdicas, muita informação e grande quantidade de atividades e propostas de atividades. No portal E (Centro Virtual de Cervantes) há uma seção chamada Didactired,

própria para auxiliar o professor de espanhol. Nesta seção, encontramos propostas de atividades, reflexões e técnicas para serem aplicadas em sala de aula.

Os Portais Educacionais destinados a professores de espanhol também foram bem classificados, apesar de neles não estarem disponíveis alguns aspectos da pesquisa base. Os Portais B e J podem ser classificados como completos e de boa qualidade na busca de materiais e informações para professores, inclusive formação continuada *online*. O portal G pode ser classificado como um bom *site*, mas muitas das propostas de atividades estavam indisponíveis. O portal I, apesar de difícil manuseio, possui boas propostas de atividades, mas muitas também estavam indisponíveis no momento da pesquisa. Os portais E, F foram classificados como portais razoáveis, pois possuem muitos déficits, principalmente em relação a informações e atividades. O portal H foi classificado como portal, pois apesar de não propor atividades para professores de espanhol, possui muita informação de estudos e eventos sobre a língua espanhola no mundo. Por fim, os *sites* D e K não foram classificados como portais, apesar de possuírem muitos dos itens da pesquisa base. O *site* D é um ótimo repositório de exercícios de espanhol e uma excelente opção para professores na busca de atividades diferenciadas em E/LE. Já o *site* K é, na verdade, um *site* de conteúdos gramaticais, curiosidades e vocabulário, um bom local de pesquisa nestas áreas.

#### 4. Conclusão

O objetivo deste trabalho foi analisar 11 Portais Educacionais em Língua Espanhola, tentando classificar aqueles de maior utilidade para o professor dessa língua estrangeira. Como sabemos, há na internet uma imensidão de materiais disponíveis para a execução e elaboração de aulas em E/LE e, em vista disso, faz-se necessário haver um repositório virtual destinado a professores e futuros professores para facilitar esta busca, bem como, uma análise dessas ferramentas. Além de facilitar a vida do professor e de futuros professores, armazenando, em um único local, estes materiais, também é possível, através de estudos como este, selecionar os *sites* de maior qualidade e utilidade para o professor de Língua Espanhola.

Observamos muitos recursos disponíveis nos portais mencionados na análise, embora muitos itens não foram identificados em muitos deles. Apesar disso, bons portais foram encontrados. Com este estudo, foi possível identificar os Portais destinados a alunos,

professores e ao público em geral, com inúmeros recursos atrativos e os portais destinados a professores e pesquisadores da língua, com variados recursos como artigos, informações sobre congressos e propostas de atividades em língua espanhola. Também foi possível identificar os *sites* que não foram considerados portais, por inúmeros motivos, mas observou-se nestes bons repositórios para auxiliar o professor e futuros professores de espanhol. Contudo este artigo analisou e tentou qualificar estes 11 portais pesquisados através de estudos anteriores para o projeto de pesquisa *Mapeando Recursos Didáticos da Internet para o Ensino de E/LE – Construindo um Repositório* da UFSM. Como o projeto está em andamento, muitos outros portais educacionais ainda serão encontrados na rede e, através deste artigo, será mais fácil identificá-los e qualificá-los como tal.

### Referências Bibliográficas

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. The Conception of a Rubric to Evaluate Educational Portals on the Web. In *Proceedings of International Technology, Education and Development Conference (INTED 2008), Valencia: International Association of Technology, Education and Development*. Valencia, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7765/1/758.pdf>. Acesso em 08, set., 2010.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Um Estudo sobre os Portais Educacionais. Disponíveis em Língua Portuguesa. In: *XI Simpósio Internacional de Informática Educativa, 2009, Coimbra*. Actas do XI Simpósio Internacional de Informática Educativa. Coimbra - Portugal: Universidade de Coimbra, 2009.

FIALHO, Vanessa Ribas. Web 2.0: de blogs a wikis – a colaboração em massa na formação continuada de professores de línguas estrangeira. In *Anais do CELSUL, 2008*.

LEFFA, Vilson J. *Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. Polifonia*. Cuiabá, v.12, n. 2, os, 15-45, 2006, disponível em [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj\\_aprendizagem.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf). Acesso em 01., set., 2010.

MARQUÈS, Pere Graells. *Los portales educativos: ficha para su catalogación y evaluación*. 2001. Última revisão em 28/08/04, disponível em <http://peremarques.pangea.org/evaport2.htm>. Acesso em 08., set., 2010.

O'REILLY, T. *What Is Web 2.0 - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. O'Reilly Publishing. 2005, disponível em <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>. Acesso em 02., set., 2010.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. 2008, disponível em <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em 20., ago., 2010.

VEEN, W.; VRAKKING, B. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Recebido em 27 de abril de 2011.

Aceito em 20 de junho de 2011.



## O jornal da memória poética

Atilio Catosso Salles<sup>49</sup>

**Resumo:** Os sons, as palavras, as imagens, [...] que nos cerceiam apresentam uma impressão de transparência/literalidade em seus sentidos, como dados *a priori*. No entanto, o procedimento de interpretação que nutrimos em relação aos sentidos é o da multiplicidade, da largueza, da possibilidade de emaranhamento, cujo efeito de perda/ganho se dá no mesmo espaço, pela opacidade da língua/sujeito/história. Assim, a pesquisa que segue é resultado do interesse de compreender o funcionamento da multiplicidade dos sentidos que se estabeleceu na tessitura da escrita jornalística do século XIX no estado de Mato Grosso, em face da produção poética de José de Alencar. Para trilhar esse percurso de leitura, filiamo-nos à teoria da Análise de Discurso (Pêcheux, 1988; Orlandi, 1999), perguntando pelos modos a partir dos quais a escrita jornalística materializa e produz sentidos para o sujeito e para própria língua. A língua jornalística, enquanto espaço de espelhamento da relação língua/sujeito/mundo, inscreve discursivamente o articulista/poético no modo como joga com o *já-lá* dos sentidos. Desse modo, para melhor traçar o percurso analítico, empreenderemos um estudo dessa relação a partir de Orlandi (2001; 1990), Pêcheux (1998), Payer (2006), Mariani (2008) e Authier-Revuz (1998) para problematizar como que se constitui o espaço de repetição, em que um dizer silencia outros dizeres da memória sócio-histórica constitutivas do sujeito. Dessa maneira, os sentidos serão tomados como gestos de leitura que definem a posição mato-grossense em relação à configuração do sujeito nacional e da própria língua em movimento, no jogo do fio discursivo da imprensa em Cuiabá.

**Palavras-chave:** Análise de discurso, Língua, Memória, Alteridade, falha.

**Abstract:** The sounds, words, images, [...] that we further curtailed present an impression of transparency/ literality in their senses, as given *a priori*. However, the procedure of interpretation that we nurture in relation to the senses and the multiplicity, the largeness, of the possibility of entanglement, the effect of loss/win is occurs in the same space, the opacity of the language / subject / history. Thus, the research that follows is the result of the interest to understand the functioning of the multiplicity of the senses which has established itself in the fabric of journalistic writing in the 14th Century in the state of Mato Grosso, in the face of poetic production of José de Alencar. To tread the path of reading we are affiliated to the theory of Discourse Analysis (Pêcheux, 1988; Orlandi, 1999), asking for ways from which the written journalistic embodies and produces meanings for the subject and language itself. The language journalism as an area of about mirroring language / subject / world, we consider your application in discourse, the writer and poetry plays with the already-there of the senses. Thus, to better delineate the analytical path, we will undertake a study of this relationship from Orlandi (2001, 1990), Pêcheux (1998) and Authier-Revuz (1998) to discuss how that

<sup>49</sup> Acadêmico do curso de Letras – UNEMAT – Campus Universitário de Pontes e Lacerda – Iniciação Científica/PROBIC - email: atilio-letras-unemat@hotmail.com; sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana de Almeida – UNEMAT – Campus Universitário de Pontes e Lacerda – Coordenadora do CEPTEL – email: tofinho@hotmail.com.br.

constitutes the space of repetition, in which say a silent other words the socio-historical memory that constitutes the subject. Thus, the senses will be taken as read gestures that define the position of Mato Grosso in relation to the configuration of the subject's own language and national moving the game from the press discursive thread in Cuiaba.

KEYWORDS: Discourse analysis; Language; Memory; Otherness; Failure.

“Poetas e tontos são feitos com palavras”

Manoel de Barros

[...] nenhuma palavra é virgem, mas, ao contrário, carregada, “habitada” pelos discursos em que tenha vivido sua vida de palavra [...].

(AUTHIER-REVUZ, 1999, pp.9-10)

Diante das reflexões teóricas desenvolvidas no interior do Grupo *Cartografias da Linguagem*, objetivando pelos estudos da história das idéias linguísticas no Brasil, a questão da constituição da subjetividade no espaço discursivo do jornal e da literatura, que circulou em Mato Grosso na segunda metade do século XIX, conforme resultados apresentados pelo Projeto “Topografias Discursivas: Uma História das Ideias em Mato Grosso”, inscrevo este trabalho de leitura, buscando dar visibilidade aos processos de construção da nacionalidade do sujeito brasileiro numa relação com a língua.

É pela história da constituição de uma língua que, segundo Orlandi (2002), podemos tomar como materialidade de análise a história de um país e de suas instituições. Assim, visamos dar visibilidade às produções e aos espaços discursivos produzidos pela imprensa mato-grossense, no processo de constituição dessa língua nacional no espaço mato-grossense do século XIX.

Tomamos esse funcionamento discursivo da escrita jornalística do século XIX, em jornais que circularam no estado de Mato Grosso, numa relação com a produção literária de José de Alencar, mais especificamente no ano de sua morte, como material de análise. Filio-me à teoria da Análise de Discurso (Pêcheux, 1988; Orlandi, 1999), questionando pelos modos a partir dos quais a escrita jornalística materializa e produz sentidos para o sujeito e para própria língua. Pela língua jornalística enquanto espaço de espelhamento da relação língua/sujeito/mundo, problematizamos o estudo dessa relação a partir de Orlandi (2001; 1990), Pêcheux (1998), Payer (2006), Mariani (2008) e Authier-Revuz (1998), perguntando

como que se constitui o espaço de repetição nesse material que fora recortado para leitura, pois, em um primeiro contato, observamos os dizeres silenciados por outros dizeres da memória sócio-histórica que constitui o sujeito do século XIX.

Os textos jornalísticos, que tomamos como materialidade linguística, ao dizer sobre José de Alencar, acabam por produzir inconscientemente um efeito de alteridade, ou seja, o Outro da língua se torna constitutivo do sujeito articulista. Desse modo, propusemos questionar, em nosso corte, as noções teóricas de sujeito e língua para observar como se constitui um sujeito dividido-desdobrado no espaço do mesmo e do outro e também o incrível jogo de formações discursivas entre si, do discurso e o *outrem*, que é produzido na materialidade da língua. Assim, os sentidos serão tomados como gestos de leitura que definem a posição matogrossense em relação à configuração do sujeito nacional e da própria língua em movimento, no jogo discursivo da imprensa em Cuiabá.

Authier-Revuz (1998, p. 21) considera que ao pensarmos o primado do interdiscurso, esse espaço de produção de sentidos instaura-se enquanto heterogeneidade constitutiva da língua pelo entrelaçamento de um 'mesmo' do discurso com o seu 'Outro'. Em sua obra *Palavras Incertas: As não-coincidências do dizer*, a autora trabalha a noção de modalização autonímica, teorizando o conceito de *não-coincidências* no campo teórico da Enunciação recorrendo também a outras áreas do conhecimento, como a psicanálise lacaniana, o dialogismo bakhtiniano, além da noção de interdiscurso de Pêcheux.

De acordo com a autora, o estudo da configuração enunciativa da reflexividade metaenunciativa, que é a modalização autonímica do dizer, visa compreender as formas *linguísticas ou discursivas*, através das quais se realiza um desdobramento metaenunciativo. Nesse sentido, Authier-Revuz, nos apresenta a configuração da forma de auto-representação do dizer no campo da metalinguagem e da enunciação.

No entanto, o crucial para a compreensão da auto-representação é a linha de fratura fundamental que se passa entre o *sujeito origem* (o da psicologia) e o *sujeito-efeito* (o da psicanálise, que é assujeitado ao inconsciente). Deste modo, se nos apoiarmos em um sujeito fonte de seu dizer, teremos uma língua reduzida apenas a instrumento de comunicação, que segundo Authier-Revuz, é o caso das abordagens pragmático-comunicacionais. Os sentidos

nesta configuração são transparentes e é até possível considerar que as formas de representações desse dizer se caracterizam como um reflexo do real da língua.

Filiamo-nos num espaço teórico que destitui ‘o sujeito do domínio de seu dizer’, e considera a intervenção da teoria psicanalítica lacaniana, neste trabalho, de suma importância, pois, contribuiu para que Authier-Revuz compreendesse o efeito da linguagem como condição do inconsciente, em que um Outro habita e constitui o um, bem como seu discurso. O sujeito é produzido na/pela linguagem como sendo descentrado, afetado pelo inconsciente, clivado, ou seja, não sendo controlador de seu dizer. No entanto, esse *sujeito-causa* tem sim a necessidade de acreditar-se detentor de saberes. A isso, conforme Pêcheux e Althusser, chamamos ilusão subjetiva.

Logo, Authier-Revuz trata de quatro campos de não-coincidências ou heterogeneidade que o dizer produz/desdobra. Para a autora, esse modo de representação das não-coincidências, não levam em conta a intencionalidade, pois se evidencia da língua ao mesmo tempo como uma espécie de máscaras delas mesmas.

A primeira representação é compreendida como uma concepção lacaniana do sujeito, uma não-co incidência do sujeito consigo mesmo, que se dá pelo fato do inconsciente ser ponto fundamental entre os dois sujeitos. A autora postula que essa representação se inscreve em duas versões; – a – conjurar o fato que o modo de dizer ou um sentido não é ‘completamente partilhado’; – b – ou levar em consideração o *não-um*, ou seja, marcar as palavras do sujeito como não sendo as suas.

A segunda, não-co incidência do discurso consigo mesmo, é colocada em referência ao dialogismo bakhtiniano, em que ‘toda palavra que é produzida no espaço do já dito dos outros discursos, é habitada pelo discurso do outro’, ou seja, quando ‘eu falo aqui’, ‘algo fala em outro lugar’. Ainda em relação a essa representação do dizer, Authier-Revuz apresenta seis proposições, vejamos:

(1) **balizagem ou incerteza** do traçado (desde o elemento “citado” com todas as precisões, até a retomada não marcada); (2) exterior **“apropriado”** ao objeto do dizer (isto é, em que uma palavra “ não de si “ se impõe como palavra “ disto do qual se fala “; por exemplo: palavra de um outro lugar, de uma outra época [...] do qual se fala, e se impõe como apropriada a esse

objeto [...]; (3) maneira de dizer outra tomada como “**roupagem**” outra para um mesmo conteúdo vs. como **ponto de vista** outro sobre o real; (4) exterioridade de **uma palavra** ou do **sentido de uma palavra** [...]; (5) tipo do outro: outra língua, região, época, registro, “socioleto”, discurso teórico, posição política [...]; (6) o exterior do **repetido** no singular [...] (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.23).

