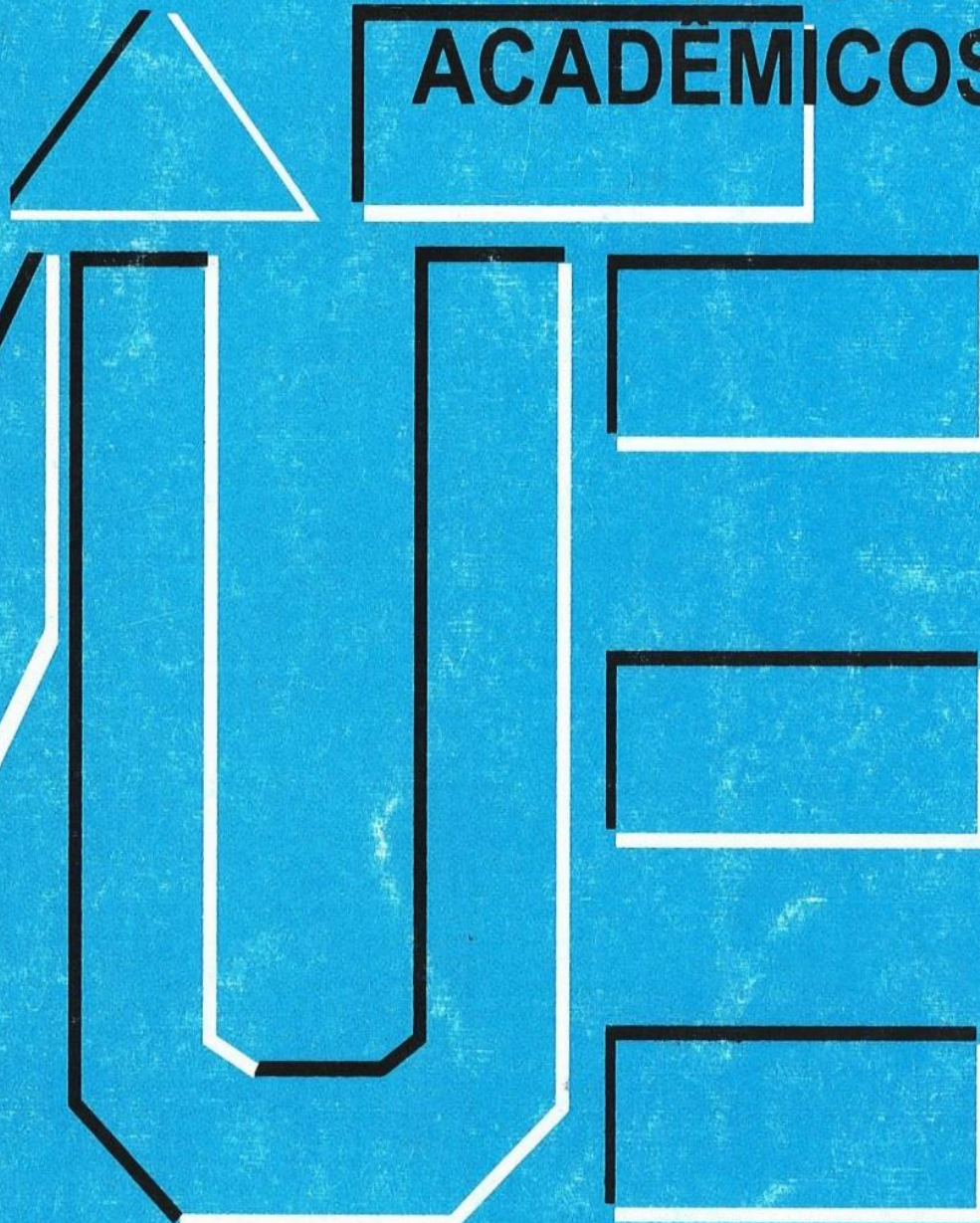


UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

REVISTA DE ESTUDOS ACADÊMICOS



DEPARTAMENTO DE LETRAS

Nº - 002

JANEIRO/98

CÁCERES
MATO GROSSO

**REVISTA DE ESTUDOS ACADÊMICOS
DO DEPARTAMENTO DE LETRAS**

REVISTA DE ESTUDOS ACADÊMICOS DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

COMISSÃO EDITORIAL

Olga Maria Castrillon Mendes Araújo
Vera Lúcia da Rocha Maquêa
Vera Regina Martins e Silva

ORGANIZAÇÃO E REVISÃO

Neuza Benedita da Silva Zattar

PRODUÇÃO GRÁFICA

DIGITAÇÃO
Luitt Conceição Ortega

DIAGRAMAÇÃO E IMPRESSÃO
Gráfica Digital Ltda-ME
Fone/Fax: (065) 321-1228 / 322-8604

A Revista de Estudos Acadêmicos é uma publicação semestral do Departamento
de Letras da UNEMAT

Campus Cáceres: Avenida São João s/nº - Cavanhada - Cáceres-MT
78.200-000 Telefax (065) 223-1290

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Ilma Ferreira Machado
Reitora

Gehysa Atala Curvo
Pró-Reitora de Ensino e Extensão

Jociane Rosa de M. Costa
Pró-Reitora de Administração e Finanças

Antônio Eustáquio de Moura
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Vera Regina Martins e Silva
Diretora do Instituto de Linguagem

Taisir Mahmudo Karim
Chefe de Departamento de Letras

Esta publicação é uma cortesia da
Secretaria de Estado de Educação de Mato
Grosso a quem manifestamos os nossos
agradecimentos.

ÍNDICE

Apresentação	9
PARTE I	
Vozes, Vozes... uma Análise Polifônica <i>Taisir Mahmudo Karim</i>	12
Variações Fonéticas do Falar Cacerense <i>Maria Margareth da Costa A. Krause</i>	23
Uma Leitura da Poética de Silva Freire <i>Olga Castrillon Mendes Araújo</i>	28
Um Herói Tardio <i>Vera Lúcia da Rocha Maquêa</i>	35
Normas Lingüísticas <i>Gleide Amaral dos Santos</i>	43
O Conceito de Excepcional <i>Nilce Maria da Silva</i>	46
A Arte - Aventura no Universo de Possibilidades <i>Ana Lúcia Gomes da Silva Rabecchi</i>	50
PARTE II	
Uma Experiência de Produção de Texto com Alunos da 3ª Série do 1º Grau <i>Luzia Pereira de Souza Abich</i>	53
Os Contos de Fadas na Visão de Jesualdo Soza e Bruno Bettelheim	

<i>Lucyléia Delbem Cazarini e Maria Elizabete N. de Oliveira</i>	59
Parceria Civil ou Casamento entre Homossexuais ?	
<i>Adallucy Martins Pinto, Aneide Araújo de Queiróz, Pollyana</i>	
<i>Cunha deAlmeida, Rosangela Rodrigues da Silva</i>	63
Dubiez do Amor	
<i>Sirlene Machado Pereira</i>	66
Sangradouro - Problema de Muitos, Preocupação de Poucos	
<i>Ana Lúcia de Figueiredo, Ana Lucia Gomes Rabecchi,</i>	
<i>Marcio Augusto da Silva, Rosa Maria da Cunha Garcia</i>	71
A Dentadura do Vovô	
<i>Juliana Bressani</i>	74
O Aniversário	
<i>Rosilene Gomes Ribeiro</i>	76
Meu Coração Chora	
<i>Eunice Joanadart Albertine</i>	78
Meu Recanto	
<i>Roseli Barbara dos Santos Farias</i>	79

APRESENTAÇÃO

A 2ª edição da Revista de Estudos Acadêmicos do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, em Cáceres, vem confirmar o papel que ela representa para a sociedade na relação com a produção do saber e da aquisição de novos conhecimentos, e também mostrar a necessidade de manter periodicamente a sua publicação calcada nos objetivos de incentivar, divulgar e socializar os trabalhos de docentes e discentes sobre assuntos relacionados às áreas de lingüística e literatura.

A partida inicial já foi dada. Cabe-nos a tarefa de mantê-la viva como instrumento de revitalização de produção institucional, já que hoje tornou-se uma referência na Universidade ao lado de outros veículos de publicação que despontam em outros Campi e Departamentos.

A Revista reúne em duas partes trabalhos que abordam variadas temáticas. A primeira parte apresenta artigos que revelam a tendência lingüística e literária dos docentes, através das análises polifônica, sociolingüística e literária e, ainda, uma reflexão sobre normas da língua, e temas ligados ao conceito de excepcional e à arte.

Na segunda parte mostra trabalhos de alunos sobre análise literária de obra de escritor português, abordagem analítica dos contos de fadas, experiência de estágio com produção de texto, artigos que refletem questões sociais e ambientais, e ainda, dois contos e dois poemas que manifestam a veia cômica, artística e sentimental dos autores.

A diversidade dos temas e a tessitura construída com a pluralidade das análises e dos artigos constituem específicas fontes de pesquisas para o leitor dos diversos cursos da UNEMAT e de outras instituições educacionais.

A Revista de Estudos Acadêmicos, destinada inicialmente aos professores e alunos, mais especificamente dos cursos de Letras da UNEMAT, pretende transpor as fronteiras geográficas e atingir novas IES, de modo a estabelecer permanentemente o intercâmbio das produções desenvolvidas no Departamento.

Esperamos com esta edição ter contribuído no sentido de incentivar, abrir espaços e veicular reflexões, experiências e posturas metodológicas que retratam o cotidiano do Departamento de Letras.

Mesmo com os novos desafios que se nos apresentam, pretendemos consolidar, com a participação de todos que acreditam no processo de construção coletiva institucional, a nossa promissora ciranda de criar e recriar a arte literária.

Cáceres-MT., janeiro de 1998.

Neuza B. da S. Zattar

PARTE I

VOZES, VOZES... UMA ANÁLISE POLIFÔNICA

Prof. Taisir Mahmudo Karim

INTRODUÇÃO

“Tudo que é dito está situado fora da alma do falante e não pertence somente a ele”. (Souza, 1997)

Vozes, Vozes... Uma Análise Polifônica tem por objetivo explicitar as diversas vozes que atravessam os enunciados, revelar as várias faces de representação dos locutores e dos enunciadores, mostrar na prática que todo enunciado, por mais simples que seja, apresenta mais de uma voz. Para tanto, nos utilizaremos da Teoria da Polifonia e da concepção de pressuposição elaboradas por Oswald Ducrot.

O presente trabalho analisa o item “Análise dos Pressupostos” do documento “Uma Contribuição como Exercício”, produzido em julho de 1995 pela Profª. Ms. Maria do Horto Salles Tiellet, docente da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, documento este que analisa:

“As linhas mestras que definem a reformulação dos cursos regulares na UNEMAT, do ponto de vista da Reitoria, expostas no documento intitulado Sobre as reformas do Regular: uma proposta de ultrapassagem” (Tiellet, 1995).

Tomaremos como ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho a configuração polifônica dos enunciados, ou seja, primeiramente descreveremos as várias formas de representação do locutor, logo em seguida, estaremos analisando a construção dos diferentes enunciadores que o locutor põe em cena em seu

próprio enunciado, como também a situacionalidade do posto e do pressuposto nos enunciados. A segmentação para execução da análise será delimitada por parágrafos no intuito de facilitar a compreensão da mesma.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Definida a nossa diretriz para a análise, faz-se necessário esclarecer alguns conceitos teóricos e algumas terminologias que utilizaremos doravante.

A Teoria da Polifonia elaborada por Oswald Ducrot objetiva contestar a tese de que o sujeito falante é uno, e sendo assim, ele procura mostrar que mesmo num enunciado isolado é possível ser visto mais de uma voz. Ducrot parte do pressuposto de que:

“O sentido do enunciado é uma descrição de sua enunciação e para essa descrição o enunciado fornece indicações. Dentre as indicações fundamentais que o enunciado traz inscritas em seu sentido, estão aquelas sobre o(s) autor(es) eventual(is) da enunciação. Sua tese comporta duas idéias:

- a atribuição à enunciação de um ou vários sujeitos que seriam sua origem;
- a necessidade de se distinguir entre estes sujeitos pelo menos dois tipos de personagens, os locutores e os enunciadoreis” (Brandão, 1995).

Ducrot (1987) define inicialmente a enunciação como “*o produto da atividade do sujeito falante*”, ou seja, “*a atividade de linguagem exercida por aquele que fala no momento em que fala*” (Ducrot apud Guimarães, 1995). Mais tarde, Ducrot reelabora este conceito, entendendo que a enunciação é uma aparição momentânea, é o momento em que se dá existência a alguma coisa que até então não existia antes de se falar e que deixará de existir depois, é “*o acontecimento histórico constituído pelo aparecimento de um enunciado*”.

Segundo Ducrot, o enunciado é uma unidade da comunicação discursiva, e sempre se dá num contexto social entre pessoas socialmente organizadas, não sendo necessária a presença do interlocutor mas pressupondo-se sua existência, e que ocorre, sempre num aqui e agora, jamais se repetindo, pois

“não são palavras o que pronunciamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 1992).

Para Ducrot, o locutor é o ser que no enunciado é apresentado como seu responsável. Trata-se de uma ficção discursiva, não coincide necessariamente com o produtor físico do enunciado. O locutor é um ser constituído e marcado no discurso pelas formas gerais do “eu”. Ou seja, é aquele que fala, que conta.

Ducrot considera o enunciador como o ser cuja voz está presente na enunciação sem que lhe possa entretanto atribuir palavras precisas. Efetivamente, ele não fala, mas a enunciação permite expressar seu ponto de vista. É o sujeito dividido em suas várias posições no texto, é aquele que vê, é a perspectiva que o eu /locutor / constrói. “O enunciador está para o locutor assim como a personagem está para o autor” (Ducrot, 1987).

Nessa teoria o autor diz que o enunciado produzido por um locutor pode ser desdobrado em dois atos ilocutórios - ato de asserção (posto) e ato de pressuposição (pressuposto). O autor, ainda, explicita sua concepção de pressuposição. Posto e pressuposto equivalem a dois enunciadores: [E₁] e [E₂]. O primeiro, responsável pelo pressuposto e o segundo pelo posto. [E₁] identifica-se com a opinião pública, junto a qual o locutor enquanto ser de mundo se encontra e formula o pressuposto. [E₂] identifica-se com o locutor enquanto responsável pela enunciação realizando a afirmação do posto.