A terceira representação do dizer é a não-coincidência entre as palavras e as coisas. Nesta, observa-se uma dupla perspectiva, em que de um lado, as ‘infinitas singularidades do real’ a nomear, se inscreve em um jogo inevitável da nomeação; e no outro lado, de acordo com termos lacanianos do real da língua, isto é, a da falta que é constitutiva do sujeito, desemboca no constante jogo da linguagem.

Por fim, a quarta e última não-coincidência é a das palavras consigo mesmas. Podemos afirmar que a essa representação do dizer consagra o “[...] sistema linguístico de unidades distintas, e testemunha o encontro dos enunciadores com o equívoco, em quatro esferas – (1) respostas de fixação de um sentido; (2) figuras do dizer alterado pelo encontro com o não-um; (3) o sentido estendido no não-um; (4) o dizer reafirmado pelo não-um” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 25).

Após esse percurso teórico, a autora conclui seu texto afirmando que os dizeres não são óbvios, já que é no real das não-coincidências que há esse afetamento do Outro, lugar onde se produz sentidos. É por isso que as palavras que enunciamos não *falam* por si. Desse modo, a opacidade da relação língua/sujeito/sentido conduz Authier-Revuz a pensar uma forma mais flexível de sistema significante, considerando os lapsos, os atos falhos e os equívocos como sendo constitutivos da linguagem e destacando que o discurso do eu é sempre marcado pela incessante voz do outro, o que faz com que nossas palavras não sejam intactas, mas sim habitadas por essa voz outra.

Feito esse breve percurso pela teoria enunciativa de Authier-Revuz, passamos ao estudo e reflexão que Orlandi tece em sua obra *Terra à Vista* (1990), sobre essa questão mesma da heterogeneidade constitutiva. Diante disso, quando Authier-Revuz afirma que o interdiscurso corresponde ao ‘isso fala’, o sentido já-lá da heterogeneidade constitutiva e como-dizer-outro da heterogeneidade mostrada, observamos que o que está sendo colocado em pauta é o

visível, o mostrado, que, já para a teoria da Análise do Discurso corresponde ao dizível, ou seja, a relação do sujeito com as formações discursivas (FDs), com o interdiscurso.

As formações discursivas é o que define o que pode e deve ser dito – o dizível –, a partir de uma posição sujeito e de uma conjuntura dada. É o complexo das FDs, ou interdiscurso, que remetem o texto a sua exterioridade, já que é no interdiscurso que se constitui o domínio do dizer, a memória dos sentidos, o repetível. O intradiscurso é o espaço de formulação desses funcionamentos. Assim, a relação do interdiscurso com o intradiscurso nos remete ao dizer do sujeito ao outro constitutivo, que já tem sentido “diferente” e não heterogêneo, pois a heterogeneidade como está estruturada, trabalha muito mais com a formulação do que com a constituição do sentido, ou seja, com a historicidade do mesmo.

De acordo com Orlandi, para Authier-Revuz a noção de heterogeneidade aparece como sendo uma mistura de  $(a+b)$ , sendo estes  $(a+b)$ , recuperáveis e distintos. Desta forma, a ilusão do sujeito de estar na origem permite a recuperação da homogeneidade, convivendo assim, ao mesmo tempo, com o visível e a unidade. Já para a Análise de Discurso é possível somente a combinação  $ab$ , onde não há possibilidade de recuperação da origem, visto que só são efeitos que estão lá.

No entanto, devemos observar que o trabalho de Authier-Revuz trouxe, de certa forma, um deslocamento importante ao modo como se considera a enunciação, produzindo o ‘enunciável’ e não apenas o gramatical, embora esse deslocamento não fora o bastante para sustentar a questão do diferente, ao jogo de transparências que habitam a produção/formulação dos sentidos.

De fato, a reformulação da noção de enunciado, por Ducrot, conduz ao afastamento da concepção *unicista* da figura do enunciador, que fora formulado inicialmente por Benveniste, e possibilita que haja o encontro no interior de um único enunciado, a voz do outro. Dito de outra forma, o sujeito não-unicista admite o seu sentido dialógico e heterogêneo, constituindo assim um caráter de alteridade na atividade linguageira, visto que, o dialogismo é tido como princípio constitutivo do sentido dos enunciados e da linguagem.

Com este deslocamento operado pela linguística, o termo dialogia se mantém estreitamente ligado as suas noções correlatas: “[...] fala de outrem, vozes diferentes, vozes

dos outros, discurso do outro, inter-relação dialógica, ressonâncias dialógicas, multiplicidade de vozes, polifonia [...], entre outras” (INDURSKY, 2000, p.70).

No entanto, deve-se compreender que a noção dialógica, elaborada por Bakhtin (1981), embora “[...] admita que o signo é ideológico e que a linguagem é social”, ele não concebe que o sujeito possa ser interpelado pela ideologia e consciente de seus atos. Assim, observamos que tal sujeito se difere no corte teórico do sujeito da Análise de Discurso, visto, que Pêcheux concebe o sujeito do discurso, como:

Descentrado, o sujeito cinde-se, torna-se uma posição-sujeito entre outras que decompõem a forma-sujeito, o sujeito-histórico que organiza o saber de uma Formação Discursiva, fazendo soar em seu discurso o já-dito em outro lugar (PECHÊUX, 1975, p.99).

Daí que compreendemos que o sujeito não tem sentido (*porto originário, ou seguro*), que não há origem do sentido/sujeito/história, e sim, o que há são efeitos de sentido. A constituição do interdiscurso é definida como lugar de constituição dos sentidos, em que o dizer que retorna é a forma do pré-construído, isto é, o *já dito*. Assim, podemos constatar que a relação entre as formações discursivas é significada pela existência do interdiscurso e que a exterioridade que constitui o discurso também está estreitamente ligada ao interdiscurso, pois esta só se define em função do mesmo.

Agora vendo, não apenas como uma tensão, a relação entre *o mesmo e o diferente*, mas sim, como afirma Orlandi, como sendo uma *confusão*, onde ora esses funcionamentos aparecem misturados ou combinados, difusos ou dispersos, não dando, às vezes, para diferenciá-los no discurso, é que compreendemos melhor a natureza do processo da produção do discurso.

Sobre o modo do funcionamento do espaço e do tempo na relação com os sentidos, é possível compreender que “[...] o espaço em que se espraiam os sentidos é o da multiplicidade, da largueza, mas também da truncação” (ORLANDI, 1990, p. 43), ou seja, é onde os sentidos se multiplicam em outros, e em determinado momento acaba por emaranhar-se, perdendo/ganhando assim seu próprio sentido no mesmo espaço.

Em relação ao tempo, observaríamos que o “[...] sentido não se deixa pegar. Instável, errático. O sentido não dura. O que dura é [...] a instituição que o fixa e o eterniza” (ORLANDI, 1990, p.43), sendo este o único lugar de regularidade. Essa incompletude e instabilidade do discurso é, *a priori*, um ato falho, um efeito discursivo, já que o discurso diz muito mais do que seu próprio enunciador pretendia. A unidade do discurso é apenas um mero efeito de sentido, pois, a própria etimologia da palavra discurso configura uma ideia de curso/percurso. Talvez isso sirva para refletirmos o fato de que os discursos se movem em direção a outros e o habitam, reforçando o conceito de que um discurso nunca está só, sempre estará atravessado por múltiplas vozes, ora legitimando, ora confrontando.

A partir disso é que podemos afirmar que a Análise do Discurso supõe sentidos não apenas sobre o *já dito*, mas nas relações que esse dito estabelece com o que já foi dito antes e, até mesmo, com o não-dito, referindo-se, também, para a posição social e histórica dos sujeitos. Assim, o real do sentido do enunciador não está no que foi dito e sim no não-dito.

Para melhor compreender essa *hiância* que se estabelece no fio do discurso, bem como também trazer para a cena das nossas discussões as noções de ato falho e incompletude do simbólico, traço agora um percurso do adendo da obra *Semântica e Discurso* (1995) - *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*.

Pêcheux inicia seu texto nos apresentando a grande fratura teórica que se deu nos lugares de fala da Tríplice Aliança e avisando-nos que, se algo falha no plano da política é porque algo falha do lado do sujeito. Mas, afinal que Tríplice Aliança era essa? Será que essa fratura ocorrera no cenário político francês, ou seria apenas uma metáfora? Pois bem, na verdade esse sintoma de bate boca que teria se instalado na Tríplice Aliança, formada na França nos anos 60, se deu em torno de Marx, Freud e Saussure e essa retificação de Pêcheux em *Só há causa daquilo que falha*, deve ser compreendida levando-se em conta o primeiro momento althusseriano no qual faz um apelo para que a psicanálise fosse capaz de renovar-se com o pensamento marxista.

No entanto, observou-se um afastamento ideológico muito grande dos marxistas em relação a Freud, e isso, segundo Althusser (1985), foi devido à noção de inconsciente, que provocou um efeito de divisão muito grande entre os campos teóricos de estudo: história/ inconsciente/ língua. Deste modo, compreende-se que a psicanálise fora responsável por

causar uma enorme fissura no seio do movimento marxista, ao mostrar que o real do inconsciente não é redutível ao real da história e ainda que o sujeito do inconsciente não se reduz ao sujeito da ideologia. O sujeito do inconsciente fala afetado por uma posição ideológica. Quando a língua falha é devido a esse sujeito ocupar-se de outra esfera ideológica, assumindo uma posição sujeito. Assim, falhando a linguagem, falha o mundo.

A falta, essa incompletude de sentidos, vai se dizer na falha e no simbólico, visto que a interpelação ideológica é um ritual. Essa interpelação é constituída por falhas, brechas. Por isso, o ritual se estilhaça no lapso, já que a ordem do inconsciente não coincide com a ideologia, ou seja, a ideologia não deve ser pensada necessariamente sem referência ao registro inconsciente.

Talvez nesse ponto seja pertinente refletirmos um pouco mais sobre a metáfora: “não há fumaça sem fogo”, refletindo por que Pêcheux tomou partido pelo fogo. Bem, segundo Feu de Carvalho (2008), Pêcheux toma partido pelo fogo para tocar o real, o que implica em assumir uma posição no debate que acabara de se instalar no cenário da Tríplice Aliança. E, assumir essa posição faz trabalhar o político, que é o que falta à psicanálise. Desse modo, partir desse conceito de falha/incompletude dos sentidos, que aponta para o inconsciente, que pensamos os textos jornalísticos redigidos no século XIX, pelos articulistas, como um espaço ‘oco’ que evoca sentidos sempre falhos e incompletos.

### ***Outros no mesmo***

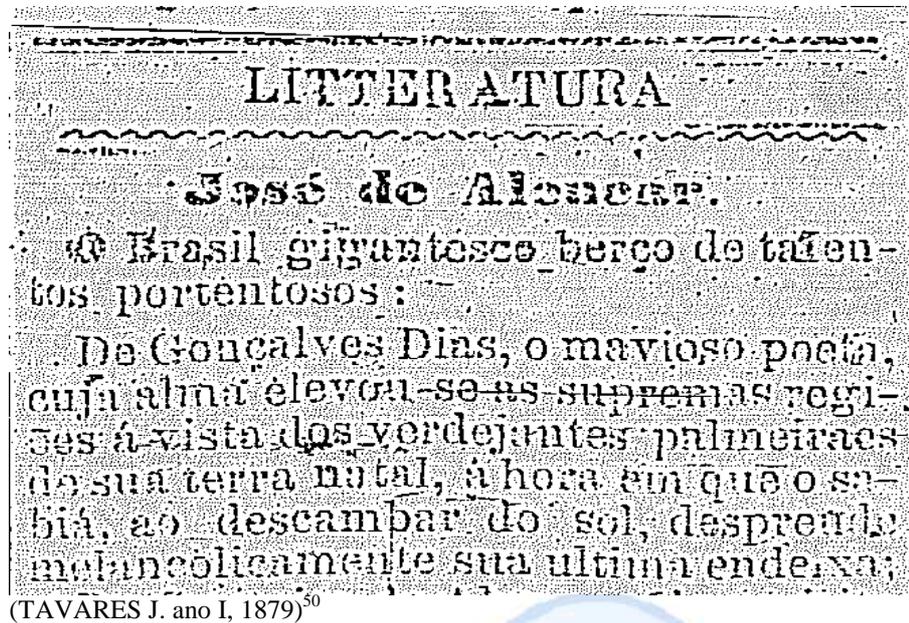
Buscamos compreender o funcionamento discursivo da escrita jornalística do século XIX, em jornais que circularam no estado de Mato Grosso, numa relação com a produção literária de José de Alencar, mais especificamente no ano de sua morte. Para trilhar esse percurso de leitura, filio-me à teoria da Análise de Discurso (Pêcheux, 1988; Orlandi, 1999), perguntando pelos modos a partir dos quais a escrita jornalística materializa e produz sentidos para o sujeito e para a própria língua, enquanto espaço de espelhamento da relação língua/sujeito/mundo. Para melhor traçar o percurso analítico, empreenderei um estudo dessa relação a partir das noções das não-coincidências, desenvolvidas por Authier-Revuz (1998),

para problematizar como que se constitui o espaço de repetição, em que um dizer silencia outros dizeres da memória sócio-histórica, que constitui e determina o sujeito.

A vista desse panorama, os textos jornalísticos, que tomamos como materiais de leitura sobre José de Alencar, acabam por produzir o feito de alteridade, em que o Outro (do discurso literário) se dá enquanto espaço discursivo para a constituição da posição sujeito-articulista. A língua constitui o sujeito dividido-desdobrado no espaço do mesmo e do Outro e também o incrível jogo de imagens mútuas entre si e *outrem*, que é produzido na materialidade da língua. Assim, os sentidos serão tomados como gestos de leitura que definem a posição mato-grossense em relação à configuração do sujeito nacional e da própria língua em movimento, no jogo discursivo da imprensa em Cuiabá.

Authier-Revuz trata de quatro campos de não-coincidências ou heterogeneidade que o dizer produz/desdobra, das quais recorro para essa leitura apenas duas: a não-coincidência do discurso consigo mesmo e a não coincidência das palavras com elas mesmas. Para a autora, o modo de representação das não-coincidências não leva em conta a intencionalidade, já que se evidenciam na língua ao mesmo tempo como máscaras delas mesmas.

Então, a não-coincidência constitutiva da língua em relação a si mesma, se estabelece como o *já-lá* da memória discursiva própria da língua. Vejamos uma formulação publicada no jornal *O Povo* (1879- ano I), em que Tavares refere-se ao poeta Gonçalves Dias:



Blanchot (1987) discute, no campo da teoria literária, que *aí onde está o escritor só fala o ser*. Assim, a posição-escritor torna-se constitutiva de um discurso que, *a priori*, ninguém fala o que fala nele é uma decorrência do fato de que, de uma maneira ou de outra, já não é ele mesmo [o articulista], já não é ninguém. É a partir, dessa compreensão que propomos à leitura dessa materialidade simbólica, a língua, numa relação com a memória do discurso jornalístico e literário.

Consideramos a alteridade, a partir de Leite (2007, p.11), enquanto um lugar de representação do *inconsciente*, e um inconsciente “[...] *estruturado como linguagem, que se desdobra nos efeitos de linguagem*”.

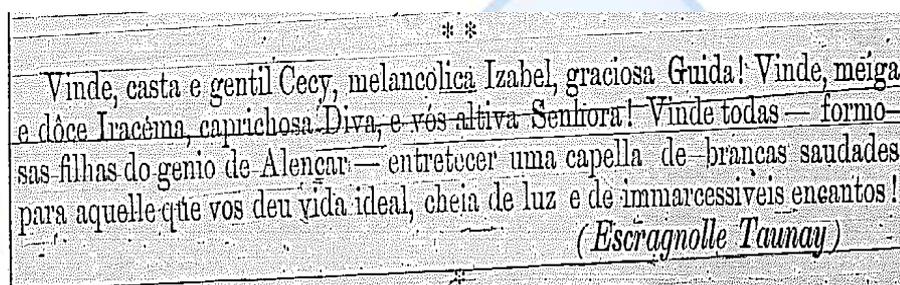
O ritual discursivo de escritura não é consciente para o articulista, uma vez que nesse gesto, ele é já capturado pelos efeitos do inconsciente. O sujeito encontra-se submetido à linguagem e principalmente habitado nela e por ela, constituindo-se enquanto discurso. A partir disto, intuímos que Tavares – o articulista – ao escrever sobre o poeta Gonçalves Dias, o faz a partir de um discurso *já-dado*, o discurso literário, possível na língua nacional

<sup>50</sup> O Brasil gigantesco berço de talentos portentosos: De Gonçalves Dias, o mavioso poeta, cuja alma eleva-se as supremas regiões à vista das verdejantes palmeiras de sua terra natal, à hora em que o sabiá, ao descambar do sol, desprende melancolicamente sua última endeixa; [...].(TAVARES J. ano I, 1879).

brasileira em sua cadeia significante. Trata-se de um gesto de escritura clivado pelo inconsciente e habitado por uma natureza e alma poética.

O gesto discursivo de escritura, que recortamos de Tavares, significa-se nessa alteridade da não-coincidência do discurso consigo mesmo na medida em que se inscreve no *já-dito* de uma formulação literária. Essa reflexividade da língua condensa-se nas formulações de Tavares como se fosse o próprio Gonçalves Dias, formulando nessa língua do século dezenove, em Mato Grosso. Gadet & Pêcheux (2004) apontam para o fato de que a materialidade simbólica da língua se dá enquanto espaço discursivo diverso para formulações poéticas como em “[...] *o poeta seria apenas aquele que consegue levar essa propriedade da linguagem a seus últimos limites*”.

Na homenagem à Alencar, publicada no jornal *A Opinião* (1878- ano I), temos:



\* \*  
Vinde, casta e gentil Cecy, melancólica Izabel, graciosa Guida! Vinde, meiga e doce Iracema, caprichosa Diva, e vós altiva Senhora! Vinde todas — formosas filhas do genio de Alencar — entretecer uma capella de brancas saudades para aquelle que vos deu vida ideal, cheia de luz e de immarcessiveis encantos!  
(Escragnolle Taunay)

(Escragnolle Taunay, 1878 - ano I)<sup>51</sup>

Nessas formulações, Taunay se inscreve na posição literária de Alencar em relação à língua, “não de si” que se impõe como um dizer “disto do qual se fala”. Formulações poéticas de um mesmo lugar, mesma época, porém, em outras condições de produção, outro interlocutor. O gesto discursivo de escritura de Taunay, embora seja no jornal, inscreve-se no saber poético *já-dado* em Alencar na/sobre a língua, constituindo sentidos no mundo pelo saber suposto sobre essa mesma língua.

Do mesmo modo que Tavares, o gesto de escritura de Taunay repete/reformula sentidos na/pela língua nacional brasileira, nessas partículas de elaboração da língua “não de si”, elevadas aos seus limites simbólicos, a escolha do léxico, o ritual dessa sintaxe da escrita, o

<sup>51</sup> Vinde, casta e gentil Cecy, melancólica Izabel, graciosa Guida! Vinde, meiga e doce Iracema, caprichosa Diva, e vós altiva Senhora! Vinde todas – formosas filhas do genio de Alencar – entretecer uma capella de brancas saudades para aquelle que vos deu vida ideal, cheia de luz e de immarcessiveis encantos!

excesso das predicções, etc. Orlandi (2005, p.32), em relação à proposição de que os sentidos não estabelecem espaço fixo ou particular em uma dada formulação possível da língua, afirma:

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significam em “nossas” palavras. O Sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

Daí, pensamos o lugar de constituição da memória dessa língua nacional no século XIX, em que Tavares e Taunay, num gesto duplo, significam-se no mesmo modo em que a língua está inscrita pelos processos de identificação na relação sujeito/língua/nação. Mariani, (2004, p. 30), discute a importância primeira da compreensão histórica dos processos de produção de sentidos no modo como o sujeito irá se significar na/pela língua. A autora aponta que as produções de sentidos estão entrelaçadas a diferentes lugares ocupados pelo sujeito em dada formação social, assim, há a possibilidade de sujeitos, a partir de uma mesma língua, significarem-se de maneira diferente.

Lendo Payer (2006), o ritual discursivo, seja este em qualquer conjuntura dada, estabelece uma relação intrínseca com a memória, a partir da circularidade na sociedade e na história. A forma-sujeito articulista/poeta do XIX está afetada por uma memória de um discurso literário no modo como circula e significa a relação língua/sujeito/mundo. Dessa forma, a língua supõe memória, ao ser passível de repetição para significar-se, e os sentidos, que a constituem, circunscrevem formas-sujeito escritor que se estruturam diferentemente, de acordo com a posição ideológica que assume.

A identidade de uma nação no espaço do século XIX aspira à construção de uma natureza que nos remete a apreciação de um contexto grandioso e harmônico. Como recurso estilístico, o articulista/poeta brinca com jogos de personificação, remetendo-nos a elevação destes elementos naturais tidos como nacionais e/ou específicos de uma nação: “[...] gigantesco berço/eleva-se as supremas regiões à vista das verdejantes palmeiras de sua terra

natal, à hora em que o sabiá descambar do sol desprende melancolicamente sua última endeixa [...]”. (TAVARES J. ano I, 1879).

Esse funcionamento discursivo, representado na citação de Tavares, próprio da língua, conforme Pêcheux (2004), é significado, de certo modo, a partir de um saber suposto da escrita poética, circunscrevendo a criação de um mundo e admitindo a ficção da própria língua, do mundo. Nesse sentido, Almeida (2010, p.7) conceitua:

[...] o signo constitui-se metalíngua à medida que aponta para o significado de algo – o mundo fictício, ao mesmo tempo em que o significa no modo como se dá – como a língua o significa. Ou seja, o signo é reiterativo de sentidos, porque significa algo e o significa de certo modo.

É na reiteração dos sentidos da hiância de marcar um sujeito nacional, cuja possibilidade de deslizamentos se faz presente, que a poesia está no próprio da língua enquanto lugar de todo processo de significação. Assim, as versões de um nacionalismo e identidade linguística são, de acordo com Mariani (2008, p.26), “[...] projeções que, tomando a língua como objeto simbólico da nação, fazem consistir a língua nacional de acordo com predicções que a qualificam ‘sendo isso ou aquilo’ ou que a caracterizam como tendo isso ou aquilo”.

Esse lugar *não-de-si*, de dizer a poesia na língua é marcado como constitutivo do discurso do Outro, sendo possível especificar fronteiras entre si e o Outro em suas diferentes instâncias de condições de produção: diferentes interlocutores, épocas, materialidades de divulgação, etc. O discurso da/sobre a língua mantém-se o mesmo e ressignifica-se no movimento da história, produzindo em si mesmo, por diferença, sua própria imagem, conforme Authier-Revuz (1998, p. 23).

A especularidade da relação língua/sujeito/história, que a princípio estabelece uma unidade imaginária política/linguística, no cenário do XIX, desliza-se por palavras porosas de um discurso constitutivo, pelas quais restituem, no coração dos sentidos sobre a língua, uma carga nutriente e destituente (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.26). O excesso das predicções, nesse material que recortamos, produz o efeito de condensação de sentidos possível pela

formulação da poesia na língua: [...] *Brasil gigantesco, berço de talentosos portentosos, o mavioso poeta, supremas regiões, verdejantes palmeiras, terra natal, última endeixa* [...] (TAVARES J. ano I, 1879). *Casta e gentil Cecy, melancólica Izabel, graciosa Guida, meiga e doce Iracema, caprichosa Diva, ativa Senhora, formosas filhas, gênio de Alencar, brancas saudades, vida ideal, cheia de luz, imarcescíveis encantos* (Escragnolle Taunay, 1878 - ano I).

As predicções, ao serem atribuídas a essa língua, produzem um movimento de completude ou pelo menos se procura evidenciar tal completude, na tentativa de representar e fixar uma identidade. Todavia, a incompletude é umas das condições da linguagem, visto que, nem tudo pode ser dito, sempre há algo por ainda dizer, algo que escapa ao simbólico e permanece na esfera do indizível, a isso denominamos real da língua. Nessa direção, Mariani (2008, p.26) formula:

Há real: há pontos de impossível determinando o que não pode não ser dito de outra maneira. É porque há real, algo que escapa ao simbólico, que nos deparamos com a falha na cadeia significante e com seus efeitos, ou seja, os deslizamentos de sentidos, os equívocos, os atos falhos.

Nesse ínterim, torna-se pertinente afirmar que os dizeres não são óbvios, já que é no real das não-coincidências que há o afetamento do Outro, lugar em que se produzem sentidos. É por isso que as palavras que enunciamos não *falam* por si e, desse modo, a opacidade da relação língua/sujeito/história nos conduz a pensar os lapsos, os atos falhos e os equívocos como sendo constitutivos da linguagem, marcados pela incessante voz do Outro, fazendo com que nossas palavras não sejam intactas, mas sim habitadas por outras vozes.

Para Orlandi, o movimento da memória enquanto um “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível sustentando cada tomada da palavra” (Orlandi, 2007, p.31), circunscreve sentidos no modo mesmo como esses sentidos estão já constituídos na língua. Portanto, a *dobra de mundos, sujeitos e sentidos* produzindo ficção é um funcionamento próprio da língua, pois o sujeito não tem sempre um *locus* de filiação, ele é determinado sócio historicamente e afetado pelo inconsciente. Não há dizeres preenchidos e pré-determinados, afinal “nenhuma língua

pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade da poesia” (PÊCHEUX, 1990, p. 51), de ficção e representação pela dobra.

O poético, desse modo, é pensando como propriedade da língua, não sendo restrito a um espaço de efeitos, a ser usada em momentos ou ocasiões específicas, “ao contrário, pode-se conceber como uma propriedade da ordem da língua essa capacidade de deslizamento poético [...] que incide no corpo da língua, em sua materialidade significante” (PÊCHEUX 2004, *apud*, MARIANI, s/d, p. 1). O efeito de deslizamento no fio discursivo coloca em jogo o modo como a língua imita o *real*, à deriva de um funcionamento fictício, poético. A cerca disso Mariani (2007, pp.213-228) considera:

[...] do ponto de vista discursivo, o poético não está fora da linguagem, não é algo restrito a um conjunto de efeitos especiais a ser usado em determinadas ocasiões. Ao contrário, pode-se conceber como uma propriedade da ordem da língua essa capacidade de deslizamento do poético.

Em Gadet & Pêcheux (2004), a poesia flui no fio discursivo da língua como efeitos especiais estruturantes de deslizamentos próprios a seus processos de significação:

Diante das teorias que isolam o poético do conjunto da linguagem, como lugar de efeitos especiais, o trabalho de Saussure [o dos anagramas] (tal como ele é, por exemplo, comentado por Starobinski) faz do poético um deslizamento inerente a toda linguagem: o que Saussure estabeleceu não é uma propriedade do verso saturnino, nem mesmo da poesia, mas uma propriedade da própria língua. O poeta seria apenas aquele que consegue levar essa propriedade da linguagem a seus últimos limites; ele é, segundo a palavra de Baudrillard, suprimindo a sua acidez, um “acelerador de partículas da linguagem”.

A língua, pensada pela teoria materialista da linguagem tem sua ordem própria, apesar de ser “sujeita a falha”, a deslizamentos, a rupturas, a buracos próprios de sua rede significante por onde incide a metáfora, o efeito poético. Os sentidos, assim, não podem ser *domesticados*, afinal, não há univocidade e transparência de linguagem, de palavras e, por conseguinte, de sentidos. O que há é deriva de sujeitos/sentidos/mundos no espaço mesmo de

uma língua inatingível, cuja possibilidade de produção do poético se faz. Desse modo, os processos de subjetivação se dão em espaços de não filiação e incompletude, e assim "- nada da poesia é estranho à língua. - nenhuma língua pode ser pensada completamente se aí não se integra a possibilidade de sua poesia" (PÊCHEUX, 1990, p. 51). O poético, portanto, não está fora da linguagem, podemos somente pensar na língua a partir do momento que se abre a possibilidade da poesia, da criação, transgressão e a instauração do *devenir*.

Do exposto acima, Authier-Revuz aponta o duplo da heterogeneidade dos sentidos da língua sob a denominação das não-coincidências do dizer. Seu estudo baseia na apresentação de quatro não-coincidências, sendo que duas delas já foram expostas em nosso percurso de estudo; não-coincidência interlocutiva entre o enunciador e o destinatário e a não-coincidência do discurso com ele mesmo. Incluem-se nestas não coincidências as que ocorrem entre as palavras e as coisas e as não-coincidências das palavras com elas mesmas.

Para leitura, recorto a quarta das não-coincidências, as das palavras com elas mesmas. Entretanto, cumpre-se evidenciar que a terceira não-coincidência do dizer, as das palavras em relação as coisas, são formas que deslocam hesitações, buscas e dúvidas sobre o tempo a ser empregado, possibilitando o rompimento da relação biunívoca ilusória entre as palavras e as coisas. Trata-se da impossibilidade de capturar o objeto referido apenas pela letra.

A respeito da última e quarta das não-coincidências, a das palavras consigo mesmas, o locutor procura um sentido para determinada palavra, a partir da exclusão de outros sentidos possíveis. Essa representação do dizer consagra o sistema linguístico de unidades distintas, e testemunha o encontro dos enunciadores com o equívoco, em quatro esferas – "(1) respostas de fixação de um sentido; (2) figuras do dizer alterado pelo encontro com o não-um; (3) o sentido estendido no não-um; (4) o dizer reafirmado pelo não-um" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 25).

Nessa não-coincidência, a autora parte das considerações de Lacan sobre o equívoco da homonímia, que está estreitamente relacionado ao equívoco do dizer das glosas, no qual designam os efeitos de polissemia, homonímia e/ou trocadilhos. Cito uma homenagem à Alencar no jornal *A Opinião*, ano I, 1878;

Entre as joias preciosas do rico thesouro com que José de Alencar, ennobrecendo a patria, immortalisou seu nome, se admiro sempre a grandeza de seu talento, a seiva inesgotavel de suas inspirações, e o vasto cabedal de conhecimentos que tanto realçavam suas obras, a que mais me encantou foi o primoroso mimo de sua imaginação de poeta, intitulado *Sonhos de Ouro*.