O posto é o que afirma o locutor e corresponde ao que está dito no enunciado, sendo o locutor o único responsável, pois é através dele que se dá a realização do discurso.

O pressuposto possibilita a cumplicidade entre o locutor e interlocutor, permitindo ao locutor dizer implicitamente alguma coisa, buscando juntamente com o interlocutor interpretar o que foi dito.

2. ANÁLISE DO TEXTO

1º A primeira observação que faço a respeito do documento em questão, é de que essa expressa, da parte da Reitoria, uma vontade justa de colocar a UNEMAT em consonância com os “novos tempos”.

2º Entretanto comete, no meu entender, o equívoco de elaborar propostas sem embasamento teórico e sem avaliação global da instituição.

3º É observável também no documento uma preocupação correta da Reitoria em exigir o uso e o domínio do processo científico em todas as atividades acadêmicas. Para surpresa, o documento não reflete igual grau de exigência e rigor científico.

4º O mesmo não contém referências bibliográficas.

5º Detalhe menor, diriam alguns.

6º Mas esse pequeno detalhe mostra-nos por onde transitou o investigador, o cientista ou o professor até chegar a sua própria síntese. Além de demonstrar certo grau de honestidade com as idéias dos outros e com as suas.

7º A referência bibliográfica é um dos “pequenos” detalhes do domínio e uso do processo científico. A sua falta em qualquer documento, na Academia, é uma falha injustificável.

8º O documento em análise inicia com uma exposição breve das transformações pelas quais passa o mundo com o objetivo de respaldar as propostas de reformulação dos Cursos Regulares.

9º Embora estejam corretas as pontuações feitas a respeito das transformações pelas quais passa o mundo a partir das Revoluções Científicas e Tecnológicas, tais como: revisão das noções de distância e tempo, tendência a inter-relação entre as várias dimensões da natureza e do conhecimento, reintrodução na ciência das noções de sistema e de totalidade; microeletrônica; novos conceitos de produção, o avanço da informática e dos meios de comunicação. E dos fatos sociais desencadeados, principalmente a partir da segunda grande guerra: término da guerra fria, queda do muro de Berlim, implosão do bloco socialista, rebelião contra o comunismo chinês, a guerra do Golfo. A leitura de alguns destes acontecimentos no documento é incompleta e demonstra que a Reitoria tem uma compreensão de mão única e definitiva.

10 Vivemos hoje, ao final do século XX a crise do modelo de racionalidade, modelo esse que teve suas primeiras características elaboradas no século XVI, para o século XVII suplantado o Paradigma da Fé, então vigente.

11 O modelo de racionalidade em crise possibilitou-nos e possibilita (ele não foi suplantado) criar, sustentar e fornecer o Paradigma-Determinismo mecanicista de conceber o mundo e a vida.

12 Essa grande hipótese da ciência moderna (Determinismo-mecanicista) teve por pressuposto inspirador a mecânica newtoniana. Assim “o mundo é uma máquina cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, um mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da decomposição nos elementos que o constituem”(Santos, 1993).

13 A não solução dos problemas contemporâneos pela utilização dos Paradigmas vigentes e ainda hegemônicos, construídos a partir da grande hipótese da ciência moderna (citada acima) leva-nos em última instância à discussão sobre o modelo de racionalidade. A discussão sobre o modelo de racionalidade apresenta duas posturas antagônicas e com igual possibilidade de verdade.

14 Para melhor clarear por onde passam as discussões que hoje se travam, citarei Ernildo Stein que exhibe duas posturas críticas sobre a Razão oriunda dos debates desencadeados na Idade Moderna: Razão crítica e crítica da Razão, que se arrastaram ao longo desses séculos desencadeando na grande problemática do nosso tempo.

15 A Razão Crítica é “uma Razão que se sabe finita, que se sabe histórica, que se sabe não toda poderosa e que se sabe também ligada sempre a eventos concretos singulares e que precisa dar um certo caráter de universalidade a estes eventos para que exista um conhecimento, que se sustente a si mesmo. Desta forma, A Razão crítica em nome da dialética seria a crítica progressista da modernidade. Enquanto a crítica da Razão na posição metafísica, na crítica conservadora da modernidade, representa muito mais desconfiança da Razão. Em uns a Razão é histórica, desconfia-se, critica-se a Razão, a Razão percebe seus limites. No outro a Razão é posta nos limites, na crítica mas por que se presume uma outra realidade que seja mais que Razão ou se ela é a Razão é uma Razão”(Stein, 1991).

16 Uma das conseqüências destas discussões recai sobre a modernidade: defende-se a modernidade enquanto modelo de racionalidade onde concebe-se a Razão como Razão Crítica como Projeto inacabado; ou defende-se a pós-modernidade, a concepção de modernidade enquanto o projeto acabado, cuja Razão encontra-se nos seus limites, esgotou-se.

17 A primeira visão (de projeto inacabado) tem J. Habermas na defesa e outros como Maschall, Rouanet, Gildes... enquanto que na defesa da pós-modernidade encontra-se Lyotard, Fukuyama e outros.

18 As afirmações acima justificam as seguintes colocações:

1. de que as transformações que atingem o mundo em nível global (Giddens: 1991) como aquelas citadas no documento, embora determinem mudanças definitivas radicais e irreversíveis na visão de mundo e da vida, são ainda insuficientes para tomá-las como definitivas;

2. de que as transformações são sinais que nos permitem tão só especular acerca do Paradigma que emergirá (Ler Santos: 1993). Diz Stein (1991)

que nós vivemos um período de transição. Nem bem claro que tipo de transição, nem bem claro para onde conduz esta transição;

3. negar o modelo sobre o qual a humanidade construiu verdades e no seu lugar elegermos referências que ainda se encontram em período pré-paradigmático nos expõe a uma margem maior de erro.

19 Na educação, um erro de concepção político-didático-pedagógica pode comprometer a exemplo da Lei 5692/71 uma geração tanto na sua vida profissional, quanto social e consequentemente o desenvolvimento do país.

20 Assim, a leitura delineada no documento sobre as transformações pelas quais passa o mundo e que serve de suporte para as propostas de reformulação dos Cursos Regulares é um dos viés da crise de Paradigma, e não é a única. Outras leituras existem com grau e força argumentativa equivalente.

21 Ao utilizarmos-nos de uma leitura sem a situar frente às discussões que hoje se travam a respeito dos novos Paradigmas científico e tecnológico e das relações desses com a elaboração de um novo Paradigma Educacional, a possibilidade de nos equivocarmos é maior.

Maria do Horto Salles Tiellet

A partir de agora passaremos à análise propriamente dita do texto acima.

2.1. RECORTES ENUNCIATIVOS

2.1.1 - Os recortes que analisamos, neste primeiro momento têm como objetivo evidenciar as diferentes representações do locutor no documento acima.

A representação do locutor enquanto responsável pela enunciação [L], aquele que assume total responsabilidade pelo enunciado, aparece marcado pela primeira pessoa nos seguintes parágrafos:

- 1º - A primeira observação que faço...
- 2º - ... comete no meu entender...
- 6º - ... detalhe mostra-nos por onde transitou...
- 11 - ... em crise possibilitou-nos e possibilito...
- 13 - ... leva-nos em última...
- 14 - ... citarei Ernildo Stein que exhibe...
- 18 - ... que nos permitem...
- ... nos expõe a uma margem maior de erro.
- 21 - Ao utilizarmos-nos de uma leitura...
- ... a possibilidade de nos equivocarmos é maior.

É importante ressaltar que o [L] pode ser relacionado com outro locutor, o locutor impessoal [LI], como podemos observar nos seguintes parágrafos:

- 3º - É observável também no documento uma...
- 8º - O documento em análise inicia com uma...
- 9º - A leitura de alguns destes acontecimentos no documento...
- 18 - ... como aquelas citadas no documento,...
- 20 - Assim a leitura delineada no documento...

Isso só pode ocorrer se considerarmos que ambas representações de sujeito são produzidas a partir de uma mesma posição ideológica. O [L] está aparentemente apagado, ou melhor, aparece de forma velada e só será identificado quando retomamos o parágrafo em que o [L] assume a leitura e análise do documento.

O locutor enquanto ser no mundo [I] aparece apenas no seguinte parágrafo:

- 10 - Vivemos hoje, ao final do século XX a crise do modelo de racionalidade...

Nesse caso o [I] representando o homem, ser genérico da humanidade, é que assume o enunciado do parágrafo. Podemos dizer também que o [L] pode assumir a responsabilidade do enunciado, uma vez que este faz parte da humanidade, só que a responsabilidade do enunciado não será só dele, mas sim de todo o coletivo.

O [LI] aparece quando os fatos parecem estar sendo narrados por si mesmos. Podemos observar isso nos parágrafos: 7º, 12, 15, 16, 17 e 19, em que o [LI] faz uso das palavras de forma com que pareçam que o que está sendo dito é verdade única e não pode ser contestada, pois o [LI] se sustenta no poder do discurso científico.

- 7º - A referência bibliográfica é um dos...
- 12 - Essa grande hipótese da ciência...
- 15 - A Razão Crítica é...
- 16 - Uma das consequências destas discussões...
- 17 - A primeira visão...
- 19 - Na educação um erro de concepção...

3.1.2 - A partir de agora, analisaremos a construção dos enunciados e a decomposição dos mesmos nos conteúdos postos (P) e pressupostos (PP).

No 1º parágrafo do documento em estudo, o [L] assume a enunciação explicitamente, como já vimos anteriormente. Essa enunciação nos permite detectar vozes de dois enunciadores distintos, E₁ (representação da opinião da autora) e E₂ (representação da opinião da reitoria). O primeiro deixa claro o desejo de analisar o documento e também concorda com a atitude da Reitoria, enquanto que o segundo expõe a sua vontade em relação à UNEMAT. Decompondo o enunciado E₂ em (P) e (PP) temos:

(P) A Reitoria deseja que a UNEMAT ande em consonância com os novos tempos.

(PP) A UNEMAT não anda em consonância com os novos tempos.

Já no 2º parágrafo, o [L] continua assumindo a enunciação, e esta é representada novamente pelos E_1 e E_2 . E_1 contesta a proposta da Reitoria, E_2 elabora proposta para a UNEMAT. Nos conteúdos de (P) e (PP) temos:

(P) A Reitoria elabora propostas sem embasamento teórico, como também não permite que os demais segmentos da Instituição avaliem a proposta.

(PP) Para elaborar uma proposta para a Instituição, deve-se embasamento teórico e discuti-la com todos os segmentos da mesma.

No 3º parágrafo, o E_1 volta a concordar com a Reitoria, E_2 exige o domínio do processo científico em todas as atividades acadêmicas. E_1 , apoiando o enunciado de E_2 , refuta a proposta elaborada pela Reitoria. Desdobrando em (P) e (PP) temos:

(P) É correto a exigência da Reitoria no uso e domínio do processo científico para todas as atividades acadêmicas, mas ela própria não faz uso dessa exigência.

(PP) Nas atividades acadêmicas, os envolvidos não usam e nem dominam o processo científico, inclusive a Reitoria.

O 6º parágrafo é marcado por um novo enunciador, E_3 (senso comum no meio acadêmico), que tem por objetivo mostrar a importância da bibliografia nas atividades acadêmicas. Podemos observar no (P) e (PP) os seguintes conteúdos:

(P) O investigador, cientista ou professor, deve elencar os caminhos que permitiram elaborar sua própria síntese; sendo assim, estarão sendo honestos com suas idéias e com as dos outros.

(PP) A Reitoria não usa referência bibliográfica na sua proposta, e com isso acaba sendo desonesta consigo mesma e com os outros.

O [LI] aparece no 7º parágrafo revestido da verdade, com isso vem a tona um novo enunciador, E_4 (verdade científica), que nesse caso garante seu enunciado como sendo verdade única. Decompondo em (P) e (PP) temos:

(P) A referência bibliográfica deve aparecer em todo documento acadêmico.

(PP) O documento da Reitoria está falho, pois o mesmo não contém bibliografia.

Já no 9º parágrafo, o E_1 concorda parcialmente com E_2 , sendo que explicita seu ponto de vista a respeito das transformações do mundo. No mesmo parágrafo, o E_1 questiona essa leitura de E_2 como também o acusa de ser unívoco. No (P) e (PP) temos o seguinte conteúdo:

(P) As pontuações feitas a respeito das transformações pelas quais passamos o mundo estão corretas, só que a leitura desses acontecimentos é incompleta e a Reitoria tem apenas uma compreensão.

(PP) A Reitoria possui conhecimento sobre as transformações pelas quais passa o mundo, mas precisa se aprofundar mais, como também aceitar mais do que uma única e definitiva compreensão.

O 10º parágrafo pode ser marcado tanto por [L] quanto por [1] como foi visto anteriormente. Na enunciação aparece o E₃ que explicita a crise do modelo de racionalidade na humanidade, enquanto que E₄ situa tecnologicamente o racionalismo e também explicita seu objetivo. Decompondo em (P) e (PP) temos:

(P) A humanidade vive hoje a crise do modelo de racionalidade.

(PP) Antes a humanidade vivia em harmonia com o modelo de racionalidade.

No 14º parágrafo, o E₁ propõe clarear as discussões que hoje se travam, fazendo uso de E₅ (representação da opinião dos autores citados), este por sua vez assume e garante E₁. Em (P) e (PP) temos:

(P) Deve-se clarear mais as discussões que hoje se travam.

(PP) O interlocutor não está esclarecido sobre as discussões que hoje se travam.

No 15º e 16º parágrafos, apesar de terem o mesmo locutor [LI], os enunciadores são construídos de maneiras antagônicas. No 15º parágrafo, o E₅ diferencia a razão crítica da crítica da razão. No 16º parágrafo, o E₁ afirma que as consequências dessas discussões recaem sobre a modernidade enquanto E₄ aponta duas teses para a modernidade.