Não tera' porventura o merito intrinseco de muitas de suas outras produções, não revelara' como nestas o estudo e a meditação, mas nenhuma deleita mais o espirito, porque nenhuma seguramente a excede na belleza da fórma, na naturalidade do entreocho, e, mais que tudo, na pureza e elevação do sentimento. Nos *Sonhos de Ouro* é protagonista o coração em toda gala e esplendor de seus primeiros impulsos e percorrendo embevecido a escala esperançosa das emoções electricas do amor. Os *Sonhos de Ouro*, ainda uma vez o digo, são o transumpto perfeito da alma de José de Alencar.

(J. P. de Azevedo Peçanha).

(PEÇANHA, 1878 - ano I)<sup>52</sup>

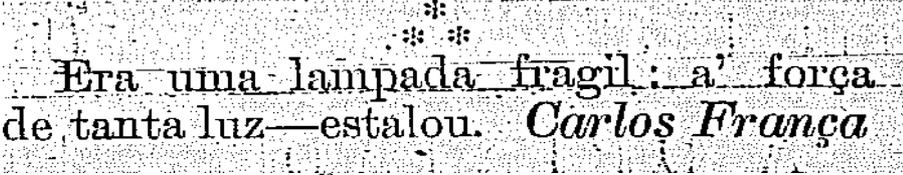
Peçanha, no gesto de homenagear Alencar, produz um discurso que matiza modalidades irrealizantes de dizer, ou seja, produz, pelas glosas de sentido, um jogo que evoca sempre um *sentido a mais*, irrealizável sobre a palavra na cadeia significativa da língua.

Além ou aquém do estudo desses discursos diversos – monossemeisantes – pelas quais, procura-se um sentido para as palavras pela própria exclusão de outros sentidos possíveis, o nível excessivo de deslizamentos, reduzidos a “[...] fenômenos lúdicos, ou acidentais, do lado da recepção, a dimensão do equívoco do dizer” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 25), produz um efeito de duplo na linearidade do fio discursivo da língua. Vejamos: jóias preciosas, seiva inesgotável, vasto cabedal, mimo de sua imaginação, deleita o espírito, pureza e elevação dos sentimentos, o coração em toda a gala, esplendor de seus primeiros impulsos, embevecido, esperançosa das emoções elétricas do amor, transumpto perfeito da alma.

Manifestam, na superfície do dizer, as não-coincidências das palavras consigo mesmas, fazendo referência ao “jogo da língua”, citado por Lacan como *lalangue*; aquela em que se ancora a poesia. Assim, este espaço *não-de-si* do século dezenove, ao dizer a poesia na/da

<sup>52</sup> Entre as joias preciosas do rico thesouro com que José de Alencar, ennobrecendo a patria, immortalisou seu nome, se admiro sempre a grandeza de seu talento, a seiva inesgotavel de suas inspirações, e o vasto cabedal de conhecimentos que tanto realçavam suas obras, a que mais me encantou foi o primoroso mimo de sua imaginação de poeta, intitulado *Sonhos de Ouro*. Não terá porventura o merito intrinseco de muitas de suas outras produções, não revelará como nestas o estudo e a meditação, mas nenhuma deleita mais o espirito, porque nenhuma seguramente a excede na belleza da fórma, na naturalidade do entreocho, e, mais que tudo, na pureza e elevação do sentimento. Nos *Sonhos de Ouro* é protagonista o coração em toda gala e esplendor de seus primeiros impulsos e percorrendo embevecido a escala esperançosa das emoções electricas do amor. Os *Sonhos de Ouro*, ainda uma vez o digo, são o transumpto perfeito da alma de José de Alencar (J.P de Azevedo Peçanha).

língua, a partir de jogos da linguagem, evidencia, nas produções jornalístico-literárias, um redemoinho de palavras, possível de uma armadilha que escapa ao sujeito.

  
Era uma lampada fragil: a' força  
de tanta luz—estalou. *Carlos França*  
(Carlos França, 1878 - ano I)<sup>53</sup>

Nesse ponto, cito Pêcheux, toda descrição “[...] está exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de um sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 1983, p.53). Esboça-se neste espaço, em que são tecidas as homenagens à Alencar, o intrincamento das falas dos discursos, sob a forma de um *pré-construído* – ou *já-dito* – do próprio fio discursivo que possibilita inaugurar discursos outros, a partir de uma tomada de posição no fio que se enuncia e remonta sempre a um *já-lá* das formulações possíveis da língua.

Vejamos como Authier-Revuz problematiza a homogeneidade ou a ilusão de unicidade da língua/sentido/sujeito, face ao caráter da heterogeneidade:

A dupla designação de um fragmento outro e da alteridade a que remete constitui, por diferença, uma dupla afirmação do um. Ao nível da cadeia do discurso, localizar um ponto de heterogeneidade é circunscrever este ponto, ou seja, opô-lo por diferença do resto da cadeia, à homogeneidade ou à unicidade da língua, do discurso, do sentido etc.; corpo estranho delimitado, o fragmento marcado recebe nitidamente através das glosas de correção, reserva, hesitação, um caráter de particularidade acidental, de defeito local. Ao mesmo tempo, remete a um alhures, a um exterior explicitamente especificado ou dado a especificar, determina automaticamente pela diferença Um interior, aquele do discurso; ou seja, a designação de um exterior específico é, através de cada marca de distância, uma operação de constituição de identidade para o discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.31).

<sup>53</sup> Era uma lampada fragil – à força de tanta luz – estalou. Carlos França.

A partir desta consideração, a noção do duplo da heterogeneidade, exposto à falha própria da língua, que Authier-Revuz denomina de não-coincidências do dizer, se inscreve especularmente no eixo da linearidade, possibilitando especificar o *Outro* do discurso que atravessa/constitui o *um* de modo mais marcado. Essa propriedade da reflexividade, retomada da linguagem no interior dela mesma, instaura a incompreensão, mal-entendidos, ambiguidade [...], devido à necessidade de fixar o *um*, tido como transparente da linguagem, negando o estranho a esse não *um*, o *Outro*.

Do lado das não-coincidências do dizer, no fio discursivo, encontramos *laços* metaenunciativos de dizeres que retomam reflexivamente sobre um determinado ponto de seu desenvolvimento, desdobrando sentidos que “[...] correspondem a um dos campos nos quais se realiza a configuração enunciativa complexa da modalização autonímica” (AUTHIER-REVUZ, 2010, p.255). A autora, neste estudo, privilegia as formas marcadas diretamente, visíveis no fio discursivo, constituindo uma escala que vai desde as formas mais marcadas, até as menos explícitas, veja:

1) formas explicitamente metaenunciativas “completas”, comportando um eu *digo* X; 2) formas explicitamente metaenunciativas que implicam em eu *digo* X, subordinadas e sintagmas circunstanciais, posições; 3) formas explicitamente metalingüísticas, como um autônomo X ou Y; 4) formas sem elementos autônomo, ou sem elemento metalingüístico unívoco; 5) sinais tipográficos (aspas, itálico) e de entonação [...]; 6) formas puramente interpretativas [...] (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.19).

Neste ponto, cabe esclarecer que o termo *marcado*, faz referência a um discurso *outro*, o qual se dobra sobre o *mesmo*. Embora, não seja possível tomar como uma evidência essa marca, pois existe um processo de negociação em curso, as modalizações autonímicas podem perpassar desde por formas marcadas explícitas, menos explícitas, até a um nível de não deixar nenhuma marca ou possibilidade descritível no fio do discurso.

A emergência da relação com o *outro* e o *Outro*, sob as formas da heterogeneidade explicitada/mostrada ocorre simultaneamente em dois domínios: primeiro, na relação do sujeito com seu *outro* exterior, construindo a representação do *um*, segundo, na relação do

sujeito com a língua, em que “[...] constrói-se uma representação de sujeito que separa o que é seu e o que é de outro” (MORELLO, 1995, p.29).

Assim, a partir da tessitura do jornal *A Opinião*, recortamos dois enunciados para leitura:

i:

Passaram-lhe ahi dolorosas pela imaginação todas estas verdades:  
“Vão-se todos os nossos homens de talento.  
Agora este, que escreveu tantos e tão bellos livros!  
Era o autor do GUARANY.  
Esse GUARANY esta’ hoje traduzido na Europa e deu ensejo ao apparecimento de um grande maestro nacional.  
Era uma gloria do paiz esse imaginoso escriptor, e eu gostava d’elle porque era meu collega e além disto — porque era meu patricio.  
Sinto-me abatido e triste...”

(G., 1878 - ano I)<sup>54</sup>

ii:

Para recebel-o não bastava o tumulto — o abysmo mais profundo — na phrase de Hugo. E’ por isso que ao ver rachar-se hoje o terreno em fogo da sua provincia parece-me que esta se abre em uma sepultura enorme para receber aquelle grande morto.  
O Ceara’ teve espaço para enterrar todo um povo; é pequeno, no entanto, para tumulto d’aquelle homem.  
*Mariano de Oliveira.*

(Mariano Oliveira, 1878 - ano I)<sup>55</sup>

<sup>54</sup> Passaram-lhe ahi dolorosas pela imaginação estas verdades: “Vão-se todos os nossos homens de talento”. Agora este, que escreveu tantos etão bellos livros! Era o autor do GUARANY. Esse GUARANY está hoje traduzido na Europa e deu ensejo ao apparecimento de um grande maestro nacional. Era uma gloria do paiz esse imaginoso escriptor, e eu gostava d’elle porque era meu collega e além disto — porque era meu patricio. Sinto-me abatido e triste...”

<sup>55</sup> Para recebel-o não bastava o tumulto — o abysmo mais profundo — na phrase de Hugo. E por isso que ao ver rachar-se hoje o terreno em fogo da sua provincia parece-me que esta se abre em uma sepultura enorme para receber aquelle grande morto. O Ceara’ teve espaço para enterrar todo um povo; é pequeno, no entanto, para tumulto d’aquelle homem. Mariano de Oliveira.

Pensamos os sentidos enquanto espaço de “[...] multiplicidade, da largueza, mas também da truncação” (ORLANDI, 1990, p. 43), espaço de emaranhamento dos dizeres possíveis de um já lá da memória da língua. Nessa perspectiva, ao lermos os dois enunciados citados acima, podemos propor que a alteridade que atravessa o fio discursivo, designa o Outro no próprio ato de enunciação. A esse fenômeno, denomina-se heterogeneidade mostrada marcada ou não marcada.

Authier-Revuz discute que a heterogeneidade mostrada e marcada se dá no momento em que o Outro explicitamente é notado, através das aspas, das glosas, do itálico, etc. Caso não haja nenhum indício explícito na materialidade da língua, temos a heterogeneidade mostrada, porém não marcada. Nestas situações a heterogeneidade apresenta-se apenas como efeito de um dito que se articula a um não dito, possível na reminiscência, na imitação, na alusão, etc.

Na primeira citação, o comentário inicial explicita o lugar discursivo onde o enunciador do texto se põe a falar sobre Alencar – “Era uma gloria do *paiz* esse imaginoso escriptor, e eu gostava d'elle porque era meu collega e além disto – porque era meu patrício”. É interessante também observar que o enunciado encontrado entre aspas foi especificado por uma glosa empregada pelo próprio articulista. Na glosa – “Vão-se todos os homens de talentos. Agora este, que escreveu tantos e tão bellos livros” – constitui-se o espaço do ‘outro’, o interlocutor, evidenciando, com isso, o efeito de que todo o restante do dizer lhe é particular, original, afinal, Alencar fora considerado, pelo próprio articulista, seu “patrício”. Esse funcionamento discursivo apresenta a distância existente entre os posicionamentos discursivos do articulista e seu interlocutor, o que configura uma não-coincidência interlocutiva. As aspas materializam assim o contato do sujeito com o seu outro, pois delimita o espaço que essa outra voz poderia ocupar, produzindo o efeito de unidade no ato discursivo.

No segundo enunciado, essa não-coincidência interlocutiva mostrada, de modo não marcado, se evidencia, quando Oliveira faz alusão as palavras de Victor Hugo (1802-1885), vejamos: “Para recebê-lo não bastava o tumulto – o abysmo mais profundo – na frase de Hugo”. O efeito de unidade nesta segunda citação é sinalizado pela distância que o articulista

tenta impor, ao atribuir o sentido pelo discurso do outro, especificando assim, uma não-coincidência no fio discursivo.

Todavia, quando Authier-Revuz afirma que o interdiscurso corresponde ao ‘isso fala’, o sentido já lá da heterogeneidade constitutiva e como-diz-outro da heterogeneidade mostrada, observamos que o que está sendo colocado em pauta é o visível, o mostrado, que, para a teoria da Análise do Discurso, corresponde ao dizível, ou seja, a relação do sujeito com as formações discursivas (FDs), com o interdiscurso. Em Orlandi, a noção de heterogeneidade aparece em Authier-Revuz como sendo uma mistura de  $(a+b)$ , recuperáveis e distintos. Desta forma, a ilusão do sujeito estar na origem permite a recuperação da homogeneidade, convivendo assim ao mesmo tempo o visível, e a unidade. Já na vertente da Análise de Discurso é possível somente a combinação  $ab$ , em que não há possibilidade de recuperação da origem, visto que só são efeitos que estão lá.

O processo de indistinção dos dizeres sobre/de José de Alencar, no século XIX, determina o não-limite nessa relação com a alteridade, visto que, o jogo com o outro, neste espaço jornalístico, se desfaz pelo uso ou menção de um interlocutor, dessa forma o sujeito/articulista que enuncia representa o dizer como sendo seu, porém ocupando, ao mesmo tempo, a posição de observador exterior à língua em sua própria enunciação.

Daí, nesses processos de indistinções dos dizeres estão pressupostos sujeitos e sentidos, que permanecem incompletos. A noção de incompletude, discutida por Orlandi (1987), é a condição primária para que haja a existência da linguagem, do sujeito e do sentido, é possibilidade dos sentidos se deslizarem, tornarem-se outros. Sendo este, o espaço “[...] onde o outro insurge como aquilo de que também poderia dizer-se, de que desejaria esconder, mas que permanece latente, como constante opção” (Morello, 1995, p.63). A relação de alteridade configura-se como algo longe de ser unívoco e claro, pelo contrário, é desorganizado e confuso. O modo de dizer do articulista/poeta está acoplado a um dizer outro, indistinto, que se dá na relação com a incompletude. O estranhamento com o “grande” *Outro*, da ordem do inconsciente, e o *outro* “pequenino”, da enunciação, simboliza a eterna reivindicação do sujeito com o seu próprio e original. A impressão mais concernente, a partir desse conjunto de observações, é a de que *sujeito origem* (o da psicologia) precisa marcar o aprisionamento das palavras, dos sentidos como lhes sendo particulares.

Outro modo de resposta é a de que, instalado na evidência de sujeito, os sentidos em efeito de retorno, de desdobramento, se estendem em repetições inesgotáveis, a partir de laços metaenunciativos, reflexivos no fio discursivo. E a alteridade passa a constituir um espaço heterogêneo e múltiplo de dizeres possíveis, em um espaço possível, a partir de uma memória da língua que se re-significa na/pela história.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, Eliana de. Poesia: Uma História Das Ideias Linguísticas. *CIELLI*, disponível em: <http://www.cielli.com.br/downloads/460.pdf>, acesso em: ter, mar, 2011.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985

AUTHIER-REVUZ. As não-coincidências do dizer. In: *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, São Paulo: Ed. UNICAMP, 1998, pp. 13-28.

\_\_\_\_\_. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, Eni. P. [et al.] *Gestos de leitura: da história do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010, pp. 253-277.

\_\_\_\_\_. Dialogismo e divulgação científica. In *Rua: revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade*. N. 5, março de 1999. Campinas, SP.

\_\_\_\_\_. “Heterogeneidade(s) enunciativa(s)”. Trad. de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos 19*. O Discurso e suas análises. ORLANDI, E. P. e GERALDI, J. W. (Orgs.) Campinas: UNICAMP, 1990, pp. 25-42.

FEU DE CARVALHO, Frederico Zeymer. Retificação sobre o sujeito: “Só há causa do que falha”. In: *O sujeito no Discurso: Pêcheux e Lacan*. Belo Horizonte; UFMG, 2008.

GUIMARÃES, Eduardo. *Enciclopédia de línguas*, disponível em: [http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua\\_nacional.htm](http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_nacional.htm). Acesso em: mar. 2011.

INDURSKY, Freda. Reflexões sobre a linguagem: De Backhtin à Análise de Discurso. In: *Línguas e Instrumentos Linguísticos*. Campinas: Pontes; Ed. Campinas, 2000, pp. 69- 88.

LEITE, Nina V. A., Psicanálise e Literatura. IN: *Revista de Linguagem, Cultura e Discurso*. N. 7, Campinas: SP, 2007.

LE MOS, Claudia. Poética e significante. *Letras&Letras*, N. 25 (1) 207-218, Uberlândia: MG, 2009.

MARIANI, Bethânia. Língua nacional e pontos de subjetivação. *IN: Revista Estudos Linguísticos*, N. 37 (3): 25 – 31, São Paulo, 2008.

MORELLO, Rosângela. *Os meandros da alteridade: Marcas de dizer e indistinção de vozes no discurso*. Campinas/SP; UNICAMP, 1995.

ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso: princípios & procedimentos*. ed. 6º. São Paulo: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. (et al.). *Sujeito & Discurso*. São Paulo: Editora da PUC-SP (Série Cadernos PUC – 31) 1988b.

\_\_\_\_\_. Não o outro, Mas o diferente. In: *Terra À Vista - Discurso do Confronto: velho e novo mundo*. Cortez; São Paulo: Ed. Campinas, 1990, pp. 38- 44.

PAYER, Onice. *Memória da língua; imigração e nacionalidade*. São Paulo: Ed. Escuta, 2006.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. *A língua inatingível: O discurso na história da Lingüística*. Campinas: Pontes editora, 2004.

\_\_\_\_\_. *O Discurso - estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1983.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998. (Coleção Repertórios).

Recebido em 18 de abril de 2011

Aceito em 20 de junho de 2011.

## Sentidos articulados em *cogito, ergo sum*

Thalita Miranda Gonçalves Sampaio<sup>56</sup>

**Resumo:** Em tudo que lemos, vemos e ouvimos, temos a impressão de uma transparência dos sentidos. A compreensão imediata nos parece clara, límpida, no entanto, a língua constitui-se de uma opacidade e os sentidos são social e historicamente produzidos para se significar. Inscrevemos este trabalho na Análise do Discurso e nele iremos discutir como se dá a significação nas seqüências discursivas retiradas de um quadro que se encontra na recepção de um Cartório, cujos dizeres são de autoria de José de Mello Junqueira, desembargador aposentado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo e consultor jurídico do IRIB (Instituto de Registro Imobiliário do Brasil). No enunciado, constante do quadro, levaremos em consideração a noção de heterogeneidade discursiva e a noção de Outro, a partir dos pressupostos da Análise do Discurso, a noção de determinação e como se dá a relação entre língua e pensamento no racionalismo e o modo como a gramática se interliga ao racionalismo, na tentativa de expressar bem a língua e o pensamento. Além disso, analisar como se dá a produção de sentidos entre a gramática e o sujeito que se diz a partir de um lugar jurídico. Isto, porque que a gramática tem por função transmitir através de uma estrutura, aquilo que se pensa, independente de um contexto sócio-histórico. Dentro desta perspectiva utilizamos como alicerce de nosso trabalho, fundamentalmente a teorias de ORLANDI (2001; 1996; 1992), FOUCAULT (1970), AUTHIER-REVUZ (1998), HAROCHE (1992) e ARNAULD e LANCELOT (2001).

**Palavras-chave:** Análise do Discurso, gramática, ideologia, memória discursiva e racionalismo.

**Abstract:** In everything we read, see and hear, we have to impress to a fully transparency of senses. The understanding, seems clear in the immediate, but not, the language consists of an opaque and the meanings are produced historical and socially to signify. Enrolled this study in the Discourse Analysis, it will discuss ways in which the significance in the sequences discursive taken from a framework that is in receipt of a Notary whose words are José de Mello Junqueira, retired judge of Court of the State of Sao Paulo and legal adviser to the IRIB (Institute of Real Estate Registry of Brazil). In the enunciation, quoted in the table, will take into consideration the notion of heterogeneity discursive and the notion of Another from the principles of discourse analysis, the notion of determination and how is the relationship between language and thought in the rationalism and how grammar connects to rationalism, in the attempt to express the language well and thought. Also, show how is the production of meaning between the grammar and the subject what is said from a legal place, seeing that the grammar has the function pass through a structure, what you think, independent of a socio-historical context. Within this perspective I use as the foundation of

<sup>56</sup>graduada em Licenciatura Plena em Letras e especialista em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, [sampaio.thalita@gmail.com](mailto:sampaio.thalita@gmail.com).

my work, fundamentally theories of ORLANDI (2001; 1996; 1992), FOUCAULT (1970), AUTHIER-REVUZ (1998), HAROCHE (1992) and ARNAULD and LANCELOT (2001).

**Keywords:** Discourse Analysis, Grammar, ideology, discursive memory and rationalism

### **I – Conhecendo nossa materialidade discursiva**

Nós, humanos, nos compreendemos enquanto “ser humano” em virtude da linguagem. Tudo o que sabemos se dá pela linguagem. Aprendemos, sobretudo, a compreendê-la, a interpretá-la, e esta interpretação acontece a partir do lugar ocupado pelo sujeito em um dado momento, em um dado lugar. Por isso, inscrevemos nosso trabalho na Análise do Discurso, que por sua vez “[...] visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentido, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido” (ORLANDI, 2001, p. 26). Neste trabalho, buscamos compreender como se dá a produção de sentidos na materialidade simbólica que nos propusemos a analisar.

Em primeira instância, discorreremos, neste capítulo, sobre como se constitui a produção de sentidos, acima mencionada, e a forma pela qual seguirá nossa análise. Dessa forma, então, começemos pela de-superficialização, pois é este o percurso pelo qual toda análise discursiva passa.

Em que concerne esse processo de de-superficialização? Justamente na análise do que chamamos materialidade linguística: o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias, etc. Isto é, naquilo que se mostra em sua sintaxe e enquanto processo de enunciação (em que o sujeito se marca no que diz), fornecendo-nos pistas para compreendermos o modo como o discurso que pesquisamos se textualiza (ORLANDI, 2001, p. 65).

A de-superficialização, se organiza em três instâncias: superfície linguística, contexto imediato e contexto histórico. A primeira parte consiste nas características superficiais do enunciado, aquilo que se compreende em um primeiro contato com o ele. A segunda parte, o contexto imediato, levará em conta a condição de produção do enunciado e o efeito de

sentido: o como se diz, quem diz e em que circunstância é dito, pois todos estes elementos marcam o sentido do material simbólico. Este conceito, o do contexto imediato, será desenvolvido mais adiante. Na última parte da análise, partiremos para o contexto histórico.

Ao falarmos deste último, nos remetemos aos dizeres que já foram ditos, e que, portanto, são marcados historicamente, passam por um contexto histórico, pois “[...] o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua” (ORLANDI, 2001, p. 32). Desse modo, o que dizemos já foi dito e a cada vez que se diz novamente, o fazemos pela ideologia que nos condiciona, adquirindo novo sentido cada vez que é falado: memória discursiva. Isto acontece em decorrência da memória discursiva, ou seja, o que dizemos é uma re-memória de sentidos já produzidos. Por exemplo, quando tomamos parte da frase: Os jovens de hoje não são como os caras-pintadas. Ao dizer caras-pintadas nos remetemos ao movimento que ocorreu durante o governo de Fernando Collor de Melo. A palavra caras-pintadas possui uma memória e é por esta memória que a frase utilizada como exemplo significa, isto porque os jovens de hoje já não apresentam atitudes militantes, como a que ocorreu durante o governo Collor.

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sobre forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, cada tomada da palavra (ORLANDI, 2001, p. 31).

Não há como o sujeito ter um controle absoluto do que é dito, não há como controlar os sentidos, uma vez que do mesmo modo que aquele que enuncia é interpelado por uma ideologia, o mesmo ocorre com o interlocutor. Dessa forma, o discurso será produzido e interpretado a partir do contexto histórico que determina os interlocutores, ideológica e historicamente. É pela ideologia que o indivíduo adquire o lugar de sujeito, isto porque ao produzir linguagem a faz a partir de uma posição ideológica.

Para a Análise do Discurso:

A ideologia, por sua vez, nesse modo de a conceber, não é vista como conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há aliás realidade sem ideologia. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. [...] O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade (ORLANDI, 2001, p. 48).

Esta posição ideológica está vinculada ao lugar que o sujeito ocupa na sociedade, na história, com o modo como a “exterioridade” afeta esse sujeito. De acordo com Orlandi (2006, p. 13), em entrevista à revista *Teias*, há dois movimentos na constituição do sujeito:

Um primeiro movimento em que temos a interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia, no simbólico, constituindo a forma-sujeito histórica. Em seguida, com esta forma-sujeito histórica já constituída dá-se então o que considero como processo de individualização do sujeito.

Ou seja, todo indivíduo é afetado pela história, por algo anterior a ele. Deparamo-nos então, com a memória discursiva. E o que vem a ser memória discursiva? Memória discursiva se caracteriza pelos diversos fatos que se dão anteriormente à enunciação. Tais fatos fazem com que um enunciado faça sentido, sentidos estes, que se encontram na opacidade da linguagem, em sua não transparência.

Segundo Pêcheux:

Esse efeito de opacidade (correspondente ao ponto de divisão do mesmo e da metáfora), que marca o momento em que os “implícitos” não são mais reconstrutíveis, é provavelmente o que compele cada vez mais a análise de discurso a se distanciar das evidências da proposição, da frase e da estabilidade parafrástica, e a interrogar os efeitos materiais de montagens de sequencias, sem buscar a princípio

e antes de tudo sua significação ou suas condições implícitas de interpretação (PÊCHEUX, 2007, p. 53).

Dessa forma, podemos perceber que o que se faz necessário no trabalho do analista não é propiciar uma interpretação do texto ou do enunciado, mas buscar os mecanismos de produção, lugar este que é ocupado pela memória discursiva, ou seja, tudo aquilo que precede o enunciado e toda a sua condição de produção, como o quem diz, de onde diz e a partir de que lugar o diz.

[...] a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação. A enunciação deve então, ser tomada, não como advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, quer dizer, a retomada e a circulação do discurso. Entre outras consequências desta concepção, levaremos em conta o fato de que um texto dado trabalha através de sua circulação social, o que supõe que sua estruturação é uma questão social, e que ela se diferencia seguindo uma diferenciação das memórias e uma diferenciação das produções de sentido a partir das restrições de uma forma única (ACHARD, 2007, p. 17).

Essas diferenciações na produção de sentido é o que caracteriza o discurso, uma vez que, os sentidos não são estáticos, mas estão sempre se (re)formulando através do jogo que há entre a paráfrase e a polissemia, ou seja, do que já foi dito e que é novamente dito por outras condições de produção e que irão constituir um novo significado. Essa produção de sentidos depende de todos os fatores acima mencionados, como a história, a memória discursiva e o interdiscurso, também conhecido como já-dito, além destes, não podemos nos esquecer da formação ideológica do sujeito, tanto a do enunciador como a do interlocutor. Todos estes aspectos caracterizam o simbólico, ou seja, fazem com que um enunciado produza sentido. Isto, porque “[...] o discurso materializa o contato entre o ideológico e o linguístico” (ORLANDI, 2008, p. 31).

A partir desses pressupostos discursivos, o que nosso trabalho apresenta como ponto fundamental é o modo como o simbólico se configura nas seguintes sequências discursivas:

Quando os leigos e desatentos às consequências jurídicas dos atos registrários criticam os oficiais, cuidadosos e cientes de seus deveres e obrigações, da burocratização e formalismo dos registros públicos, é porque desconhecem justamente a eficácia do registro e sua importância como documentação e complemento dos negócios jurídicos (José de Mello Junqueira, RDI, n. 9, p. 148).

Pela Análise do Discurso, tentaremos percorrer a formação discursiva, histórica e ideológica deste enunciado, passando pela instância da de-superficialização, como foi mencionado acima e, a partir desses pressupostos teóricos, mergulharemos nesse poder de despir o discurso.

Em primeiro lugar, para começarmos a viagem pelo universo dos sentidos, gostaríamos antes de apresentar nosso material simbólico, pois é através desta apresentação que começamos a definir a análise. Faz-se necessário considerar que estas formulações discursivas estão afixadas em um estabelecimento oficial, um cartório, sobretudo, de Serviço Registral. Devemos lembrar, também, de quem parte tais sequências, pois além dos sentidos serem produzidos do lugar de onde se fala, são produzidos por quem os fala. Com relação a este aspecto, nos referimos ao lugar que o sujeito ocupa, ou seja, a posição ideológica que interpela o indivíduo em sujeito e a materialidade simbólica do discurso. Neste caso, a formulação foi dita por um desembargador aposentado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo e consultor jurídico do IRIB (Instituto de Registro Imobiliário do Brasil).

O que torna a análise excepcionalmente interessante é que a sequência discursiva dada funciona como uma autopromoção do cartório. Todavia, não é apenas uma propaganda para que registrem os documentos. O discurso nos leva além, os sentidos, existentes no discurso não estão nas entrelinhas, como sempre pensamos, eles estão na produção do material simbólico. Desse modo, é necessário que compreendamos os diversos apagamentos pelo qual o simbólico passa, para que consigamos sair da superfície do enunciado, que, em nosso caso, é materializado pela escrita afixada na parede de um cartório.

[...] o texto não é um estoque inerte que basta segmentar para dele extrair uma interpretação, mas inscreve-se em uma cena enunciativa cujos lugares de produção e de interpretação estão atravessados por antecipações, reconstruções de suas respectivas imagens, imagens estas impostas pelos limites da formação discursiva (MAINGUENEAU, 1997, p. 91).