No parágrafo 18, os enunciadores se desencadeiam da seguinte forma: no item 1, E₁ retoma o dito anterior para justificar suas colocações, E₅ sustenta o enunciado de E₂ que por sua vez é refutado por E₁. No item 2, E₁ se sustenta em E₅. No item 3, E₂ abandona o modelo consolidado para eleger um outro em fase de construção, e E₁ condena essa postura de E₂.

No parágrafo 19, o E₄ alerta para a problemática que pode causar um erro na educação. Seu enunciado se torna mais forte, principalmente, pela citação que faz, decompondo o parágrafo em (P) e (PP) temos:

(P) Qualquer erro na educação pode comprometer o desenvolvimento do país.

(PP) Não se pode errar quando se trata de educação. A Reitoria deve rever sua proposta.

Já no parágrafo 21, quando o [L] assume a enunciação, a representação do E₂ sofre rejeição de E₁, pois explicita o porquê dessa rejeição. Decompondo em (P) e (PP) temos:

(P) Utilizar uma leitura sem situar-se frente às discussões da atualidade é possibilitar uma margem maior de erro.

(PP) A Reitoria utilizou-se de leitura sem situá-la frente às discussões que se travam. Assim sendo, a proposta da Reitoria corre o sério risco de estar equivocada.

CONCLUSÃO

Observamos que a enunciação foi concebida por uma multiplicidade de vozes, como propõe Oswald Ducrot na sua Teoria da Polifonia, com a qual contesta veemente o postulado da unicidade do sujeito falante.

Constatamos em nossa análise a presença de três locutores distintos: [L], [1] e [LI]. Com o aparecimento desses locutores, observamos o jogo da diversidade da enunciação, no caso [L] assumindo por completo a responsabilidade do enunciado, [1] assumindo a responsabilidade enquanto pessoa representante de um grupo, de uma coletividade, enquanto ser no mundo; [LI], aquele que faz com que as palavras pareçam estar sendo narradas por si só, não havendo, portanto, um ser que assume a enunciação. Além dos locutores citados, temos também cinco enunciadores presentes na enunciação do discurso: E₁(representação da opinião da autora), E₂(representação da opinião da Reitoria), E₃(senso comum do meio acadêmico), E₄(verdade científica) e E₅(representação da opinião dos autores citados), que mostram-nos as várias posições do sujeito no texto.

Já na análise feita sobre a concepção da pressuposição, observamos que sempre temos a presença de dois enunciadores, um representado pelo locutor, o dito explicitamente, e o outro, que se forma em conjunto com o locutor e o interlocutor, e que representa as diversas opiniões do locutor juntamente com o(s) interlocutor(s).

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V.N.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1997.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1991.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas, Pontes, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky & Bakhtin - psicologia e educação: um intertexto. São Paulo, Ática, 1995.

GADET, Françoise e Tony Hak. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, Editora da UNICAMP, 1989.

GUIMARÃES, Eduardo (org.). História e sentido na linguagem. Campinas, Editora da UNICAMP, 1993.

_____. Os limites do sentido. Campinas, Pontes, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. Novas tendências em análise do discurso. Campinas, Pontes, 1993.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e leitura. Campinas, Editora da UNICAMP, 1993.

✽

VARIAÇÕES FONÉTICAS NO FALAR CACERENSE

Profª Maria Margareth da Costa A. Krause

Os problemas que envolvem o ensino de língua portuguesa, em especial o ensino da gramática e da sua conveniência ou não, principalmente nas séries iniciais já são, em nível nacional, ampla e exaustivamente debatidos. Mas em se tratando da nossa região, esse fato ainda merece reflexão, análise e estudos, pois para alguns professores os alunos falam “errado” e escrevem “certo” quando produzem enunciados em que empregam a variante regional da comunidade lingüística de Cáceres.

Diante desse fato, entende-se que o professor, ainda em formação, não detém conhecimentos da ciência da linguagem, a fim de que possa utilizá-los para facilitar seu trabalho em sala de aula.

Se ele não adquiriu formação lingüística, certamente não estabelecerá com clareza a distinção que há entre a língua falada e a língua escrita. Considerará a variante lingüística como forma deturpada da língua e, conseqüentemente, avaliará seu aluno incoerente e injustamente, uma vez que o fenômeno da variedade está limitado a tratamento tradicional que se dá ao estudo da língua.

A gramática tradicional tem suscitado, por parte de estudiosos da língua inúmeras e acirradas discussões e se constitui como um ponto nevrálgico no ensino de português.

É válido lembrar que, da 1ª série do 1º grau ao último ano do 2º grau são onze anos de estudos da teoria gramatical. Onze anos de regras e de exceções decoradas, ensinadas de forma fragmentada e descontextualizadamente aos alunos. E no momento em que lhes é cobrado algum emprego de uma regra qualquer, ouve-se, como bem lembra Perini (1995): “o tão familiar complexo de inferioridade lingüística - não sei português” - ou colocações do tipo - “não gosto de português” ou “português é a língua mais difícil.”

Percebe-se nessas colocações que, apesar dos anos de teoria gramatical, os alunos não falam e não escrevem no sentido de produzirem textos com coerência e coesão.

É evidente que os anos de estudo não os habilitaram a falar e escrever corretamente como apregoa o objetivo do ensino da gramática tradicional. Primeiro, porque a teoria não dá conta de explicar todos os fatos da língua, é inconsistente teoricamente, e incoerente internamente. Tem-se como exemplo “os substantivos terminados em “ão”, em que os concretos são masculinos e os abstratos, femininos” (Cunha, 1969, p. 132). Se não se tem registradas exceções para essas regras, então em que gênero o substantivo abstrato “perdão” seria classificado? Segundo, porque saber gramática é uma coisa e saber língua é outra. Saber língua é saber utilizá-la como instrumento de comunicação, de expressão, de interação. É possível dominar a língua sem dominar a teoria gramatical. Esses domínios se independem, pois não é o conhecimento de regras gramaticais que habilita o falante a aplicá-las no uso da língua.

Mas a escola, que é o órgão por excelência responsável pela veiculação da língua culta prescrita na gramática normativa, continua a preservar a opinião falsa e errônea de que ensinando gramática se está ensinando língua.

Os professores mal preparados, não cabe aqui discutir por quais motivos, não percebem ou fazem de conta que não sabem que os conhecimentos gramaticais não interferem na habilidade da fala, principalmente, pois ela é natural, espontânea e no momento de sua realização não há tempo de pensar nos fatos gramaticais. E quando falam, falam bem sem conhecer ou dominar a gramática.

Sabe-se que a gramática normativa exclui a língua falada, considerando corretas as manifestações da língua escrita ou as faladas que as reproduzem.

O ensino da teoria gramatical não possibilita perceber com clareza a oposição definida entre a língua falada e a língua escrita. É sabido que “(...) a escrita não reproduz fielmente a fala como sugere a metáfora tantas vezes repetidas de que ela é a roupagem da linguagem oral” (Câmara Jr., 1970). Sabe-se que tanto uma quanto a outra tem suas próprias leis e que realmente a escrita não reproduz a fala.

Se o professor avalia seu aluno apenas pela escrita, fica claro que há supervalorização desse nível da língua, o que pode levar o aluno a pensar que a linguagem correta é a escrita.

Para o professor que não tem claro essa diferença entre a fala e a escrita, sempre confuso estará em não admitir isso como bem assevera Roulet (1978):

“se se admitir que as estruturas da língua oral são bem diferentes da língua escrita, que os manuais tradicionais apresentam sistematicamente, apenas as estruturas da língua escrita estabelecem a confusão entre os dois códigos e que os professores em geral não têm conhecimento explícito suficientemente das estruturas da língua falada, é forçoso constatar que as informações fornecidas pelas gramáticas tradicionais não permitem aos alunos atingirem um dos objetivos fundamentais da aprendizagem de uma língua viva: a aquisição de um instrumento de comunicação oral.”

É fundamental que o professor entenda que a língua portuguesa comporta duas modalidades: o português escrito e o português falado, e que cada uma tem sua forma, sua gramática, seus recursos expressivos.

A gramática normativa não considera fatos que divergem da norma padrão e, portanto, considera como sendo erradas as variações dialetais tanto orais como escritas. A exemplo, nela estão presentes, para ilustrarem suas regras, somente enunciados de autores clássicos, cuja linguagem se aproxima da norma culta, considerada como língua ideal; e não há sequer um exemplo que denote outra variante lingüística.

As variantes lingüísticas, principalmente as regionais, são para a gramática como diz Possenti (1996) regionalismos tratados desprezivelmente, discriminados lingüísticamente, sem valor, errados.

É comum nesta comunidade lingüística a ocorrência da mudança do /l/ em /r/; do /ãw/ em /õw/ e do /õw/ em /ãw/.

Enunciados como os seguintes mostram isso:

- (1) Fernando caiu da bicicleta / bicikreta /.
- (2) Ele comeu muito pão / põw/ no café da manhã.
- (3) Ela comprou um aparelho de som / sãw/

Cabe lembrar que essas variações ocorrem com maior frequência na língua falada que na escrita, e a maioria dos falantes as escrevem ortograficamente corretas.

Avaliando sob o prisma dos alunos, parece claro que, intuitivamente sabem que no dado momento da ocorrência da fala, não há preocupação com o emprego das regras gramaticais, pois a língua falada é mais livre, mais natural, o que não ocorre com a escrita, principalmente se o texto produzido por eles, os alunos, tiver como único destinatário o professor.

Sob o ponto de vista do professor, claro está que se ele não consegue estabelecer a diferença entre o código oral e o escrito, e se desprestigia a variação dialetal, julga que os alunos falam errado e escrevem certo. E ao avaliar negativamente o aluno, conseqüentemente este deixará de manifestar-se oralmente na sala de aula, uma vez que ele fala “errado” para o professor, e se sente inibido, discriminado, pois seu modo de falar revela seu “status” social.

Deduz-se que tanto o professor quanto o aluno são vítimas de um ensino equivocado e tradicional, talvez porque esse método de ensino seja o único conhecido pelos dois segmentos.

Se há compreensão e aceitação da distinção entre os dois níveis da língua, o professor deixará de valorizar a variante lingüística como sendo uma questão gramatical de certo ou errado, pois as variedades não são erros, mas diferenças que têm de ser levadas em consideração pela escola.

Lemle (1995) lembra que “(...) antes de chegar à língua padrão, a escola deve aceitar a expressão lingüística do aluno que usa a língua nativa de sua comunidade” e que apenas depois de aprender a representar graficamente o seu falar nativo, aprende-se a forma correta de grafar a palavra conforme a ortografia convencional do português escrito.

Se ele, o professor, trata a variante dialetal como erro lingüístico, certamente cometerá grandes injustiças com os alunos, pois para eles “(...) aprender o dialeto da escola é como aprender uma língua estrangeira e aprender a escrever ortograficamente é um quebra-cabeça extremamente complicado (...)” (Cagliari, 1992), pois o que eles falam está muito distante da forma escrita exigida pela escola.

Parece claro que fundamentalmente o ensino de língua diverge do ensino de gramática, pois se a escola e o professor compreendem que são a mesma coisa, equivocados estão, pois o resultado está num ensino inútil de teorias que não leva o aluno a produzir satisfatoriamente seus textos orais e/ou escritos.

Cabe à escola e ao professor entenderem e aceitarem as diferenças precisas entre fala e escrita, pois é a língua falada o único meio de comunicação, de

expressão e de interação que o aluno conhece e com a qual convive até ir para a escola. Para tanto, a escola tem de oportunizar a manifestação desse nível da língua desmitificando assim o conceito de que a verdadeira língua é a escrita.

Se é dada à escola a competência de ensinar a língua padrão, que o faça sem oprimir o aluno, sem discriminar a sua fala nativa, mostrando-lhe a oposição que há entre seu dialeto e o da escola.

As noções de certo/errado devem ser abolidas, substituídas por outras que façam com que os alunos se conscientizem de que as variações lingüísticas são adequadas a certas situações e inadequadas a outras.

BIBLIOGRAFIA

- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo, Scipione, 1992.
- CÂMARA Jr., J. Mattoso. Estrutura da língua portuguesa. Petrópolis, Vozes, 1970.
- CUNHA, Celso F. de. Gramática da língua portuguesa. Rio de Janeiro, FENAME, 1969.
- GERALDI, J.W. (Org.) O texto na sala de aula: leitura & produção. 2. ed. Cascavel, Assoeste, 1984.
- LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo, Ática, 1995.
- PERINI, Mário. A gramática descritiva do português. São Paulo, Ática, 1996.
- PRETTI, Dino. Sociolingüística: os níveis de fala. 4. ed. São Paulo, Nacional, 1982.
- POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar a gramática nas escolas? São Paulo, Mercado de Letras, 1996.
- ROULET, Eddy. Teorias lingüísticas e gramaticais e ensino de línguas. São Paulo, Pioneira, 1978.

UMA LEITURA DA POÉTICA DE SILVA FREIRE*

Prof.^a Olga Maria Castrillon Mendes Araújo

A poesia é uma das formas de linguagem. Pode, por isso, comunicar-se ainda antes de ser compreendida. Ao que parece, os poetas não se preocupam em ser compreendidos, principalmente em se tratando de poetas da modernidade. A poesia de vanguarda, por sua construção fora da linearidade, absorvendo a estética do fragmentário, constitui um desafio à compreensão. O poeta é levado a poetar sobre a própria palavra. Explora todas as suas possibilidades num exercício metalinguístico próprio de quem domina os elementos perceptíveis, imagéticos e inteligíveis, propiciando situação de comunicação e informação estéticas.

O ensino da literatura, relegado aos conteúdos e às relações históricas, sonega o exercício das conexões, da crítica e da produção de sentido. Há que libertar a arte do seu seqüestro em galerias, museus e bibliotecas, como propõe Nestor Canclini, para estendê-la ao conjunto da vida, pois a literatura não existe senão como parte do complexo de um povo¹.

A leitura dos poemas de Silva Freire possibilita romper as barreiras da obviedade, ao mesmo tempo que coloca o leitor, à primeira vista, mergulhado numa certa obscuridade interpretativa, causado pelo clima enigmático que exala. Por isso, exerce o fascínio de prender entre o êxtase e a perplexidade:

"no campus

um passarinhar de leituras

o recuar no salto

- o aflito

um sorrir na corrida

- em tempo

o registro do aplauso

- no susto do vento".

(campus de universidade)

* Texto apresentado no III Simpósio de Literatura de Mato Grosso, Instituto de Ciências e Letras do Médio Araguaia (UFMT), em Barra do Garças, em 08/10/97.

¹ CANCLINI, Nestor. A socialização da arte, p. 39

Situado nesses duplos, o leitor se incomoda. Passa do imobilismo à busca que gera a pesquisa, levado que está, com o poeta, a participar do mesmo ato (re)criador de conhecimento. Reside aí, o conceito de obra aberta que, no dizer de Umberto Eco, é inacabada, “cabendo ao intérprete (re)construir as peças soltas como um brinquedo de armar”²

Essa reconstrução é o exercício da liberdade, necessária ao processo de formação do prazer no trato com a arte sem fronteiras e acessível a todos.

Para Friedrich, “a junção de incompreensibilidade e de fascinação gera uma tensão que tende mais à inquietude que à serenidade”³. Nada garante a tranquilidade da busca apenas no repouso. O pesquisador é movido por essa desacomodação gerada pela curiosidade.

A tensão é, pois, necessária, principalmente com o advento da poesia concreta - movimento que partiu de dois pontos geográficos: Brasil e Alemanha, na primeira metade do século. Criou uma tradição viva ou, no dizer de Haroldo de Campos, uma “antitradição”, que libertou a poética das garras do ditadismo histórico, imprimindo uma linguagem construída pelo “artista-criador”⁴.

A linguagem poética, a partir do século XIX, separa-se do puramente referencial para se voltar aos signos, à similaridade do som-sentido. Os simbolistas experienciaram as sinestesias e aliteraões. As palavras passaram a ser reflexo dos sentidos. O signo é a unidade lingüística a partir da dicotomia saussureana. Com a Semiótica, o artista apossa-se da imagem e a palavra se reveste de organização espaço-temporal. Na poesia de Freire, essa relação é marcada por um elemento gráfico - o traço - para caracterizar uma simultaneidade de leituras da mesma palavra:

- “o oleiro

vi

escre —

ve

(a/e) cri/a/tiv/idade

da casa que amacia”

(Os Oleiros)

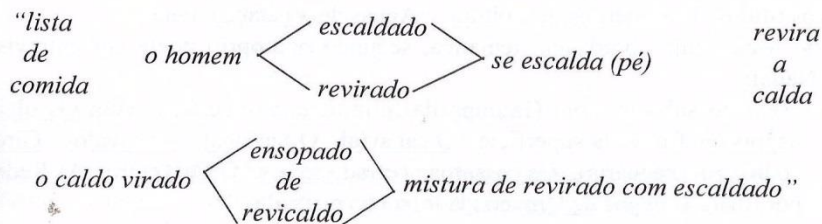
O visual se une à lingüística para mostrar que as duas coisas acontecem simultaneamente, marcando o movimento do poema. A palavra está em quatro tempos no espaço, como se estivesse sobreposta, como sobrepostos estão os tijolos numa construção.

² ECO, Umberto. Obra aberta, p. 41.

³ FRIEDRICH, Hugo. Estrutura da lírica moderna, p. 15.

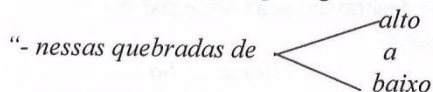
⁴ CAMPUS, Haroldo de. A arte no horizonte do provável, p. 169.

Aqui, a leitura pode ser feita em diferentes direções:

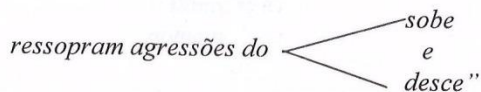


(cerrado/raízes)

A poesia se abre à completude da arte, como a cubista, com capacidade caleidoscópica, de uma novidade a cada movimento dos olhos. Há uma rede complexa de relações inesgotáveis. Seu poema é, como diria Décio Pignatari, “de conteúdo-construção em contraposição à poesia de conteúdo-expressão”⁵. A palavra se organiza no espaço ocupado por blocos pluridimensionais. Esse tipo de escritura é pioneira em Mato Grosso. No dizer de Wladimir Dias-Pino, “destrói o estilo convencional e confere a estrutura tridimensional que aproxima e afasta, abaixa e eleva no mecanismo de funcionamento da máquina com suas engrenagens”⁶.



ecos amortecidos



(cerrado/raízes).

A poesia concreta vai facilitar a re/visão da produção existente, legada aos privilegiados, que também tiveram dificuldade de interpretação. Pois há um constante vir-a-ser no exercício da palavra “fabricada”, liberta da estrutura lingüística. O movimento, a liberdade de disposição dos versos-fragmentos acentuam o ritmo e a sonoridade, exercendo o duplo efeito de atrair (pela magia do novo), e causar estranheza

PIGNATARI, Décio. Contracomunicação, p. 116.

DIAS-PINO, Wladimir. Apreciação da obra “Águas de visitação”.

(pela ousadia), pois o poeta é “estilhaço azul” dos “escritos apedrejados de visões” como escreve Freire na dedicatória da obra Barroco Branco.

Sua obra, em virtude de escrever sempre para jornais e revistas, resultou em poucos títulos: 12 Cadernos de Cultura e Águas de Visitação, pela Edição do Meio, cuja abordagem temática, segundo o próprio poeta em entrevista a Yasmin Nadaf:

“vem do subsolo, com Garimpo da Infinitude, à superfície, com Os oleiros, depois, os frutos da superfície: O canavial, O Seringal, Os cavalos, Giro do couro cru (pecuária), Os pássaros, cerrado/raízes, O Carvoeiro, As Redes e, por final, Campus de Universidade, o vôo mais alto”⁷.

Foi muito influenciado pelos movimentos de vanguarda do início do século e, juntamente com Wladimir Dias-Pino, signatário do manifesto Poema-Processo lançado em 1967, revolucionaram o meio cultural, “espantando pela radicalidade” conforme preconiza no próprio manifesto:

“Poema/Processo é a consciência diante de novas linguagens criando-as, manipulando-as dinamicamente e fundando probabilidades criativas”⁸.

Essa formação lhe plasmou o espírito já carregado de raízes “bronzeadas” da terra. O conhecimento íntimo e profundo que possui do universo telúrico dá-lhe a dimensão da vivência do homem na vastidão territorial de Mato Grosso cortada de estradas pioneiras que desbravam suas riquezas:

“a estrada insinua seu destino-ponte

*pisando o dia
batizando a viagem
fazendo a terra
bebendo o arco-íris”
(a estrada)*

*“Na estrada do mata (d) ouro
o boi confere o endereço
no pranto do encanto ótico
no encontro do pranto ótico”.
(giro do couro cru)*

*“e
pedacinhos de cores descendo
planando de verdes
amarelos cachos plumários*

⁷. FREIRE, Silva. Catálogo de exposição/UFMT, p. 164.

⁸. TELES, Gilberto M. Vanguarda européia e modernismo brasileiro, p. 424.

*azulescidos verdes
se assentando de penugem
e peninhas
nos pelos
pastores
pastando..”*

(os cavalos)

O desbravamento se deu, historicamente, pelo rio-artéria pela visão futurista de ligação com o resto do mundo. A expansão, o crescimento, o descontrole...

*“O rio se lamina de peixe
na malha da rede
na palha que encanta
na, tráia/traíra do engano”*

(as redes)

*“bandos pandos de verde
trançam de terra
o binário lençol
que interpretam:
um ver-se na extensão do verde
um se ver na visão do corte”*

(canavial)

E no centro das preocupações do poeta:

*“O homem sobre a terra
sobre si mesmo
homem/flora
raízes
flutuante coletor do extrativismo”*

(seringal/seringueiro)

*“organizado de combustão
o carvoeiro
se move
no rigor
da porosidade
que
destila a madeira”*

(carvoeiro/vegetal)

Em Catálogo de exposição da UFMT, encontro a “ficha sem técnica” de Benedito Sant’ana de Silva Freire, elaborada por ele mesmo, e em “Rondon: silêncio orgânico de flores”, algumas dedicatórias:

*“ Benedito (por promessa de vida ao Santo Pretinho)
Sant’Ana (homenagem à Santa de devoção)
da Silva (da Mamãe Joannna Enphosina da Silva Freire)
doce lembrança caseira a quem devo o pouco que sou’
Freire (do papai, Randolpho Rodrigues Freire)
memória bronzada que me ensinou Rondon”.*

Já se vislumbra o inusitado do universo pessoal e criativo de um homem plantado na terra, plasmado pela vanguarda e pelo espírito questionador.

Nasceu, em 1928, ao rés do chão dos Campos de Mimoso, mesmo

“do MENINO RONDON:

*saiu de polainas
pulando morrotes
com pé-de-moleque
sem bola e bexiga
rodou em burrica
foi barra-bandeira
virou perereca
pegou carrapato
nem viu tamanduá
socou bem-te-vi
e lavou-se com água-acori-palmeira”
(Rondon: Silêncio orgânico...)*

Aqui, o homem é ludicamente vertido em palavras-raízes, os símbolos da construção orgânica dos seus poemas, respaldados por um sistema de linguagem que Haroldo de Campos chama de “constelação”, que é a possibilidade mais simples de organizar a poesia fundada na palavra e onde se estabelece a relação idéia-coisa⁹.

Nessa relação brota sua origem a que é fiel e com a qual constrói o amálgama, a liga do barro - a terra, enfim. Mas ele não se fixa nesse chão, projeta-se para o futuro. No tijolo que enforma vê o edifício. O regional é a ponta de lança para o universal, criando formas de expressar que envolvem o leitor, levando-o à crítica, e à (re)produção, realizando o poema.

⁹. CAMPOS, Haroldo de. Op. Cit, p. 159.

Certamente, Silva Freire cumpriu o papel a que foi convocado quando assumiu a cadeira nº. 38 da Academia Mato-grossense de Letras, saudado pelo confrade João Antônio Neto: "realizar o trabalho de criar, iluminar e preservar nosso patrimônio espiritual".

BIBLIOGRAFIA

- CAMPOS, Haroldo de. A arte no horizonte do provável. São Paulo, Perspectiva, 1977.
CANCLINI, Nestor G. A socialização da arte. São Paulo, Cultrix, 1984.
ECO, Umberto. Obra aberta. São Paulo, Perspectiva, 1976.
FREIRE, Silva. Águas de visitação. Cuiabá, Edições do Meio, 1980.
_____. Catálogo de exposição. Cuiabá, Imprensa Universitária, 1986.
_____. Rondon: Silêncio orgânico de flores. (Encarte especial de 1º centenário de nascimento de Rondon), 1965.
FRIEDRICH, Hugo. Estrutura da lírica moderna. São Paulo, Duas Cidades, 1978.
PIGNATARI, Décio. Contracomunicação. São Paulo, Perspectiva, 1971.
TELES, Gilberto M. Vanguarda européia e modernismo brasileiro 10. ed. Rio, Record, 1987.

UM HERÓI TARDIO

Profª Mestranda Vera Lúcia da R. Maquêa

"As coisas não estão no espaço. As coisas estão é no tempo e o tempo está dentro de nós."

Cyro dos Anjos

No presente estudo abordo a forma com a teoria do cronotopo desenvolvida acerca do romance pelo pensador russo Mikhail Bakhtin¹ e que se apresenta em um capítulo do romance brasileiro **O amanuense Belmiro**² de Cyro dos Anjos. Todo o romance é passível de uma leitura bakhtianiana legítima por causa da própria teorização e reflexão do narrador sobre a natureza da relação espaço-temporal e da sua importância para a vida das personagens.

Bakhtin entende que as relações cronotópicas estão profundamente ligadas à noção de gênero na literatura e, verificando os elementos constitutivos do romance grego, encontra as estruturas básicas do romance moderno. Historicizando e refletindo sobre a representação artístico-literária desde a antiguidade à modernidade, com uma sensibilidade e rigor teórico surpreendentes, Bakhtin encontra na idéia de cronotopo uma especificidade da assimilação do espaço e do tempo, sendo que os índices do tempo são o princípio condutor na representação das relações espaço-temporais.

A escolha específica do capítulo 66 de **O amanuense Belmiro** dá-se em função da explícita concomitância com o pensamento de Bakhtin no que se refere à representação do tempo e do espaço, além do que o capítulo, em questão tem o vigor e a intensidade de um conto bem realizado, de maneira que pode ser desvinculado do corpo

¹ BAKHTIN, M. M. Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica). In Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. 3. ed. São Paulo, UNESP/HUCITEC, 1993.

² ANJOS, Cyro V. dos. Tema para uma elegia. In **O amanuense Belmiro**. 3. ed. São Paulo, Saraiva, 1949.

do romance. Aliás, esse recorte, retirando o trecho do seu contexto fortemente marcado pela ironia, intensifica o sentido da tragédia vivida pelas personagens.

Pode-se tomar o capítulo em referência como inserção, sendo que é uma história que se conta de dentro de uma história, portanto, que tem seu núcleo narrativo independente. No contexto do romance, o capítulo evidentemente possui a sua força e participa do sentido do conjunto da obra, mas o que quero dizer é sobre essa possibilidade de recortá-lo e percebê-lo como um corpo narrativo autônomo, com uma carga semântica própria e capaz de sustentar-se.

Como parte do romance, dada a visão do narrador em primeira pessoa - Belmiro Borba, o capítulo se contamina da idéia presente na totalidade do livro e do caráter irônico que ele possui. Dessa maneira, tenho consciência do alheamento que conforço ao texto no momento que o separo para fins de uma análise particular. Eis que o transcrevo na íntegra a fim de que minha análise possa ser melhor acompanhada.