Dessa forma, considerar o contexto físico e histórico, no qual o discurso está inserido, faz-se fundamental para que compreendamos as formações discursivas, as interpelações ideológicas e, a partir daí, começarmos a tecer nossa análise.

Assim, partindo do lugar do qual se fala e de quem fala, iremos, neste trabalho, des-superficializar o que está dito nas formulações apresentadas e mostrar que, apesar de a linguagem não ser transparente, ela produz efeitos de sentidos, que se encontram presentes, justamente na opacidade destes sentidos.

Antes de encaminharmos para a análise, devemos compreender algumas noções que se farão necessárias para uma melhor compreensão. Dentre estas noções, incluímos a noção de heterogeneidade discursiva e a de Outro, a noção de determinação, partindo dos pressupostos da análise do discurso. Do mesmo modo, tentaremos compreender o racionalismo<sup>57</sup> na relação língua/pensamento, dando visibilidade aos modos como a gramática se interliga ao racionalismo, expressando bem essa relação, uma vez que produz o efeito de uma língua e um pensamento, perfeitamente congruentes.

Desse modo, começemos pela noção de heterogeneidade, no entanto, para compreendê-la, devemos antes entender a alteridade: a presença constitutiva do Outro no sujeito. Entretanto, esta constituição não nos é palpável, pois, ao enunciar, não conseguimos separar o que do Outro nos constitui. “[...] Necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a um outro discurso, presente nele por sua ausência necessária” (ORLANDI, 1996, p. 30) Este *presente nele por sua ausência*, funciona pelo esquecimento ideológico, formulado por Pêcheux (1975). Pelo esquecimento ideológico temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos, ao passo que já retomamos sentidos pré-existentes, sentidos estes que

---

<sup>57</sup> O Racionalismo, enquanto concepção filosófica fundamenta-se na razão, razão esta que é inata. Não há nada exterior ao pensamento, pois ele não é afetado pela exterioridade.

são formulados por uma ideologia, por uma exterioridade, por formações discursivas diferentes que caracterizam a presença desse Outro em nossa constituição. Sendo assim, quando nos referimos à alteridade nos referimos à constituição de um sujeito que não é uno, mas fragmentado, descentrado e que tem, sobretudo, a ilusão de ser a origem e o dono de seu próprio dizer. Na realidade, não é isso o que acontece, pois todo sujeito só é sujeito porque é atravessado por uma ideologia, desse modo, nos constituímos como sujeitos heterogêneos, posto que, não somos completos em nós mesmos, uma vez que nos configuramos pela existência do Outro: “[...] A relação com a linguagem, da forma-sujeito característica das nossas formações sociais, é constituída da ilusão (ideológica) de que o sujeito é a fonte do que diz quando, na verdade, ele retoma sentidos preexistentes e inscritos em formações discursivas determinadas” (ORLANDI, 1996, p. 77).

A formação discursiva, na qual o sujeito se inscreve, ou seja, sua posição-sujeito depende inteiramente da relação com o Outro e com a exterioridade, pois nós nos constituímos enquanto sujeitos dentro da história. O assujeitamento não é definido por uma homogeneidade, mas sim, pela heterogeneidade constitutiva da nossa formação histórica, que re-significa a partir de um novo contexto, a partir do interdiscurso, que passa a significar em um intradiscurso, isto é, o que é posto no fio da linguagem produzindo novos efeitos de sentido. O intradiscurso caracteriza-se pela própria formulação do discurso, pela sintaxe. É o que compõe o fio discursivo, que significa através do interdiscurso. Segundo Foucault (1996, p. 26), “[...] O novo não está no que é dito, mas no acontecimento em sua volta”, desse modo, na circunstância, na situação da enunciação, inserindo-nos no novo significado.

Os sentidos se produzem justamente desse modo, a partir da relação do intradiscurso com o interdiscurso e a exterioridade, ou seja, o modo como formulamos nosso discurso, fazendo com que ele passe a ter novos significados em função desse [...] “acontecimento a sua volta”, conforme formula o autor. Isto porque a noção de outro está ligada à do interdiscurso, pois nos referimos à memória do sentido e ao que se repete. Então, deparamo-nos com a heterogeneidade constitutiva, pois, quando nos referimos à alteridade, colocamos o Outro como constitutivo de nosso discurso.

A heterogeneidade constitutiva, segundo Authier-Revuz (1984 *apud* ORLANDI, 2008), instala-se “[...] constitutivamente, no sujeito, [pois] em seu discurso, há o Outro”. Para

Orlandi (2008, p. 45), trata-se da “[...] idéia de que o sujeito da linguagem é determinado por sua relação com a exterioridade: é um sujeito des-centrado, dividido, essa divisão tendo um caráter estrutural ou estruturante”.

Pela heterogeneidade constitutiva não se separa o que é constitutivo de um determinado sujeito e o que é constitutivo de outro, mas o que há são marcas de posições-sujeito, ideologicamente atravessados.

Na análise do discurso, o dizível é definido, para o sujeito, pela relação entre formações discursivas distintas. Cada formação discursiva define o que pode e deve ser dito a partir de uma posição do sujeito, em determinada conjuntura. O complexo das formações discursivas, em seu conjunto, define o universo do dizível e especifica, em suas diferenças, o limite do dizer para os sujeitos em suas distintas posições (remissíveis a diferentes formações discursivas) (ORLANDI, 2008, p. 46).

Além da heterogeneidade constitutiva – que caracterizamos pela constituição do sujeito e sua exterioridade, em que a diferença torna-se integrante do sujeito pela qual não se separa o “meu dizer” do dizer do “Outro” – temos também a heterogeneidade mostrada. Para esta, reservamos as aspas, o itálico, a glosa e demais artifícios que levam o sujeito a uma ilusão que o dizer não é seu, mas dito por outro.

A heterogeneidade mostrada é coisa já diferente: as suas formas são aquelas pelas quais se altera a unicidade aparente do fio do discurso, pois elas aí inscrevem o “outro”. Essas formas representam uma negociação entre as forças centrífugas, de desagregação, da heterogeneidade constitutiva: elas constroem, no desconhecimento desta, uma representação da enunciação que, por ser ilusória, é uma proteção necessária para que um discurso seja mantido (AUTHIER-REVUZ, 1984 *apud* ORLANDI, 2008, p. 46).

Nesta citação, conseguimos definir e compreender a noção de heterogeneidade mostrada, pois quando a autora afirma que se altera a unicidade do fio do discurso, é devido ao fato de já não se dizer por si só, mas inserir o discurso do outro, seja por meio de aspas,

glosa, etc. Por isso, a autora refere-se a forças centrífugas, ou seja, às forças que separam uma substância de outra. Desse modo, pela heterogeneidade mostrada, tem-se a ilusão de se separar o dizer de um do dizer de Outro. Todavia, por mais que se altere o fio do discurso, com artifícios que distingam o dizer de um e de outro, há sempre aquele que diz, diz o dizer de Outro, mas o re-significa a partir de um novo acontecimento, de uma outra história e outra ideologia. Então, novamente nos encontramos com a heterogeneidade constitutiva, que, segundo Orlandi (2008, p. 48), “[...] é o dizer do outro no um”.

Entretanto, os sujeitos buscam ser inéditos, buscam ser donos de seu próprio dizer. Um exemplo é a glosa, em que o sujeito enuncia e logo vem explicar seu enunciado ou seu discurso. O sujeito tem a ilusão de que conseguirá ter controle do que é dito por ele, cerceando a interpretação por meio de explicações que ele faz para que seu interlocutor compreenda de fato sua intenção. Mas, do que vale a intenção, se os sentidos já estão dados?

Resta-nos lembrar que a análise de discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que o significam. O que me permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído. [...] o que define interdiscurso é a sua objetividade material contraditória, objetividade material esta que, como diz M. Pêcheux (1988), reside no fato de que algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (ORLANDI, 1996, p. 36-39).

Tudo o que dizemos já foi dito e este novo dizer, que se faz por um novo acontecimento, pressupõe uma memória discursiva que está presente na história. Não há como controlar a significação.

Assim é que, fundamentalmente, as palavras que dizemos não falam por si, mas pelo [...] “Outro”: Outro que abre o discurso sobre sua exterioridade interdiscursiva interna, a nomeação sobre a perda relativamente à coisa, a cadeia sobre o excesso de sua significância, a comunicação sobre a abertura intersubjetiva, e, no total, a enunciação

sobre a não-coincidência consigo mesmo do sujeito, dividido dessa enunciação (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 26).

Entretanto, ao falarmos, o fazemos através de uma estrutura, do mesmo modo ocorre com a escrita, que materializa o discurso fazendo com que seja eternizado:

A escrita é um processo sublimatório que visa, a princípio, apaziguar a angústia da dor de existir. Mas, no seu fazer, o artista/escritor pode alcançar outra coisa. Desde os mestres antigos, dos quais podemos privilegiar Platão e Aristóteles, as palavras não servem apenas para a comunicação entre os sujeitos. A função mais nobre das palavras é ser corpo, consistência aos pensamentos fugidios, tornando-os eternos nas palavras que ficam quando se silencia com a morte (NAZAR, 2006, p. 159).

Ao dizer, o fazemos por uma ideologia que, Segundo Althusser (1985, p. 88) “[...] existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas”, ou seja, através de uma instituição que instaura meios pelos quais se contornam e se criam moldes para os discursos. A cerca disto, Foucault (1996, p. 38) afirma que “[...] os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos”. Isto por que, em se tratando de ritual, é através dele que se definem os modos pelos quais o indivíduo ocupará seu lugar de sujeito em determinada instituição, pois é pela instituição que definimos Ideologia. Desse modo, onde há ritual, há falhas.

Haroche (1992, p. 177), valendo-se de Althusser, afirma que *a forma sujeito* “[...] se explica pelo fato de que toda ideologia tem por função constituir indivíduos concretos em sujeitos. Essa transformação se faz pelo viés da operação de interpelação dos sujeitos pela ideologia”. O sujeito constitui-se no/do que enuncia, neste caso, do/no que ele materializa através da escrita.

Conforme Pêcheux (1990, p. 17):

[...] levar até as últimas conseqüências a interpelação ideológica como ritual supõe o reconhecimento de que não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura: “uma palavra por outra” é uma definição (um pouco restritiva) da metáfora, mas é também o ponto em que um ritual chega a se quebrar no lapso ou no ato falho.

O mesmo ocorre com a escrita. Há um ritual para a escrita, sobretudo quando nos voltamos à instituição. No caso de nossa análise, a falha se constitui como elemento fundamental, pois é pelo não dito, pelo que é silenciado que os sentidos vão se construindo em nosso material de análise. Nessa direção, Orlandi (2001, p. 53) afirma que há:

Entre o jogo e a regra, a necessidade e o acaso, no confronto do mundo e da linguagem, entre o sedimentado e o a se realizar, na experiência e na história, na relação tensa do simbólico com o real e o imaginário, o sujeito e o sentido se repetem e se deslocam. O equívoco, o non-sens, o irrealizado tem no processo polissêmico, na metáfora, o seu ponto de articulação.

Esta falha se instaura no momento em que nos voltamos aos rituais de escrita. Há regras que determinam os modos pelos quais devemos escrever, a este conjunto de regras do escrever bem damos o nome de gramática. Esta, por sua vez, tem como função transmitir, através de uma estrutura aquilo que se pensa, independente de um contexto sócio-histórico. As ideias são expressas e materializadas através de uma estrutura, que articula tais idéias de um modo “perfeito”, isto porque não se permite a polissemia. Pela gramática, os sentidos encontram-se cristalizados, excluindo da estrutura os sentidos, pois o significado está diretamente fixado na materialidade. A gramática não dá conta de frases ambíguas, pois sua estrutura presume que a frase deva ser construída sem falhas. Mas é na falha que se instaura o sentido, no ritual da escrita. Assim para Haroche (1992, p. 119):

[...] a gramática não poderia em nenhum caso ter por objeto dar conta da significação de frases ambíguas por seu caráter incompleto. Entretanto, o problema do implícito, estreitamente ligado à questão dos enunciados incompletos, não deixa de se colocar na gramática [...].

A gramática segue um conceito racionalista, no qual a linguagem funciona como instrumento para expressar o pensamento. Segundo Aranha (2003, p. 132), no pensamento racionalista:

Acentua-se um caráter absoluto e universal da razão que partindo do *cogito*, e só com suas próprias forças, descobre todas as verdades possíveis. Daí a importância de um método de pensamento como garantia de que as imagens mentais, ou representações da razão, correspondem aos objetos a que se referem e que são exteriores a esta mesma razão.

Para o Racionalismo, tudo o que se é possível conhecer já está no pensamento, desse modo, faz-se necessário um método por meio do qual se conheça o que está exterior ao nosso pensamento, fisicamente no mundo ou mesmo as representações da razão e as imagens mentais. Dentro destes métodos inserimos a gramática, assim quanto melhor se escreve, ou seja, quanto melhor se expressa o que está no pensamento, mais elevado é o espírito, pois seu conhecimento inato do mundo é mais elevado.

Para o Racionalismo tudo se fundamenta na razão: “São as idéias inatas, verdadeiras, não sujeitas a erro, pois vêm da razão, independentes das idéias que vêm de fora, formadas pela ação dos sentidos” (ARANHA, 2003, p. 133). Neste aspecto inserimos a gramática, pois, através dela, exclui-se a exterioridade. À gramática também não cabem os sentidos, porque por ela e seus métodos torna-se possível expressar tudo aquilo que se tem no interior, pois ela fornece os instrumentos necessários. Entretanto, o dizer não é fixo, ele é mutável e significa conforme o contexto sócio-histórico. Todavia, por um pensamento racionalista busca-se o método como uma verdade universal, capaz de representar tudo aquilo que está no “espírito”.

Talvez aqui não vos pareceis ser tão vaidoso se considerardes que, havendo apenas uma verdade de cada coisa, todo aquele que a encontra sabe tanto dela quanto se pode saber; e que, por exemplo, uma criança instruída em aritmética, tendo feito uma adição conforme as regras, pode estar certa de ter encontrado, no tocante à soma que

examinava, tudo o que o espírito humano poderia encontrar. Pois enfim, o método que ensina a seguir a verdadeira ordem, e a enumerar exatamente todas as circunstâncias do que se busca, contém tudo o que dá certeza às regras de aritmética (DESCARTES, 2009, p. 57).

Aqui, Descartes refere-se à aritmética, mas o mesmo se aplica à gramática, uma vez que é [...] “o método que ensina a seguir a verdadeira ordem... dá certeza às regras”, quer seja o método aritmético ou o gramático. O fato é que pelo método se apreende tudo o que a ele pertence, uma vez que só há uma verdade em cada coisa. Desse modo, a verdade que existe sobre a linguagem é aquela que se remete à gramática, visto que ela é o método pelo qual, a partir de uma visão racionalista, se decifra o que está em nosso pensamento.

Nesse embate entre método e sentido seguiremos com nossa análise, levando em consideração as demais noções acima apresentadas, de modo que possamos desvendar o mundo polissêmico dos sentidos, escondido pela opacidade discursiva.

## **II – A produção de sentidos no jogo da linguagem**

Como foi dito anteriormente, nossa análise seguirá pelas instâncias da des-superficialização apresentada. No decorrer deste processo, perpassaremos pela superfície linguística, pelo contexto imediato e pelo contexto histórico. É aqui que começaremos a despir a superfície opaca da linguagem que, através de um funcionamento ilusório, se veste de uma transparência não real que muitas vezes passa por despercebido aos olhos de quem lê ou escuta determinado enunciado. Em nosso caso, o enunciado que servirá de corpus para este trabalho:

Quando os leigos e desatentos às conseqüências jurídicas dos atos registrários criticam os Oficiais, cuidadosos e cientes de seus deveres e obrigações, da burocratização e formalismo dos registros públicos, é porque desconhecem justamente a eficácia do registro e sua importância como documentação e complemento dos negócios jurídicos (José de Mello Junqueira, RDI, n. 9, p. 148).

Seguiremos, então, com a análise dos escritos na parede, nos direcionando para a primeira instância da de-superficialização.

Em um primeiro contato com o enunciado, nos deparamos com a materialidade discursiva e a sua ilusória transparência, pois os enunciados não são tomados e interpretados em sua transparência linguística. Por este motivo, nos referimos aos escritos na parede, isto porque tal enunciado encontra-se afixado na parede do Cartório de 1º Ofício, nesta cidade de Pontes e Lacerda. É importante enfatizar que nosso material de análise refere-se, em sua superficialidade/opacidade, aos registros imobiliários, sendo o Cartório de 1º Ofício o responsável pelos registros imobiliários, na cidade de Pontes e Lacerda.

Dessa forma, pensemos na seguinte situação: uma pessoa entra em um cartório de registro de imóveis, logo em seguida depara-se com um quadro que traz em seu teor nosso material de análise. A primeira compreensão que se tem é de que o enunciado trata-se de um informativo, ou mesmo uma propaganda defendendo o registro imobiliário, face às críticas emitidas por clientes e demais pessoas sobre a burocratização de tais registros. Pela superfície linguística, deparamo-nos com a ilusão de uma significação transparente, cristalizada no objeto simbólico, pois as pessoas se curvam a esta transparência do enunciado.

Segundo Pêcheux (1990, *apud* ORLANDI, 2001, p. 59), “[...] todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação. Ele é suscetível de ser/tornar-se outro”, ou seja, um enunciado pode ter vários modos de se significar, isto conforme a formação discursiva e ideológica de cada um que o detém. Entretanto, o enunciado pode significar enquanto propaganda para aquele que vai ao cartório registrar seu documento, mas para o analista a significação vai além, pois “[...] é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito” (ORLANDI, 2001, p. 61). Assim, a partir desta noção, o analista não deve se deixar levar pela ilusória transparência da linguagem, não tomando o sujeito como origem de seu discurso, pois, é pelo processo sócio-histórico que o enunciado faz sentido.

Além deste processo sócio-histórico, que será trabalhado mais adiante, existe a circunstância da enunciação, a qual configura a produção de nosso material de análise: o contexto imediato. Começamos, assim, a nos aprofundar nas entranhas do nosso material,

pois, pelo contexto imediato, levamos em consideração o lugar de onde se fala, quem fala, e de que posição ideológica se diz.

O espaço da parede do cartório configura-se, enquanto lugar de dizer, por um lugar jurídico, isto porque é conferido aos cartórios auxiliarem o Estado na fiscalização do fisco. No caso dos Serviços Notariais e Registros e dos Registros Cíveis, cabendo-lhe a tarefa de fazer do indivíduo um cidadão, através dos registros de nascimento, de casamento, de óbito. Nessa direção, quem o diz ocupa também este lugar jurídico de dizer.

Há uma espécie de autoritarismo e de poder que parte dos oficiais em relação aos leigos e desatentos: “Quando os **leigos e desatentos** às consequências jurídicas dos atos registrários **criticam os oficiais, cuidadosos e cientes de seus deveres e obrigações** [...] é porque desconhecem justamente a eficácia do registro e sua importância [...]”. Lembremos que quem profere tal discurso é um jurista, desembargador aposentado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo e consultor jurídico do IRIB (Instituto de Registro Imobiliário do Brasil). Essa constatação nos remete à noção de posição-sujeito, pois, segundo Orlandi (1996, p. 76) “[...] o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz”. Isto porque o sujeito ocupa posições que são determinadas por uma ideologia. Em nosso *corpus*, o sujeito se posiciona enquanto sujeito jurídico, colocando-se frente aos leigos e desatentos com o intuito de informá-los, uma vez que estes leigos e desatentos “[...] desconhecem justamente a eficácia do registro e sua importância como documentação e complemento dos negócios jurídicos”.

Trata-se de um discurso autoritário, produzido na história, pois, antes, o sujeito era tomado pelo religioso, submetendo-se às ordens do clero e sendo assujeitados pelo/ao teocentrismo. A partir do século XVIII, também conhecido como Século das Luzes, o homem passa a ser o centro e o Estado o responsável pela ordem. Assim, de acordo com Lagazzi (1996, p. 31), “[...] esse novo sujeito, o sujeito-de-direito, não mais subordinado ao dogma cristão, mas sim regido por direitos e deveres iguais, o sujeito das sociedades de Estado-capitalista, sujeito que emerge com a burguesia, é o cidadão”. Quando o sujeito passa a ser sujeito de Estado, logo tem, por obrigação, direitos e deveres, submetendo-se às leis do Estado. É, então, através destas leis que o jurídico trabalha, fazendo com que todos os documentos estejam dentro dos padrões legais e, desta forma, correspondam às exigências do Estado.

Em nosso material, nos deparamos com este sujeito jurídico, porém, em face de outro sujeito, que também é mostrado no enunciado como sujeito jurídico, mas ocupando um lugar enquanto leigo e desatento. Aqui nos deparamos com a alteridade, que se caracteriza pelo que é Outro, ou seja, pela diferença que há no jogo da linguagem, que coloca os leigos e desatentos em um *status* de diferença frente aos oficiais. Existe um “Outro”, Outro em relação à *classe* dos oficiais, Outro que é leigo e desatento, e é leigo e desatento porque critica os oficiais ou porque não registram seus documentos, o que automaticamente comprometem os negócios jurídicos.

Remetemos-nos aqui à heterogeneidade mostrada, uma vez que pela heterogeneidade mostrada, separa-se o discurso de um no discurso do Outro, através de aspas, glosa, etc. Em nosso material de análise esta heterogeneidade se dá pela alteridade do discurso jurídico, pela diferença entre oficiais, que são [...] “cuidadosos e cientes de seus deveres e obrigações”, e os leigos e desatentos, que criticam os oficiais. Esse embate entre oficiais e leigos e desatentos torna-se mais interessante, se levarmos em consideração a materialidade pelo discurso da escrita.

O discurso da escrita pressupõe um ritual com regras a serem seguidas e, como afirma Pêcheux (1990), “não existe ritual sem falha”, assim, é nesse lugar da falha que se instaura o sentido. Este ritual, que determina os modos pelos quais se deve escrever, denomina-se gramática. Através dela se consegue dar corpo ao enunciado, a partir dos diversos signos que propiciam a produção do mesmo. Entretanto, a gramática deixa de lado o contexto histórico, exterior ao que é materializado. Ela traz em suas regras tudo que é necessário para que se possa transmitir, de maneira honrosa, aquilo que está em nosso pensamento. Nessa direção, Arnauld e Lancelot (2001, p. 29) afirmam que a definição das palavras se faz por “[...] sons distintos e articulados, que os homens transformam em signos para significar nossos pensamentos”. Entretanto, sua estrutura não dá conta de frases com sentido ambíguo, isto porque, por meio de um viés racionalista, tudo o que é expresso só é válido a partir do método, e a gramática fornece as ferramentas para que este método seja colocado em prática, pois, para Descartes (2009, p. 57), é o “[...] o método que ensina a seguir a verdadeira ordem [...]”. Dessa forma, pelo método e por articular bem o pensamento, a gramática se estabelece com um lugar de verdade suprema, que exclui-se dela a polissemia, pois para esta, é

necessário um contexto exterior ao das regras, um contexto sócio-histórico, no qual funciona o já dito, um contexto que se re-significa.

Em se tratando de contexto histórico, começamos a engendrar nosso objeto simbólico, através da escrita, modo pelo qual se materializa nosso *corpus*. É pela escrita que se centra o ponto forte de nossa análise, pois é função da gramática determinar o modo pelo qual devemos escrever. Ao levar em consideração a linearidade da formulação em análise, produz-se o efeito de que as pessoas que criticam os Oficiais são leigas e desatentas porque realmente não conhecem a importância de registrar seus documentos.

É essa interpretação que a gramática presume que iremos ter em função de sua impecável forma de linguagem. Todavia, os sentidos vão além das normas, assim, nosso material não funciona mais como mero informativo, mas como lugar de significação.

Como vimos, à gramática não cabe a polissemia. Retomamos aqui, a memória da língua. De acordo com uma visão racionalista, temos não apenas um ponto de vista racionalista, mas também uma gramática racionalista, ou seja, a Gramática de Port Royal. Enquanto Descartes é o precursor do Racionalismo na filosofia, na linguagem este papel cabe a Arnauld e Lancelot, os autores da Gramática de Port Royal. Por esta, buscava-se um a língua ideal, lógica, universal, sem ambiguidades e/ou equívocos, capaz de assegurar a unidade da comunicação. O conceito que cerceia esta gramática é o de expressar bem o pensamento, assim, os autores afirmam “[...] que o conhecimento daquilo se passa em nosso espírito é necessário para compreender os fundamentos da gramática; e que é disso que depende a diversidade das palavras que compõem o discurso” (ARNAULD e LANCELOT, 2001, p. 29). Dessa forma, quanto melhor se escreve, por meio da gramática, melhor se expressa o que está em nosso espírito. Melhor se transmite o que está no pensamento, apagando-se o meio exterior ao discurso. Para os autores, a língua é inata e está toda inculcada em nosso pensamento, desse modo, para que seja corretamente expressa, depende do conhecimento de nosso espírito. Para os racionalistas, a polissemia de uma frase tenha um sentido polissêmico não é devido a uma exterioridade, mas à falta de conhecimento do espírito.

Além disto, a gramática funciona também como um meio de coerção, de modo que, quem não a conhece acaba por se submeter àqueles que dela fazem uso e que acabam por

exercer uma espécie de poder. É Foucault (1996, pp. 18-36) quem nos fala sobre esse saber/poder, afirmando que a sociedade “[...] trata de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos [um] certo número de regras, não permitindo que todo mundo tenha acesso a eles”.

Dessa forma, o modo racionalista pelo qual o sujeito jurídico se diz – lugar que tem a razão como centro, como lugar da verdade absoluta, não sujeita a falhas – caracteriza o modo pelo qual ele expressa seu pensamento. Através da verdade única, na passividade dos sentidos, que é a gramática. Ela cria um lócus de exclusão àqueles que não o conhecem ou não pertencem a este lugar ideológico de significação.

O sujeito jurídico se diz pela ordem, por leis que o Estado determina. Desse modo, o mesmo ocorre com sua escrita, como podemos ver em nosso material de análise. Se um gramático tiver contato com este enunciado, não encontrará nenhuma falha, no que diz respeito às regras. Assim, busca-se se expressar corretamente, por meio da escrita, porque quanto melhor se escreve, melhor se diz o que está no pensamento. Não há falhas na escrita, mas há no ritual. Isto por que os sentidos estão soltos, e vão além do que Junqueira desejou, intencionou expressar em sua materialidade discursiva.

Há falha no ritual, pois, nas sequências discursivas apresentadas, nos deparamos, além dos sentidos que estão dados pela superfície linguística e pelo contexto imediato, também com as direções históricas. Isto porque, temos um jogo entre o significante e as categorias das classes gramaticais da sintaxe, agindo diretamente no sentido.

Quando Junqueira afirma: “Quando os leigos e desatentos às conseqüências jurídicas dos atos registrários criticam os oficiais, cuidadosos e cientes de seus deveres e obrigações [...]”, notamos, do ponto de vista morfossintático, que o termo “*os leigos e desatentos*” funciona morfologicamente como adjetivo, ou seja, o que designa uma substância, mas, na sequência dada, funciona como substantivo e como sujeito da oração em função do determinante “os”, que se posiciona antes das palavras “leigos e desatentos”.

Essa mudança de classe gramatical estabelece um jogo com o sentido, pois todos aqueles que criticam os oficiais, que são “cuidadosos e cientes de seus deveres e obrigações”, passam a ser “os leigos e desatentos”, diferente, portanto, de oficiais. Mais interessante se torna este enunciado, pois, o adjetivo, ao se tornar, morfologicamente, nome passa a ocupar,

sintaticamente, o lugar de sujeito da oração e, em se tornando sujeito da oração, ele deixa de ser meramente um adjetivo, que designa o substantivo. Esse sujeito passa a ser sujeito “leigo e desatento”, em nosso enunciado, passando a ocupar uma posição discursiva. Posição esta de sujeito “leigo e desatento” por criticar os oficiais, por não conhecer a burocratização dos registros públicos. O termo “desatento” refere-se a estar alienado àquilo que o cerca. Se esse sujeito critica os Oficiais, ele, além de desatento, passa também a ser sujeito “leigo”, por não conhecer tais normativas dos registros imobiliários. Mais uma vez nos direcionamos a questão do outro, pois, neste aspecto a alteridade se dá pelas posições ideológicas divergentes, ou seja, sujeito de direito e sujeito leigo e desatento.

Ao retomarmos o enunciado “Quando os leigos e desatentos às consequências jurídicas dos atos registrários criticam os oficiais, cuidadosos e cientes de seus deveres e obrigações [...]”, podemos perceber que o termo “leigos e desatentos”, funciona enquanto sujeito da oração, ao passo que o restante da oração caracteriza-se como predicado. Partindo da noção de aposto predicativo, Cunha (2007, p. 159) afirma que “[...] com o aposto atribui-se a um substantivo a propriedade representada por outro substantivo. Os dois termos designam sempre o mesmo ser, o mesmo objeto, o mesmo fato ou a mesma ideia”. Dessa forma, “cuidadosos e cientes de seus deveres e obrigações”, aposto de *oficiais*, funciona também como substantivo, como substância de oficiais, como se as qualidades atribuídas pelos adjetivos “cuidadosos e cientes”, fossem já integrantes do substantivo *oficiais*.

O funcionamento é o mesmo que se observa no naturalismo de Platão, no qual o nome contém a essência da coisa:

*Hermógenes:* Este nosso Crátilo, Sócrates, opina que existe, naturalmente, uma designação para cada um dos seres; e que o seu nome não é aquele por que alguns convencionalmente os designam, servindo-se de uma parcela de sua linguagem; ao contrário, segundo ele, existe naturalmente, tanto para Gregos como para Bárbaros, uma justeza de designação idêntica para todos. [...]

*Crátilo:* A mim, Sócrates, parece-me que eles instruem, e isto de um modo bem simples; de sorte que quem conhecer os nomes conhece também as coisas (PLATÃO, 383 a.C.).