Fui hoje acompanhar o enterro de um tenente da Força Pública, meu companheiro de bairro, morto em circunstâncias dramáticas. Ao desviar-se de um bonde, na rua dos Pampas, foi colhido por um automóvel, que o atirou a um poste, dando-lhe morte instantânea. Estava casado há dois meses apenas, e o golpe transtornou a razão da viúva, que se acha recolhida, neste momento, ao Instituto de Psicopatas. O professor Barroso, por mim encontrado entre os que acompanhavam o enterro, referiu-me uma história que vem aprofundar no doloroso acontecimento o sentido de tragédia.

Há dez anos, esse tenente, então simples furriel, comandava um destacamento policial em pequena vila no interior do Estado. Foi quando conheceu esta que é hoje sua viúva. Era uma rapariga linda, filha de importante fazendeiro, espécie de senhor feudal da localidade. Apaixonaram-se um pelo outro, quiseram casar-se, mas o pai da moça fez uma oposição obstinada. Não haveria de casar a filha com um furriel. Como o namoro continuasse, clandestinamente, o velho pôs em ação seu prestígio político e obteve a remoção do militar para município distante. A paixão se agravou, de parte a parte, e os dois estabeleceram, desde logo, uma correspondência epistolar, cheia de extravios e incidentes, mas suficiente para entreter o fio do amor. Cresceu, no peito do soldado, a ambição de galgar postos e conquistar galões para conseguir a mão da amada. Arriscava-se nas mais difíceis diligências, afrontava todos os perigos. Dentro de dois anos, era segundo sargento, mas o velho fazendeiro continuava duro em sua negativa. Na revolução de 30, o segundo sargento conquistou mais uma divisa. O velho não se abalou; já era questão de capricho. Arranjou, para a moça, um casamento de conveniência. Esta

bateu o pé e jurou que só se casaria com o pequeno furriel, já agora primeiro sargento. O velho se enfureceu de novo e continuou inflexível. Em 1932, no setor do Túnel, o primeiro sargento passou a sargento-ajudante e, logo depois, a segundo tenente, por atos de bravura. Nada adiantaram, para o seu amor, os riscos por que passou ali. O velho declarou que, enquanto vivo, não cederia. O capricho do fazendeiro só fazia era animar o capricho do militar, ferido em seus bríos de homem. Talvez já não houvesse amor, no caso. Pela parte da moça, Barroso pouco sabe a não ser que também continuou firme em seu juramento e que, desde o início da história, ficou inimiga do pai.

No meio deste ano, o cabeçudo fazendeiro bateu a bota, e sua morte veio permitir a realização desse casamento dez anos pojetado. O furriel já não era um mocinho, mas um garboso primeiro tenente de nossa milícia. Combinadas as coisas por correspondência, fixou-se o casamento, e o Romeu foi buscar sua Julieta.

Barroso não pôde dar à narrativa a intensidade psicológica do acontecimento, mas, pelo que me disse, calculo como foi extraordinário o que, então, sucedeu.

A moça foi recebê-lo na casa da vila, acompanhada de uma irmã e de um irmão. Trocaram-se cumprimentos comovidos, mas o nosso tenente, perplexo, não sabe qual, dentre elas, é a sua amada. Há uma, bem mais jovem e bela, e outra, que é uma criatura sem encantos, ressequida, gasta e melancólica. Depois de ligeira hesitação, ele se dirige para a mais jovem, que lhe é grata aos olhos, fazendo um gesto de abraço. A moça percebe o equívoco e lhe diz: “Não... Não sou eu... É ela...”

Barroso contou-me que o homem, extremamente pálido, se apoiou a uma cadeira, depois se assentou e pôs-se a chorar, num pranto convulso, debruçado sobre a mesa. Barroso não me disse como foi interpretada a atitude do noivo; nem o poderia dizer, porque chegaram a nós pessoas aparentadas com o morto. E o que importa não é isso, mas procurar desvendar o que se passou, então, no espírito do tenente. Ele chorou talvez a mocidade, a vida que nela morreu. Tal como aconteceu a mim - quando procurei Camila e não vi senão uma sombra - o espectro daquilo que fora os seus amores substituiu aos seus olhos a imagem longamente sonhada e que era uma imagem do passado. E chorou amargamente.

Flevit amarè, como Simão Pedro.

Intitulado *Tema para uma elegia*, o capítulo aponta para o aspecto de anotação de uma idéia, de um resumo de narrativa grande em potencial e que, portanto, poderá vir a ser desenvolvida.³ O conto³ contém uma dose de romantismo não apenas por se remeter à tragédia shakespeareana de Romeu e Julieta, filiando assim essa história à

³. Doravante estarei assim referindo-me ao capítulo em questão.

tradição popular - origem da obra de Shakespeare; e simultaneamente à uma visão trágica da vida, mas também por ter um *happy-end* às avessas, como veremos no decorrer deste estudo.

A multiplicidade espacial delimita no conto a sua relação com a multitemporalidade. O espaço do presente da narrativa, embora não descrito com precisão, circunscreve o cemitério e toda uma atmosfera de luto e tristeza no momento da narração. A elegia é portanto a forma literária mais cabível na opinião do narrador para abrigar a realização da história. Este, ao perceber o conteúdo trágico que o acontecimento possui, amplia sua significação na opção por uma forma própria e afirma, desde já, a inscrição do acontecimento no plano simbólico da linguagem, abrindo o livre circuito entre a realidade e a sua configuração.

Belmiro narra a história que lhe foi narrada por um outro personagem, o professor Barroso. Nesse procedimento já existe um aspecto caro aos estudos de Bakhtin, sua ligação e interesse pela cultura popular que se caracteriza justamente pelas narrativas e culturas que se vão passando de 'mão a mão' e que, finalmente, se cristalizam na configuração artística da idéia.

O capítulo se constitui com relação ao romance e a si mesmo numa projeção *mise en abyme* e na medida em que projeta uma história dentro da história redistribui as categorias temáticas do cronotopo. De dentro do romance o narrador conta um acontecimento que alguém lhe contou dando à micronarrativa uma velocidade e concisão que concentram o aspecto dramático que atinge as personagens.

No primeiro parágrafo se encontra o final da história, onde várias séries cronotópicas se encontram. Esse início do parágrafo e o final da história apontam para um tempo do vivido e outro da representação narrativa desse tempo vivido. Temos um enterro e uma viúva que transtornada é "recolhida ao Instituto de Psicopatas". O cemitério e o Instituto de Psicopatas são as séries que se cruzam no limite entre a vida e a morte no primeiro caso e, entre a lucidez e a loucura, no segundo. A história é dada a partir de seu desenlace num movimento em retrospectiva, afirmando a difluência do espaço - o morto é "um tenente da Força Pública" -, e a viúva é "recolhida" por insanidade. As séries pública e privada estabelecem a idéia de expansão e recolhimento aproximando morte e loucura como situação-limites da vida que as personagens experimentam.

O conto traz a marca do domínio masculino. Nesse sentido é importante atentar para o problema do narrador e seu ponto de vista: o narrador, Belmiro Borba, é o

terceiro de uma série que possivelmente começou com o tenente, agora defunto. Este deve ter contado ao professor Barroso que conta a Belmiro Borba. Portanto, a narrativa tem uma tradição masculina, daí a desvantagem absoluta da noiva com relação à voz. Ela não tem voz e, como referi acima, dela só sabemos que espera - sua localização temporal, durante dez anos e que no final enlouquece e é abrigada no hospício - sua permanência espacial. Sobre o aspecto do mundo feminino e masculino e sua relação com o tempo no conto, voltarei a falar adiante.

Quando Belmiro anuncia que vai contar uma história que ouviu do professor Barroso e no segundo parágrafo a inicia, percebo que a narrativa corre no ritmo da aventura dos romances de cavalaria. O tempo como índice primordial do enredo em questão abre a história com a frase mágica dos contos maravilhosos: "Há dez anos..."

Esse tempo medido é protético se acompanharmos a aventura do furriel, e o seu ponto de partida está no passado numa "pequena vila do interior do Estado". "Foi quando conheceu esta que é hoje sua viúva". Estamos diante de uma situação polarizada que faz imediatamente, no plano da narrativa, a linguagem dos extremos. "Quando" e "onde" o furriel conheceu a sua noiva e "hoje" no cemitério, ela viúva.

É interessante o fato de que o que existe entre o início e o final corresponde às peripécias do herói do romance de aventuras de proações, descritas por Bakhtin ao teorizar sobre o romance grego: um simples furriel vai a trabalho numa vila do interior, conhece uma rapariga que é bela e jovem, os dois se apaixonam e não podem se casar porque o pai, que é importante fazendeiro, espera ver sua filha casada com um homem de classe social igual à sua. Eis que está dado o problema. O herói vai então em busca do reconhecimento para que possa merecer a moça. Mas o pai caprichoso não cede e a união só se consuma com a morte do velho.

O curioso é que o herói não enfrenta nenhum grande desafio na carreira militar na qual vai sendo bem sucedido. Nem o tempo se apresenta como um desafio, pois o herói não tem consciência de sua passagem e do que isso significa. O encadeamento dos fatos em sua vida corre dentro da normalidade, na direção de uma gradatividade crescente-progressiva - ele vai sendo promovido e conseguindo postos sempre mais altos.

O pai da moça, que na sua imobilidade não distrai a atenção do moço, alimenta o desejo do rapaz de se casar com ela. Um dos obstáculos a ser enfrentados é a imobilidade. Ela espera o soldado mas não faz nada a não ser ficar inimiga do pai. O herói enfrenta o desafio motivado pelo poder da negação. Contra a negação do pai de

sua amada, o furriel se afirma na carreira militar querendo amolecer a dureza do velho com uma carreira promissora.

O herói se muda do lugar por influência política do velho e ascende de uma classe para outra na hierarquia da caserna, enquanto o velho e a filha permanecem no mesmo lugar: o velho com a sua negativa e a filha na sua atitude imbatível de espera. Movimento e estaticidade constituem os elementos da antinomia rumo à superação do impedimento. O casal luta, cada qual a seu modo: ele pelo engajamento na carreira militar, ela pelo amor e sofrimento cultivados ao longo dos anos na contínua atitude da espera. Enfim o velho morre permitindo que se realize o casamento. Mas eles não se dão conta da passagem inexorável do tempo.

Ocorre que antes de se realizar o casamento, portanto, antes da história ter um final feliz, o herói, com seu espírito de cavaleiro medieval, se encontra com a noiva e revela explicitamente, grande e profundo desapontamento. Depois de dez anos ela não é mais nem bela, nem jovem.

Nesse momento há uma supressão dos fatos que o professor Barroso contava a Belmiro, e cuja interrupção se deu devido à chegada de parentes do morto. Esse tempo suprimido gera um vácuo, pois não se fica sabendo qual foi a reação da noiva ao perceber-se preterida pela irmã mais nova. Há somente a informação de que houve o casamento e que este durou dois meses por motivo de morte abrupta do tenente.

Duas forças se contrapõem nessa narrativa e é justamente a impossibilidade de confluência entre duas concepções de cronotopo. No mundo ideal o tenente galgou todos os postos do serviço militar e não se lembrou de mobilizar os deuses - fundamentais no romance de aventuras, cujo espírito coaduna com o seu - a seu favor que, certamente, estiveram trabalhando em outras empreitadas.

A percepção do tenente, do tempo estático, contrasta com a realidade do tempo em trânsito ininterrupto. É um vencedor do ponto de vista da sua realização profissional mas, por outro lado, é um perdedor, pois esqueceu-se de computar o tempo que passava e sua imperdoável ação sobre a materialidade do mundo.

Curiosamente ele está morto e no seu enterro é que Belmiro ouve a história. O tempo que o atinge é de outra natureza, pois sua vida foi interrompida por um acidente. Já a viúva está viva e chora a morte do marido com quem ficou casada apenas dois meses. O narrador não nos dá nada dela a não ser suas lágrimas no enterro. Seus sentimentos parecem ter se mantido e o envelhecimento dela passa pelo afeto profundo que devotou a ele. Se os sentimentos dela não sofreram nenhum tipo de abalo, seu corpo

foi atingido pelo tempo. E aqui retomo a idéia de que a narrativa é extremamente tendenciosa a ponto de atingir a inverossimilhança. Nesses dez anos o tenente foi galgando postos na hierarquia militar e ficando cada vez mais “garboso tenente de nossa milícia”, enquanto ela foi envelhecendo, perdendo o frescor e a beleza da juventude. Com base no preconceito de que o tempo atinge as mulheres e preserva os homens, os narradores (penso em como o relato dos acontecimentos chegaram até Belmiro) dessa história criaram uma série cronotópica na contramão: dez anos agiram de maneira diferente sobre um e outro.

Ao se dar conta de que o tempo passa, o tenente chora a irreversível realidade e o choro dele é a descoberta de um tempo e de um espaço que não podem mais se encontrar, tal como há dez anos. Parece ter vivido tão a propósito da realização de seus objetivos que não dispensou atenção ao tempo que passava. Sua falta de reflexão sobre a ação corrosiva que o tempo exerce sobre a juventude e sobre as coisas não lhe permitiu prever o envelhecimento da amada.

Bakhtin falando sobre a paródia do romance grego feita por Voltaire, em *Cândido*, afirma que neste as personagens envelhecem e a “satisfação do desejo sucede à paixão quando então ele já é biologicamente impossível”. (p. 217) O tenente parece ter pensado encontrá-la exatamente como a deixou. A correspondência precária que mantiveram durante esse tempo parece ter sido feita na base da repetição, da constante reafirmação do amor, pois que o tenente não percebeu que sua amada amadurecia e entristecia pelo tempo perdido longe dele enquanto o esperava.

Dessa maneira o tenente é uma espécie de consciência de Ulisses, o herói grego que após vinte anos regressa e reencontra Penélope, bela e fiel. Esse Ulisses tardio de *Tema para uma elegia* encontra sua amada fiel, mas não jovem e bela, essa Penélope infeliz.

Reafirmo que é uma idéia de cronotopo que caminha na contramão da narrativa. Enquanto ele fica garboso e é apresentado como jovem, ela sofre a gradação inversa, regressiva, e envelhece. O sentido da espera era o encontro com o amor proibido. Nele o sentido não era mais o amor, era o desafio selvagem de homem ferido em seus brios...

Quando referi acima o fato de o conto ter um *happy-end* às avessas levo em conta que, como nos romances de cavalaria, o herói vence todas as batalhas e vem buscar a sua amada ou o seu reino - prêmio pela inteligência e pela vitória. Mas lá “nada se modifica: o mundo permanece tal qual era, biograficamente a vida dos heróis também

não se modifica, seus sentimentos permanecem inalterados, até mesmo as pessoas não envelhecem nesse período”. (p.217) Em partes isso se concretiza no sentido de que o casamento se realiza. No entanto, isso acontece sob a névoa dos sentimentos da noiva e dos dele próprio, de sua tristeza por encontrá-la transformada, e pela morte que os separou precocemente.

No momento do encontro dos dois vê-se que o tenente ama algo que não existe mais. Belmiro, o narrador de **O amanuense Belmiro**, encontra nessa fábula semelhança com o seu próprio sentimento em relação à Camila, moça que ele amou no passado em Vila Caraíbas. O conto em particular e o romance no geral tratam dos diferentes cronotopos que permeiam a vida e lhe definem um lugar na história.

A relação do tempo com o espaço figuram circunstâncias singulares que a literatura recria no nível da representação artística em intercâmbio ininterrupto com a realidade que anima, pois, como Bakhtin “nenhum gênero artístico pode ser construído sobre o que é simplesmente interessante. Para ser interessante ele deve tocar em algo de essencial. Pois somente pode ser interessante uma vida humana, ou em todo caso, algo que tenha relação direta com ela”. (p. 230)

O narrador, ao afirmar que o importante é investigar o que ia na alma do tenente e conjecturar que talvez fosse a vida que nela morreu o que ele chorava, elabora a idéia da nossa epígrafe no início dessas reflexões: de que as coisas não estão no espaço. As coisas estão é no tempo. E o tempo está dentro de nós.

BIBLIOGRAFIA

- ANJO, Cyro V. dos. Tema para uma elegia. In *O amanuense Belmiro*. 3. ed. São Paulo, Saraiva, 1949.
- BAKHTIN, M. M, Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica). In *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3. ed. São Paulo, UNESP/HUCITEC, 1993

NORMAS LINGÜÍSTICAS

Prof.^a Gleide Amaral dos Santos

*"O joio arrancado do meio do trigo pode servir para alimentar a
fornalha que cozinha o pão."*

Arthur Guilherme Motta

O que é norma?

O prescrever é necessário? Certamente que não, todavia a tradição e o nosso contexto educacional não fazem distinção clara entre a norma objetiva e a norma subjetiva e consideram importante e necessária a prescrição.

Devido à polissemia do termo norma, explica-se aqui as conceituações que serão utilizadas neste trabalho: norma objetiva, aquela que os falantes obedecem e utilizam e norma subjetiva, aquela que alguém, em determinado momento, resolve descrever e prescrever¹

Observo que a gramática "como conjunto de regras que devem ser seguidas" é a mais conhecida entre os professores de 1º e 2º graus, que assim a utilizam no seu caráter subjetivo, impondo normas e ignorando variantes.

Luft (1995) afirma que o talento de bem falar e escrever encontra-se diretamente relacionado à gramática natural compreendida de regras que os falantes internalizam, ouvindo e falando. No manejo dessas regras é que se pressupõe e se revela a competência lingüística de cada um dos artistas da palavra.

Segundo Perini (1991), a gramática é inconsistente teoricamente, falta-lhe coerência interna, tem caráter predominantemente normativo e o seu enfoque encontra-se centrado apenas no dialeto padrão.

¹ CASTILHO (1978) reconhece três tipos de norma: a objetiva (ou padrão real), a subjetiva (ou padrão ideal) e a norma pedagógica.

Ele, propõe que se repense sobre esses pontos da gramática a fim de torná-la teoricamente consistente e livre de contradições, não suprimindo-a, mas adequando-a às diversas circunstâncias de uso.

Dubois e outros (1997), dizem que os níveis de língua estão ligados à diferenciação social em classes ou grupos de diversos tipos, podendo, portanto os falantes empregá-los conforme suas intenções e os meios nos quais se encontram.

Na minha opinião, os professores que consideram a gramática normativa como atividade essencial desenvolvida pela escola, desprezam ou ignoram que os fatos lingüísticos são passíveis de transformações, dependendo do interesse e intenção de um grupo de falantes, ou falante em particular.

Diante das experiências em sala de aula, percebo que o ensino da “metalíngua”, uma língua artificial que serve para descrever uma língua natural, se distancia do que se almeja, ou seja, que o aluno maneje a língua falada e escrita, em sua plenitude.

Para que a língua possa exercer o seu papel de habilitar o falante a utilizá-la com desembaraço e funcionalidade, precisa-se buscar alternativas que facilitem o seu uso; condições que lhe permitam falar de si mesmo, de seus sentimentos, emoções, prazeres e desprazeres, dizer coisas que manifestem suas reais intenções nas diversas situações e circunstâncias nas quais se encontre inserido, enfim que o falante se torne “sujeito de suas próprias histórias”.

Possenti (1990) resume as sugestões para o ensino da língua em uma única idéia: fazer com que o ensino de português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdo pronto e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimento por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções e o ensino subordinado à aprendizagem.

Desta forma, desvendando a realidade lingüística, as normas serão obedecidas atendendo ao princípio da objetividade e às várias alternativas de dizer a mesma coisa diferenciadamente.

BIBLIOGRAFIA

- LUFT, Celso Pedro. Língua e liberdade. 4. ed. São Paulo, Ática, 1995
- PERINI, Mário A. Para uma nova gramática do português. São Paulo, Ática, 1991.
- POSSENTI, Sérgio. Por que (não) ensinar gramática na escola. São Paulo, Mercado de Letras, 1996.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. Contradições no ensino de português: a língua que se fala x língua que se ensina. São Paulo, Contexto, 1995.

O CONCEITO DE EXCEPCIONAL

Profª Mestranda Nilce Maria da Silva

À guisa de algumas reflexões sobre o conceito de excepcional, seria interessante, inicialmente, buscar o significado do termo, em sua forma dicionarizada:

“Excepcional. 1. Que goza de exceção, privilegiado 2. Excelente, extraordinário. 3. Diz-se do indivíduo que tem deficiência mental (índice de inteligência significamente abaixo do normal), deficiência (mutilação, deformação, paralisia, etc...), ou deficiência sensorial (cegueira, surdez, etc...) e por isso, incapacitado de participar em termos de igualdade do exercício de atividades normais” (Aurélio, 1986, p.595).

Em decorrência das acepções elencadas, percebe-se que o conceito apresenta controvérsias e que pode ser usado em diferentes situações. Até mesmo dicionarizadas, as palavras não são ahistóricas e unilaterais. Estabelece-se através delas uma vinculação com a realidade histórica, uma vez que as palavras são marcadas historicamente e nem sempre (ou sempre não há) há uma relação arbitrária entre o significante e o significado.

Assim, em relação à acepção (1), poderíamos circunscrevê-la, num primeiro instante, a indivíduos que, ao atender às expectativas da sociedade capitalista (no caso, a nossa), atingem o objetivo de produzir quantitativamente e qualitativamente também, e se amoldam ao que lhes é exigido por essa sociedade. Este indivíduo, em comparação aos demais, é um privilegiado, e tanto mais o será se atender a todos os padrões (ou quesitos) exigidos em diferentes momentos e circunstâncias, como por exemplo, na escola e na categoria beleza.

Para a nossa sociedade, o termo excepcional não é dirigido somente ao indivíduo que responde positivamente ao que lhe é cobrado. É muito mais específico, uma vez que é através deste indivíduo que as cobranças e exigências da sociedade são consideradas excepcionais porque ele as atendeu plenamente. Enfim é uma sociedade excepcional.

Assim, essa relação indivíduo - excepcional e sociedade - excepcional pode, a princípio, denotar que o significante tem um único significado. Nessa visão, este indivíduo representa os direitos garantidos - de escola, de trabalho, de saúde etc... - e o

cumprimento dos deveres; e a sociedade representa a garantia de oferta de condições favoráveis para o indivíduo exercer seus deveres e gozar seus direitos.

No entanto, se tomarmos o contingente de indivíduos que estão à margem do sistema de produção e, principalmente, dos que estão fora da escola, na idade dos 7 aos 14 anos (16 milhões entre crianças e adolescentes), percebemos que a relação sociedade excepcional e indivíduo - excepcional é um tanto contraditória e pode ser vista como uma "faca de dois gumes". Com esta análise, o signifiicante excepcional apresenta "n" significados, além dos já citados (acepção 1 e 2).

A sociedade pode também considerar que é "extraordinário" (acepção 2) o fato de não possibilitar a todos condições para trabalhar, estudar e ter acesso aos direitos primários da vida. Se os indivíduos não tiverem deveres, pressupõe-se que eles não precisam de direitos e isto para a sociedade, num primeiro instante, pode ser extraordinário, porque eles não lutarão por melhores condições de vida, irão lutar apenas pela sobrevivência. Então ela pode se considerar excepcional por dois motivos contraditórios: garantia de direitos e deveres à minoria e negá-los à maioria dos indivíduos.

Estes últimos, geralmente, referem-se aos que estão fora do sistema escolar, e dos que o freqüentam, a maioria fracassa. Este fracasso poderia ser explicado, não em função destes indivíduos apresentarem dificuldades intrínsecas, e sim porque a escola seleciona, de antemão, aqueles que atendem ao padrão exigido pela sociedade. Nessa exclusão, encontram-se os alunos pertencentes à classe baixa, na grande maioria das vezes. Em suma, na relação indivíduo - excepcional, um indivíduo pode ser assim considerado por atender às expectativas da sociedade e outro poderá sê-lo também, se não corresponder às exigências que ela mesma impõe.

A análise feita até aqui pode ser considerada (se assim quiser) como pano de fundo para desencadear reflexões sobre a excepcionalidade no contexto educacional.

Ao fazer uma retrospectiva histórica do termo excepcional, Bueno (1993) coloca que anterior a este termo, mais preciso para designar os que deveriam receber atendimento especializado, era o termo deficiente. Nessa categoria englobava os deficientes mentais, auditivos, visuais e físicos (até os anos 30).

A partir de um determinado estágio das sociedades capitalistas modernas, outras exigências foram necessárias como por exemplo, a mão-de-obra qualificada em maior quantidade. Assim, dos poucos que tinham acesso à escola, ampliou-se quantitativamente tanto o número de alunos como o de escolas, para atender a essa nova demanda da sociedade. No entanto, essa ampliação quantitativa, fundamentada na democratização da escola, não garantiu qualidade de ensino nem o direito real ao acesso de conhecimento.

Dessa forma, muitos dos que ingressavam na escola, fracassavam. E como a designação de deficiente não mais correspondia à realidade, porque havia um universo de crianças com problemas na escola - o distúrbio de aprendizagem - e elas não

apresentavam condições mais evidentes de deficiência, passou-se a utilizar o termo excepcional para comportar este universo de crianças.

O que é curioso nesta categoria de excepcionais é o fato de que somente crianças advindas das classes menos favorecidas economicamente foram assim denominadas. Isso nos leva a pressupor que o uso deste termo responde de forma mais precisa ao processo de exclusão exercido pela escola. Ao excluir os que fogem ao padrão estabelecido, a escola sanciona a seleção que a sociedade, representada pelo poder político e econômico, já fizera. Desse modo, a escola se firma como reforçadora da exclusão.

É pois dentro desse contexto sócio - educacional, que o termo excepcional pode ser entendido. Mazzotta (1982) adverte ainda que este termo deveria ser caracterizado para identificar a condição do aluno face aos recursos educacionais ou, mais particularmente, aos serviços escolares, e deveria ser uma designação privativa da educação. O autor, então define que "são considerados excepcionais os educandos que, em razão de desvios acentuados, de ordem física, intelectual, emocional ou sócio - cultural, apresentam necessidades educacionais que, para serem adequadamente atendidas, requerem auxílios ou serviços especiais de educação". (p.9).

Pela definição de Mazzotta, o enunciado "os educandos que em razão de desvios acentuados" leva-nos a questionar : os alunos que fracassam na escola, advindos da classe baixa, ou melhor, da pobreza mesmo, têm necessariamente "desvio acentuado de ordem intelectual"? Pesquisas demonstraram que os alunos malsucedidos nas escolas passam a ser chamados de deficientes mentais leves. No entanto, as pesquisas evidenciam que só foram assim denominados após ingressarem e fracassarem na escola; pois até os 6 ou 7 anos eles eram considerados "normais". Além disso, os alunos poderiam não corresponder à expectativa da professora e ela os encaminhava à classe especial, supondo ser este o lugar dos alunos que apresentam déficit na aquisição das habilidades acadêmicas (Rodrigues, Denari, p.19). Assim, esses alunos, necessariamente, podem não apresentar "desvio acentuado de ordem intelectual", e por consequência, não são considerados indivíduos excepcionais.

Isso contraria, inicialmente, a criação do termo, uma vez que este fora utilizado para englobar as crianças que não obtinham sucesso na escola e que, por sua vez, não eram (ou seriam) bem sucedidas na sociedade, em função da exclusão imposta por ela.

Diante dessas reflexões, vimos que a questão é controvertida. No entanto, ela carrega o significado de ampliar as oportunidades para os que apresentam necessidades educativas especiais por requererem serviços, atendimento e recursos especiais.

Em suma, o que se verifica é que os conceitos não são arbitrários e a excepcionalidade, enquanto conceito, não é um fato predeterminado, nem se encontra acima nem abaixo das relações sociais, enquanto fenômeno social. O conceito foi

construído pela própria ação do homem (na sociedade) e que por sua vez, está marcado histórico e ideologicamente.