Dentro deste aspecto que o aposto proporciona ao substantivo, do nome conter a essência da coisa, nos deparamos com uma depreciação de “leigos e desatentos”, uma vez que “oficiais” é um substantivo, qualificado pelos adjetivos “cuidadosos e cientes”, que, substanciado pelo aposto, traz em seu nome todas as qualidades a eles atribuídas, ao passo que o termo “leigos e desatentos” não apresenta adjetivo que o qualifique, mas, o determinante “os”, responsável por essa troca de classe gramatical, é o que fará do termo o sujeito da oração.

Se tomarmos o aposto por uma perspectiva discursiva, encontraremos, então, a reflexividade, noção desenvolvida por Authier-Revuz. Esta noção se dá como na heterogeneidade mostrada, em que se busca uma explicação, um modo de dizer que contorne o próprio enunciado em si, para que o sujeito, na ilusão de sua onipotência, controle o sentido. Entretanto, esta explicação, a qual se dá ao enunciado ou ao signo já no início, não irá contornar o sentido, mas irá funcionar como um comentário de si mesma, conforme afirma Authier-Revuz. (1998, p. 14):

[...] o dizer representa-se como não falando por si, o signo, em vez de preenchê-lo, transparente, no apagamento de si, de sua função mediadora, interpõe-se como real, presença, corpo – objeto encontrado **no** trajeto do dizer e que se impõe a ele como objeto-; a enunciação desse signo, em vez de se realizar “simplesmente”, no esquecimento que acompanha as evidências inquestionáveis, desdobra-se como um comentário de si mesma.

Em nosso material de análise isto acontece pelo aposto gramatical, pois “[...] cuidadosos e cientes de seus deveres e obrigações, da burocratização e formalismo dos registros públicos”, funciona como reflexividade de “oficiais” frente aos “leigos e desatentos”, como se, ao apresentar as qualidades dos oficiais, se amenizasse o fato de que as pessoas que criticam os oficiais e a burocratização dos registros públicos são os “leigos e desatentos”.

Voltemos agora às concepções gramaticais. Vemos que o substantivo – no caso, os *oficiais* – que tem como aposto “cuidadosos e cientes”, que é substância de “oficiais”, já é, essencialmente, “cuidadosos e cientes”, isto por que é tarefa do aposto atribuir ao substantivo, um outro substantivo, que designa o mesmo ser, a mesma ideia, do modo como defende Cunha (2007), como se “cuidadosos e cientes” já estivesse intrínseco à palavra “oficiais”, ao

passo que os “leigos e desatentos”, caracterizado como adjetivo, será sempre “leigos e desatentos”, pois não há uma substância que os designe. Entretanto, quando se torna sujeito da oração e logo substantivo, pelo determinante “os”, não há ainda adjetivo que o qualifique, mas encontramos apenas os substantivos “leigos e desatentos”.

Tal enunciado, no lugar em que se encontra, em um cartório de registro de imóveis, neste caso, caracteriza a autopromoção cartorária, funcionando como uma propaganda, que afirma que quem não se encaixa em tais exigências, ou seja, não se curva às imposições da lei, ou que faça o contrário do que está dito, será ,sem medida, “leigo e desatento”.

Essa troca de classes gramaticais, conforme Henry (1992, p. 157), recebe o nome de determinação: “[...] a noção de determinação constitui um lugar privilegiado de articulação entre o sentido, a sintaxe e a ideologia”. Levamos em consideração a noção de determinação, para nos referirmos ao sujeito do jurídico:

Quando aquilo que se acrescenta a uma palavra geral restringe sua significação, e faz com que não se a tome mais por essa palavra geral em toda sua extensão, mas somente por uma parte dessa extensão, como quando eu digo ‘os corpos transparentes, os homens sábios, um animal racional’. Essas adições não são simplesmente explicações, mas determinações porque elas restringem a extensão do primeiro termo. (HENRY, apud, HAROCHE, 1992, p. 147).

Quando nos deparamos com a transformação do adjetivo em substantivo e em sujeito da oração, encontramos, então, a noção de determinação, noção que configura nosso objeto de análise. Isto porque, a significação de uma palavra se transforma em outra, em decorrência dos sentidos postos. Assim, o que é gramaticalmente adjetivo, pelo sentido e pelo todo do enunciado, passará a ser substantivo, e estará sujeito ao efeito discursivo.

Essa polissemia, presente nas sequências discursivas, não é presumida pela gramática, pois através dela busca-se os moldes, as regras. Assim, não se imagina que os sentidos estão soltos em um texto tão bem amarrado, coeso e coerente. Isto porque, pela racionalidade, a linguagem é tomada como instrumento do pensamento. De acordo com Arnauld e Lancelot (2001, p. 29), é a palavra que nos diferencia dos animais:

Resta-nos examinar aquilo que ela tem de espiritual, que a torna uma das maiores vantagens que o homem tem sobre todos os outros animais e que é uma das grandes provas da razão: é o uso que dela fazemos para expressar nossos pensamentos, e essa invenção maravilhosa de compor, com vinte e cinco ou trinta sons, essa variedade infinita de palavras que, nada tendo em si mesmas de semelhante ao que se passa em nosso espírito, não deixam de revelar aos outros todo seu segredo e de fazer com que aqueles que nele não podem penetrar compreendam todo quanto concebemos e todos os diversos movimentos de nossa alma.

Ao se pensar a linguagem como algo inato, que já está inculcado em nosso cérebro, retira-se dela a exterioridade, excluindo, dessa forma, os sentidos, pois, conforme já dissemos, pelo racionalismo, quanto melhor se escreve, mais grandioso é o espírito.

Assim se pode definir as palavras: sons distintos e articulados, que os homens transformaram em signos para significar seus pensamentos. É por isso que não se pode compreender bem os diversos tipos de significação que as palavras contêm, se antes não se tiver compreendido o que se passa em nossos pensamentos, pois as palavras foram inventadas exatamente para dá-las a conhecer (ARNAULD e LANCELOT, 2001, p. 29).

Para expressar bem este pensamento, é necessário que se parta de um método, pois é pelo método que se conhece a verdade das coisas. Desta forma, se a gramática é um destes métodos, no que se refere à linguagem, então, um sujeito que se diz por esse lugar de direito, lugar jurídico de dizer, o sujeito de nossa análise, se diz por esse lugar onipotente de verdade inquestionável, que corresponde ao Estado. Dessa modo, o sujeito que ocupa esse lugar de verdade e, no material de análise, os “Oficiais”, devido à posição ideológica ocupada por Junqueira, autor das sequências discursivas. Ele se diz por essa ideologia jurídica, posta como verdade absoluta e não apenas pelos dizeres metodológicos da gramática, mas também pelo lugar ocupado pelo cartório frente ao Estado, que é um lugar burocrático que respeita normas e leis, que são determinadas pelo Estado.

Pela gramática faz-se necessário transparecer o “Espírito”, tornar claro, de modo que, por meio dessa clareza, se tenha um maior controle. Pela gramática se constitui nosso corpus, através dela tem-se a ilusão de transparência da linguagem, em função da melhor expressão

daquilo que se está no pensamento. Há, assim, uma ótima articulação do dizer, de modo que, o termo “oficiais” exerça uma relação de poder sobre “leigos e desatentos”.

Muitos dos funcionamentos na gramática parecem assim responder aos imperativos de um poder que, procurando fazer do homem uma entidade homogênea e transparente, faz do explícito, da exigência de dizer tudo e da completude as regras que contribuem para uma forma de assujeitamento paradoxal. (HAROCHE, 1992, p. 23).

O que encontramos nas sequências discursivas de nossa análise é um modo de coerção, um modo de manter oculto àquele que, por um perfeito modo de dizer, se convence, pela linearidade discursiva, curvando-se às imposições de uma classe que domina essa linguagem coercitiva e racionalista. Ou seja, a transparência da linguagem faz com que aquele que vai ao cartório registrar seus documentos, deixe-se levar por um “bem dizer” da gramática, e curve-se a este lugar jurídico, que é dado àquele que faz cumprir a burocratização e o formalismo dos registros públicos. Desse modo, ao colocar os “oficiais” como cientes dos deveres, sem um mero questionamento, instaura-se um ponto-cego àquele que não é ciente dos deveres e obrigações, dando a ele um lugar de “leigo e desatento”.

[...] o poder, o Estado, o direito, coagem o sujeito, insinuam-se nele de forma discreta; todos tornam-se claros processos que derivam de uma técnica particular de poder que Foucault, em um dos últimos textos, designa como sendo de governo pela individualização. uma forma de poder que classifica os indivíduos em suas categorias, identifica-os, amara-os, aprisiona-os em sua identidade (HAROCHE, 1992, p. 21).

Esse poder de coerção faz com que se instaure uma verdade única que prevalece sobre o método, sobre aquilo que segue uma regra. Dessa forma, exclui-se aquele que não a domina, colocando-o como “leigo e desatento”, por não conhecer tais normas.

Uma história dos efeitos das práticas religiosas, e depois jurídicas, na gramática, esclarece-nos sobre esta divisão entre a objetividade das formas explícitas e a inefabilidade da subjetividade. O ideal da gramática seria assim um ideal de completude que participa de um ideal do sujeito mestre de

suas palavras, para constituí-lo em definitivo em sujeito jurídico (HAROCHE, 1992, p. 13).

É nesse lugar de sujeito mestre de suas palavras, dito por Haroche (1992), que se constitui o sujeito jurídico, ou seja, por meio dos sentidos cristalizados por um método, não passível de sentido. Tal lugar exerce um controle sobre aqueles que se curvam à onipotência da legislação, isto porque, pelo método da escrita, o cartório, enquanto lugar que respeita as leis e se compreende por elas, deve também dizer-se de um modo que cumpra com a regra do dizer, neste caso, a gramática.

Dessa forma, o sujeito jurídico se posiciona neste lugar autoritário, de única verdade, que se diz pela gramática, que é dono e tem controle sobre seu dizer. Nessa direção, a dimensão do discurso é, sobretudo, incomensurável. A linguagem não é transparente, ela é opaca, e é nesta opacidade que os sentidos se constroem, assim, não existem entrelinhas, nem nada por trás do discurso.

O que existe é uma memória que antecede o discurso, o que faz com que o efeito de sentido seja sempre outro, toda vez que for repetido. Quando se diz está dito, e quando é dito novamente o dito irá se ressignificar, de outro modo. Não há como controlar os sentidos, por mais que queiramos dizer algo através do discurso, seja ele jurídico, autoritário ou não, não há como ele ser interpretado como imaginamos, pois cada pessoa é sócio-histórico e ideologicamente determinada, o que caracteriza a significação.

### III – Últimas notas

O que buscamos, em sentidos articulados em *cogito, ergo sum*, é justamente ultrapassar as barreiras impostas por uma linguagem que pressupõe a transparência. O que procuramos, sobretudo, desenvolver neste trabalho, é a noção de que o sujeito de direito, sujeito determinado por leis que regimentam o Estado, busca sempre dizer-se por um modo racionalista, pois acredita que, através de uma linguagem bem articulada, bem dita, não é possível que haja ambiguidade. Para o sujeito racionalista, a linguagem é um mero instrumento que bem traduz aquilo que está no pensamento. Assim, para que se articule bem o pensamento é necessário que se compreenda o método, uma vez que é “[...] o método que

ensina a seguir a verdadeira ordem” (DESCARTES, 2009, p. 57). A gramática pressupõe regras as quais determinam o modo como se deve dizer. O sujeito de direito, que é regido pelas leis do Estado, se diz também a partir desse método, que é a gramática.

O fato é que o sujeito, cumprindo este lugar normativo se diz também a partir desse lugar do método e das regras, configurando-se como ideologicamente atravessado por uma constituição racionalista, de verdade única e onipotente. Nessa direção, “[...] o ideal da gramática seria assim um ideal de completude que participa de um ideal do sujeito mestre de suas palavras, para constituí-lo em definitivo em sujeito jurídico” (HAROCHE, 1992, p. 3). Desse modo, esse *cogito, ergo sum* (Penso, logo sou), dito por Descartes, caracteriza, por excelência, esse lugar racionalista de dizer, de modo que tudo o que há no mundo já está inculcado em nossa mente, basta apenas um método para que tudo aquilo que está em nosso cérebro venha à tona, ocupando o lugar de verdade absoluta e de completude, que é destinado às regras e normas.

O Racionalismo como um lugar de verdade onipotente, torna-se ainda mais visível se levarmos em consideração que todos os documentos públicos, expedidos em cartórios, terminam com a seguinte frase: “Nada mais consta do seguinte documento, assim vos disse e Dou Fé, como Expressão Máxima da Verdade”. Esta frase caracteriza este lugar racionalista, ocupado pelo sujeito de direito, esse lugar de mestre do dizer, como afirma Haroche (1992), lugar que coloca o sujeito como um ser que tem controle daquilo que enuncia, pois o que ele enuncia é a “Expressão Máxima da Verdade”. A partir desse lugar onipotente, instaura-se o lugar do Outro, que é ocupado pelos “leigos e desatentos”, uma vez que eles não funcionam como “Expressão Máxima da Verdade”, mas desconhecem justamente “[...] a eficácia do registro e sua importância como documentação e complemento dos negócios jurídicos”, conforme a citação de Junqueira.

Enfim, é através desse jogo de significação que os sentidos vão se produzindo, e, pela A.D., é possível descascar a superficialidade que encobre toda a produção de sentidos. Em nosso material, o que se tornou mais interessante foi mergulhar nos efeitos de sentido produzidos por um sujeito que está ideologicamente interpelado por um lugar de onipotência do dizer, além de se posicionar como mestre de seu dizer. O esquecimento, proporcionado pelo interdiscurso propicia, na largada, essa onipotência do sujeito, assim, o sujeito de direito

ocupa esse lugar ideologicamente onipotente, como se ele fosse, duas vezes, origem do seu dizer: uma proporcionada pelo interdiscurso, que o faz esquecer que existe um já-dito, e outra, por se posicionar enquanto sujeito racionalista, origem do dizer e da verdade absoluta. Desse modo, é por esses esquecimentos que vamos construindo nossa análise, pois, se não houvesse esta opacidade, não teríamos como desvendar tais efeitos de sentido, ou seja, é pela opacidade que podemos desnudar o fio do discurso.

### **Referências**

ACHARD, Pierre [et al]. *Papel da Memória*. Tradução e introdução: José Horta Nunes. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando: introdução à filosofia*. 3. Ed. Revista, São Paulo: Moderna, 2003.

ARNAULD, Antoine e LANCELOT, Claude. *Gramática de Port Royal*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras Incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz F. Lindley. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lexicon Informática, 2007.

DESCARTES, René, *Discurso do Método*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 2. Ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1996.

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo, SP: Hucitec, 1992.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 3. Ed. Campinas, SP, 1997.

NAZAR, Tereza. O Escrito da Escrita. In: *A Escrita e os Escritos: reflexões e análise do discurso e psicanálise*, São Carlos: Claraluz, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à Vista! : discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

\_\_\_\_\_. *Discurso e Leitura*. 3. Ed. Campinas, SP: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Entrevista 2* – Profa. Dra. Eni P. Orlandi. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan/dez 2006.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. In: *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas: Unicamp/IEL, n. 19, jul./dez. 1990.

Recebido em 24 de abril de 2011.

Aceito em 20 de junho de 2011.