BIBLIOGRAFIA

- AMIRALIAN, M. L. T. M. Psicologia do excepcional. In Temas básicos de psicologia. São Paulo, EPU, 1986, v. 8.
- * BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC, 1993.
- MAZZOTTA, M. J. S. Fundamentos da educação especial. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1982.
- POSSENTI, S. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

A ARTE - AVENTURA NO UNIVERSO DE POSSIBILIDADES

Profª Ana Lúcia Gomes da Silva Rabecchi

Ao falar de arte, a nossa principal preocupação diz respeito à leitura: o que ler, como ler e porque ler. Esta preocupação leva-nos a refletir sobre o conceito de clássico na arte. As definições são muitas, as mais controvertidas, como a de Italo Calvino “clássico é aquele que nunca termina de dizer o que tem para dizer”. O que definimos como clássico, por mais que se discuta, não se esgota, porque o percebemos quando fazemos comparações e abstrações. E, então, encontramos parte de nosso pensamento e de nossa consciência eternizada em personagens imortais, “tornando-os vivedores de todas as terras do universo”, no dizer de Mário de Andrade. As grandes obras traduzem não raro os nossos sentimentos não manifestados pela carência da palavra escrita ou oral.

Supondo-se, então, que a arte transcende às transformações históricas e às diferenças culturais, ela constitui uma “linguagem sem fronteiras”. O que questionamos neste final de século, em que o homem é um ser multiplicado pelas contingências diárias, é como a arte, expressão máxima do ser humano, pode nos libertar ou aprisionar; e como o homem durante a sua evolução se apoderou dela para explorar ou escravizar o outro, através de falsas ideologias e de medidas paliativas para beneficiar pequenos grupos.

Canclini, numa reflexão sobre a arte na América Latina, faz uma retrospectiva, colocando a arte como produto de um momento histórico, dividindo-a em três classes: arte de elite, arte de massa e arte popular, para explicar que estas delimitações foram criadas mais como medidas repressivas do que com o escopo de explicar a arte pela arte. Diz que o capitalismo acentuou a tendência de medir e analisar a arte pelo consumo, e essa tendência, altamente repressiva, tem marginalizado e explorado o verdadeiro sentido da arte, principalmente nos países onde o imperialismo a

massacrando desde “sempre”, descaracterizando a cultura do povo. Essas três classes são bem delimitadas ou imbricadas segundo a vontade da elite que determina quem é quem, e o que pode ser digerido segundo os interesses econômicos.

Vista pela ótica daqueles que socialmente estão “preparados” para interpretá-la, os seus postulados são feitos e refeitos de forma paternalista através da história. Sendo assim, nada mais natural que depois de canonizada, permanecer em museus, galerias e bibliotecas, constituindo-se em privilégio de poucos herdeiros - os donos da verdade - e em utopia para a maioria.

A violência e a rapidez com que acontecem os fatos, fazem do homem perplexo um refém do seu próprio medo. É a arte o reflexo desse ruído para abafar a sua própria voz ou para extravasar a confusão contida.

A sutileza tem sido a arma usada na mensagem para agredir ou abrandar os problemas. A obra aberta é filha dessa busca de identidade que sofre o homem do final do século. A visão holística do universo acabou com as delimitações de gênero e linguagem, realizando a ambigüidade como valor. Hoje o homem precisa se sentir não um mero espectador, mas o artífice da obra para que ela o estimule e sacie as suas inquietações, capacitando-o a expressar a nova complexidade do presente. A literatura, a arte em geral, induz o homem a refletir sobre os problemas existenciais.

Com a velocidade da ciência, da tecnologia e da dinamização da história, a arte hoje, altamente visual pela urgência da compreensão, parece ser a preferida do homem moderno que se sente obrigado a procurar novas latitudes e novos espaços criadores.

Seja ela expressa sob qualquer forma e de qualquer maneira, resta-nos como professores, ou melhor, como mediadores, o esforço para colocá-la ao alcance de todos, como meio de conhecimento e reflexão da sociedade contemporânea, como busca de construção de nossa identidade e ainda, como consciência das possibilidades de escrever a nossa própria história.

BIBLIOGRAFIA

- CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
CANCLINI, Nestor Garcia. A socialização da arte. São Paulo, Cultrix, 1994.
MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo, Brasiliense, 1994 (Coleção primeiros passos).



UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE TEXTO COM ALUNOS DA 3ª SÉRIE DO 1º GRAU

Luzia Pereira de Souza Abich
Acadêmica do 8º semestre 97/1

Este trabalho é um relato analítico da nossa experiência de estágio (acadêmica do curso de Letras da UNEMAT), realizada em duas escolas, que aqui chamaremos de escola A e escola B, nos meses de maio e junho de 97. Ambas são da rede pública estadual, situadas em bairros periféricos do município de Cáceres, MT.

A princípio, a experiência a ser desenvolvida em sala de aula seria realizada apenas na escola A, onde promovemos sessões de estudo sobre produção de textos com os professores de língua portuguesa. No entanto, percebemos, depois de concluída a experiência, que precisávamos testar algumas hipóteses surgidas ao longo do trabalho. Daí a necessidade de repetir a experiência em uma outra escola.

O que nos motivou a fazer esse trabalho, além da exigência burocrática de final de curso, foi a necessidade que percebemos da presença da Universidade na escola pública para assessoramento ao professor, de caráter teórico-metodológico. Sabemos que a educação passa hoje por momentos críticos que exigem muito estudo, reflexão teórica e discussões, e que essas discussões só se tornam autênticas quando feitas com autenticidade também. Autenticidade aqui significaria uma interação entre as pessoas envolvidas no processo e uma estreita relação entre o que for discutido teoricamente e a prática pedagógica de cada professor atuante.

A sistematização dessa experiência neste artigo se dará na forma de uma análise comparativa da atividade de produção de texto desenvolvida nas duas escolas. Serão associados à análise dos textos comentários (respaldados na teoria discutida nas sessões de estudo) atinentes à prática de ensino de produção de texto em sala de aula e que pôde ser observada no comportamento dos professores no decorrer dos encontros.

Não estamos aqui apresentando algo que seja novo. O que pretendemos fazer é comprovar o que teoricamente existe numa experiência concreta.

Depois de vários encontros com os professores da escola A, em que se estudou e se discutiu a respeito da produção de textos, foi planejada, conjuntamente, uma atividade a ser trabalhada em sala de aula. O tema eleito foi a reconstrução da história de vida dos alunos.

Iniciamos a atividade no primeiro dia, despertando as crianças para o fato de que sempre nos apaixonamos pela história dos outros mas que nunca paramos para reconstruir a nossa própria história. Como motivação, foi exibida em vídeo a história do Bambi, de Walt Disney, que era desconhecida por eles. Continuamos o trabalho no dia seguinte, distribuindo para que manuseassem cópias das certidões de nascimento de cada um. A novidade os deixou eufóricos e entusiasmados. No terceiro dia foi pedido que contassem, por escrito, uma travessura, porque avaliamos, precocemente, que eles não conseguiriam escrever toda a história de sua vida, em razão da carência do tempo. Também, de alguma forma, subestimamos sua capacidade de escrever.

O trabalho se tornou uma grande descoberta, não só para as crianças que se apaixonaram por descobrir coisas da vida delas, que até então eram desconhecidas, mas principalmente para nós, enquanto grupo, interessados na experiência.

Já havíamos percebido, ao longo dos encontros, que os professores, de um modo geral, demonstravam uma grande insegurança e uma certa resistência diante do novo. Eles percebem que há falhas na maneira como as crianças vêm sendo trabalhadas, mas não ousam fazer diferente. Na avaliação final do trabalho este fato ficou bastante evidente. Observemos alguns depoimentos deles:

P1 “O planejamento é feito no começo do ano e a direção da escola exige que ele seja cumprido. Vocês, vindo aqui, nos dão apoio.”

P2 “Tenho três períodos de aula porque sou interina e o dinheiro é pouco. Eu sei que trabalhar produção de texto assim é melhor, mas eu não dou conta. É muito mais fácil corrigir uma prova de gramática.”

P3 “ Eu sempre ouvi falar que a gente deve trabalhar assim, mas eu nunca tive coragem. Se fosse eu a fazer esse trabalho com as crianças, eu teria feito diferente e não teria dado o mesmo resultado.”

Pelos depoimentos e mais o que pudemos observar, concluímos que, apesar de o trabalho da direção da escola ser bastante voltado para a questão pedagógica, ou seja, dedicado à prática em sala de aula, os professores, na sua maioria, ainda persistem em um ensino gramaticalista da língua.

O procedimento tradicional do professor em sala de aula é facilmente denunciado no comportamento dos alunos: arrastam carteiras se a rotina das filas é quebrada, conversam todos ao mesmo tempo quando a palavra lhes é deixada livre e possuem a concepção de que só é aula aquela em que o professor utiliza o giz, o quadro-negro e o livro didático.

Não nos passou despercebido, também, que esse comportamento é fruto da insegurança, da falta de iniciativa e do comodismo de alguns professores, em

alguns casos por falta de alternativa (professor interino com jornada intensiva de trabalho); em outros, por necessidade de atualização em estudos teóricos. Entretanto, não podemos deixar de ressaltar que esses problemas são superáveis se houver um trabalho persistente com esses professores, porque todos eles acreditam que mudanças devem ocorrer na educação. Pudemos perceber que aprenderam muito com a experiência prática que realizamos.

Nossa descoberta foi ainda maior. Acreditando ser fácil o trabalho, por levar em conta o que conhecíamos, cometemos uma série de equívocos que a mesma experiência, aplicada agora na escola B, veio confirmar. Nosso objetivo era mostrar que podemos motivar a criança a produzir se direcionarmos bem o trabalho, se nos interessarmos verdadeiramente pela sua produção, e se dermos um destino ao que se escreve.

O primeiro equívoco, e um dos mais graves também, foi ter subestimado a capacidade de produção dos alunos, pedindo que escrevessem apenas uma travessura ao invés de contarem a história de suas vidas.

Se deixarmos de exigir que os alunos façam “redações”, ao invés de textos, como diz GERALDI (1995), havendo uma preparação adequada, todos terão condições de produzir, não importando a série em que estejam. Ao aplicarmos novamente a mesma experiência em uma outra escola, confirmou-se nossa falha. Quase todas as crianças da escola B, salvo algumas exceções que comentaremos depois, foram capazes de relatar sobre suas vidas, utilizando um número bem maior de informações e uma melhor fluência de idéias. Entretanto, os problemas de linguagem encontrados na primeira turma se verificam aqui também. Temos que levar em conta, ainda, as diferenças que existem de uma sala para outra, apesar do muito que possuem em comum. Ambas são 3^{as} séries, as crianças não gostam de escrever e são de bairros periféricos. Entretanto, elas se diferem quanto à média de idade e ainda ao fato de que na escola B há um professor para cada disciplina e na escola A há apenas um professor para todas as disciplinas. Considere-se ainda que a filosofia de cada escola é específica. Apesar disso, a diferença no resultado entre uma e outra, em termos de conteúdo, não nos deixa dúvida de que nosso objetivo com a primeira escola não foi atingido.

Como já foi dito acima, a maioria dos alunos da escola B (cerca de 80%) desenvolveram a produção do texto sem a dificuldade de pensar no que escrever. Não apresentaram aquela resistência evidenciada na turma da escola A ao começarem a escrita do texto, nem fragmentaram as produções (característica comum a todos os textos da escola A). Quase não utilizaram a borracha e terminaram mais rapidamente o trabalho.

Notem a diferença na forma de um e de outro texto:

Escola A - Texto 1

Minha estória

Meu nome é J. F. A.

Eu nasci em 23: 40 horas de 1.988

O nome da minha mãe é A. M. F.

O nome do meu pai é L. A. de A.

Eu sou filho de L. A.

Agora vou contar um travessura:

O meu irmão caiu da cama eu ajudei o meu irmão

Escola B - texto 2

A história da minha vida

Eu nasci às 02:00 horas faço aniversário dia 4 de julho de 1986

Meu pai e minha e meus avós

cuidaram de mim desde eu era piqueno mas eu chorava, chorava

quando eu tinha 4 anos eu corria atrás do meu primo com uma vassoura eu tinha muito amigo. Eu brigava muito, muito e meu pai batia em mim com um chinelo e quando a minha irmã que chamava Marizíelen e depois quando a minha irmã tinha 9 anos nasceu o meu irmão nos três aprontava muita palhaçada minha mãe se separou do meu pai e depois quando eles se separou minha mãe colocou eu e minha irmã na primeira série e depois eu brigava muito na primeira série e depois eu passei na segunda série e depois eu mudei, eu parei de tanta briga e depois eu estou na terceira série.

Não há dúvida de que o conteúdo do texto 2 é mais rico em dados e caracteriza melhor um texto (quanto a forma) do que o texto número 1, porém, ambos possuem problemas sérios de linguagem. O fato de ter sido melhor trabalhada, de ter sido motivada e de não ter apresentado dificuldade quanto ao conteúdo, a turma B não apresentou um melhor desempenho lingüístico.

Algumas crianças da escola B não conseguiram desenvolver o texto e se restringiram a copiar os dados da certidão de nascimento e nada mais. Com base na observação do texto abaixo, acreditamos que, associado ao problema lingüístico desses alunos, está também uma questão psicológica.

Escola B - texto 3

A minha vida foi um dizatri nos meus 10 anos eu a panhava muito minha mãe pisava no meu pescoso mien forcava e mi tratava como uma escrava meus irmãos tambe mibatia sem nem um motivo a gora eu sou

mas infelizes tudo que tenho de bom é o meus irmãos que pararam de mibate e meu namorado que amo dimas.

(L. R. A. 15 anos)

Observe-se que a carga emocional evidenciada nas poucas linhas constitutivas do texto revelam uma experiência amarga demais pelos poucos anos vividos. O filme a que assistiram retratava harmonia familiar. A personagem, apesar de perder a mãe, tinha o carinho e a atenção do pai e dos amigos. Na sala de aula, entretanto, nos deparamos com personagens reais donos de uma realidade adversa: péssimas condições sócio-econômicas, inúmeros problemas familiares e, em alguns casos, até a ausência de amigos. Poderíamos neste momento nos perguntar: esta seria uma forma de desabafo para alguns (como pode ser observado no texto acima) e para outros serviria como bloqueio à escrita? Enquanto professores, levamos em conta o estado emocional ou mesmo se o aluno possui conhecimento do assunto, quando ele diz que não quer escrever sobre determinado tema? Trabalhamos com mais intensidade esse grupo de alunos ou privilegiamos os que possuem um melhor desempenho?

Um outro equívoco, também grave, que aconteceu com a primeira turma (escola A), foi no sentido de ter estabelecido uma ruptura entre o que eles estavam motivados a escrever e o que pedimos para que escrevessem. Desde o primeiro momento, as crianças se sentiram entusiasmadas por poder falar de uma coisa bonita e rica em dados: a vida deles. De repente pedimos para que falassem de uma coisa “feia”, um fragmento: uma travessura. Se fizermos uma análise mais abrangente, perceberemos que além de uma questão cultural e psicológica, está envolvido aqui um dos grandes problemas referentes à produção de texto: o destino dos textos das crianças. Elas já haviam incorporado a idéia de que o que escrevessem sobre suas vidas chegaria ao conhecimento de outras pessoas. Daí a resistência em falar de uma travessura que culturalmente é tida como uma coisa de valor negativo e que não deve ser feita.

GERALDI (1985) chama a atenção para este fato. Normalmente os textos são produzidos para que o professor possa avaliar sua escrita. Não há um efetivo interesse pelo que o aluno escreve. Quando muito, os melhores textos são levados para o mural da escola e os demais nem atingem isso. Raramente esses textos conseguem ultrapassar os muros da escola. Não é preciso pensar muito para se concluir que o aluno não se sente nem um pouco motivado a escrever nessas condições, especialmente, aqueles que nunca verão seus nomes no mural ou em outro lugar de destaque.

Em contrapartida, na escola B, como já percebemos, não aconteceu a mesma coisa. As crianças tinham bem definido o que deveriam escrever, porque desde o primeiro momento haviam sido orientadas para isso. Não houve nenhuma limitação como na escola A. Os questionamentos delas a respeito do que faríamos com os textos confirmaram a hipótese da importância de se valorizar o que escrevem e de esclarecer o destino de sua produção.

A que conclusão podemos chegar diante de tudo isto? Temos observado que o desempenho lingüístico dos alunos que concluem o segundo grau e até mesmo dos que entram e saem de uma universidade, está piorando a cada dia. Possuem dificuldades de oralidade e escrita da língua materna. Segundo a maioria dos estudiosos, este problema está no fato de se trabalhar a metalinguagem e não o domínio de língua nas escolas.

Este fato pode ser comprovado com nossa experiência, contudo sentimos que há uma distância muito grande entre a teoria e a prática. Quando estudamos a teoria, ela nos parece perfeita e temos a ilusão de que trará soluções para todos os problemas. Entretanto, quando nos deparamos com as péssimas condições de trabalho do professor, com sua má formação, com o descaso das autoridades pela educação, percebemos que não é assim tão fácil aplicá-la e ter o retorno que se espera. Mesmo quando se trata de trabalhar o domínio da língua, o professor não pode deixar de trabalhar a aquisição da linguagem escrita, e isso implica desenvolver simultaneamente a estrutura e o domínio da língua.

Para que isto aconteça é preciso que o professor esteja bem preparado, principalmente o professor do ensino básico. Se a linguagem é bem trabalhada na fase inicial do processo de alfabetização, não será um problema desenvolvê-la no ensino fundamental, nem no ensino médio e superior. Uma boa formação vai permitir que o professor encontre saídas para os problemas ligados à educação.

BIBLIOGRAFIA

- GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula: leitura & produção. 2. ed. Cascavel, Assoeste, 1985.
- GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

OS CONTOS DE FADAS NA VISÃO DE JESUALDO SOZA E
BRUNO BETTELHEIM

*Lucyléia Delbem Cazarini
Maria Elizabete N. de Oliveira
Acadêmicas do 6º semestre*

Entre os estudos realizados sobre a influência dos contos de fadas na formação psíquica da criança, dar-se-á destaque aos trabalhos de Jesualdo Soza em “A Literatura Infantil” e de Bruno Bettelheim em “A Psicanálise dos Contos de Fadas”, relacionando-os ao filme *Hook - A Volta do Capitão Gancho* de Steven Spielberg.

Esses autores defendem com veemência a eficácia dos contos de fadas na ampliação do conhecimento da criança, pois tratam-se de um mecanismo que contribui para a habilidade do raciocínio infantil, fazendo com que a criança vença os obstáculos da vida real e conviva harmoniosamente com suas inseguranças.

Jesualdo Soza explicita que os contos de fadas são de suma importância na evolução do conhecimento da criança, pois instigam a imaginação e a criatividade. A fantasia é parte integrante deste período infantil, até mesmo porque nesta fase a criança tem mente animista, não conseguindo separar os objetos das coisas vivas, ou seja, atribui vida aos objetos e supõe que eles são capazes de sentir, falar.

Relata, também, que se os contos de fadas despertam esses requisitos e desenvolvem o senso crítico da criança, não prejudicam, até mesmo porque eles interferem apenas em determinada fase da vida infantil.

Esta afirmação se fundamenta nos estudos do psicólogo suíço Jean Piaget, que explica o desenvolvimento cognitivo através dos seguintes estágios: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operacional (2 a 6 anos), operações concretas (7 a 11 anos) e operações formais (12 anos em diante). Essas idades atribuídas aos estágios não são rígidas, podendo haver variação individual. Isso significa que a natureza e a caracterização da inteligência mudam significativamente com o passar do tempo

(BARROS, 1989, p. 105).

Bruno Bettelheim explica que a criança precisa ter contato com os contos de fadas, caso contrário, ficará em sua formação psíquica uma lacuna insubstituível, constituindo uma falha irreparável.

Segundo o autor, a criança que está sempre em contato com os contos de fadas é suficientemente inteligente para distinguir o real do imaginário e esse senso crítico dará subsídios para que ela enfrente com segurança os obstáculos psicológicos da vida real.

Deste modo, os contos de fadas fornecem respostas sugestivas às ansiedades infantis e a partir da visão de mundos diferentes, a criança poderá especificá-las de acordo com a sua própria história de vida.

Embora alguns adultos acreditem que essas respostas sejam mais fantásticas que verdadeiras, elas podem fornecer à criança um consolo maior que algo baseado em raciocínio lógico, pois estão mais próximos da realidade da criança. As respostas cientificamente corretas são complexas, pois as crianças ainda não têm todas as instituições da mente formadas.

Bettelheim relata que as crianças, levadas prematuramente a agir de forma adulta, tendem a suprir a falta de experiências mágicas através da fuga da realidade. Compensam essa lacuna com drogas e vícios, pois foram impedidas de desenvolver o senso crítico de que os obstáculos da vida real podem ser encarados e dominados de modo realista, sem necessidade de refugiar-se em projeções infantis como aconteceu com o protagonista do filme *Hook*, que é uma fusão da obra desses dois autores.

Nesse filme, Spielberg busca na vida real um personagem fictício e aguça a imaginação da criança através do fantástico, mostrando-lhe a *Terra do Nunca*, uma terra em que a criança é sempre criança. Ele envolve a fantasia e usa da confiança das crianças no enredo para salvar um mundo imaginário, onde tudo era possível através da força do pensamento.

Spielberg usa a criatividade mostrando com criticidade as duas fases da vida infantil (real e imaginário), colocando na mão do protagonista a busca do ideal que ele deseja seguir, dando-lhe a chance de escrever sua própria história. É neste momento que entra o poder imaginário, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da fantasia, de nova visão do mundo e assim colocando a criança em contato com suas emoções, sensações e medo.

A convivência com histórias diversificadas envolvendo o fantástico e a mágica contribuirá para que a criança tenha uma decisão sólida ao se deparar com as barreiras da vida real e ao vivenciar experiências necessárias ao seu crescimento intelectual.

A imagem protetora também é essencial neste período da vida infantil, pois propicia segurança e conforto de que a criança necessita para acreditar em si mesma. Essa segurança fará com que ela, quando adulta, não tenha necessidade de recorrer a projeções infantis, mas enquanto isto não acontece, a criança necessita acreditar em poderes superiores, algo que a proteja como anjo da guarda, sonhos.

Os contos de fadas contêm aspectos semelhantes aos sonhos, entretanto, eles se sobrepõem em importância por terem uma estrutura mais consistente. Outra vantagem dos contos de fadas é que eles podem se desenrolar paralelo à realidade infantil, sem correr o risco da criança sentir-se culpada por identificar-se com pensamentos fantásticos.

Os contos de fadas permitem que a fantasia nos domine por determinado período, mas a seguir, nos retornam à realidade destituída da mágica. Esse contato com o inconsciente descortina novos horizontes, estabelecendo a linha divisória entre o real e o imaginário, possibilitando o aguçamento do senso crítico através do exercício da imaginação.

Em tempos remotos, as histórias bíblicas e os contos de fadas eram fatores primordiais para o conhecimento humano, mas com o passar dos tempos constata-se que essas histórias não respondem a todas as questões obscuras da personalidade humana. Essa tornou-se a tarefa dos contos de fadas que podem fornecer subsídios para detectar os enigmas da vida real.

As ilustrações dos contos de fadas, segundo Bettelheim, podem ser parte integrante do texto, mas não essencial, pois embora preferidas por adultos e crianças modernas, pouco contribuem para a formação psíquica, pois tiram a atenção do texto e impedem a criatividade da criança. Essas ilustrações vêm, de acordo com a concepção do autor, tirando da criança a técnica e a criatividade de reproduzir e atribuir seu próprio significado ao texto.

A leitura dessas obras deixa claro a necessidade que a criança tem para transpor satisfatoriamente todas as fases da infância para externalizar tudo o que passa pelo seu inconsciente, não correndo o risco de ficar presa a um “caos não manejável”, onde tudo é restrito, sem possibilidade de mudanças.

Enfim, é de suma importância que o aprendizado intelectual seja uma sequência natural na vida da criança e se desenvolva num meio harmônico, onde o potencial de vida é detectado e estimulado a florescer.

BIBLIOGRAFIA

- BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos de psicologia geral. 3. ed. São Paulo, Ática, 1981.
- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 11. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- SOZA, Jesualdo. A literatura infantil. São Paulo, Cultrix, 1993.

PARCERIA CIVIL OU CASAMENTO ENTRE HOMOSSEXUAIS ?

*Adalucy Martins Pinto
Aneide Araújo de Queiróz
Pollyana Cunha de Almeida
Rosângela Rodrigues da Silva
Acadêmicas do 1º semestre 97/1.*

Apesar da modernidade e da contemporaneidade, o Brasil é um país onde imperam muitos preconceitos, principalmente em relação ao homossexualismo, que é tratado com descaso e discriminação, embora alguns avanços tenham sido conseguidos.

Opinamos que para manifestar-se, a sociedade deve conhecer mais sobre o assunto, que deve ser mostrado e discutido amplamente não só através dos meios de comunicação, mas também nas instituições e organizações que não são indiferentes ao tema. A exemplo, o Programa da Rede Manchete, "24 horas", mostra assuntos polêmicos, como o homossexualismo, a prostituição, as drogas, enfim, assuntos que parte da sociedade prefere ignorar.

Com relação ao homossexualismo, o Programa mostrou o primeiro casamento entre dois homens ocorrido em 1992, cuja união foi abençoada por um padre; e focalizou, ainda, uma união simbólica entre duas mulheres, na principal avenida do Rio de Janeiro, assistida por uma multidão de pessoas, com a finalidade de mostrar para a sociedade que a união entre homossexuais não é nenhum fato inédito, ao contrário, o homossexual vem assumindo cada vez mais sua identidade. O "x" da questão é que a sociedade, apesar de toda essa "transparência", fecha os olhos para tal realidade. Não considera a união entre pessoas do mesmo sexo como algo natural ou concebível.

Mesmo diante de tanta discriminação, o homossexual traça uma constante luta em busca de liberdade, de aceitação, e acima de tudo, de respeito e dignidade. E exige, com determinação, igualdade para todos, sem distinção de qualquer natureza.

Visando esse lado, a deputada Marta Suplicy (PT) encaminhou um projeto à Câmara dos Deputados, que procura reconhecer e assegurar o direito de cidadania, dignidade e respeito aos direitos humanos de milhares de pessoas que, por sua opção sexual, não podem ter seus direitos negados. É o projeto de Parceria Civil Registrada entre Pessoas do mesmo Sexo.

Este projeto propõe o direito à herança e à sucessão, benefícios previdenciários, declaração conjunta do imposto de renda, direito à nacionalidade no caso de estrangeiros que tenham como parceiro cidadã ou cidadão brasileiro, renda conjunta para compra de imóvel.

O projeto não prevê a união como um casamento, tanto que os parceiros não podem adotar crianças ou adolescentes em conjunto, mesmo que sejam filhos de um dos parceiros.

Segundo a Deputada, o projeto funcionará da seguinte forma:

1. somente pessoas do mesmo sexo, solteiras, viúvas ou divorciadas podem registrar um contrato de parceria civil em cartório.
2. o contrato deve tratar sobre patrimônio, deveres, impedimentos e obrigações mútuas. Este se desfaz por desistência das partes ou por morte de um dos contratantes ou mediante decretação judicial.
3. os contratantes não podem casar durante a vigência do mesmo.

A matéria, com repercussão nacional, tem sido apoiada pelos simpatizantes dos movimentos "gays" e duramente criticada pela bancada religiosa e seus seguidores.

Para conhecer a opinião dos acadêmicos da UNEMAT sobre o assunto, entrevistamos 98 estudantes, sendo 49 mulheres e 49 homens, com a seguinte pergunta: Você concorda com a união civil entre homossexuais ?

Desse conjunto, 76% das mulheres foram a favor, e 24% contra. Com relação aos homens, 80% foram contra, e 20% a favor.

Com este resultado, pressupõe-se que este assunto ainda é tabu, tanto que a maioria das revistas e jornais evitam falar sobre o assunto.

A opinião das mulheres entrevistadas mostra que o preconceito feminino é bem menor que o masculino. A mulher tem uma sensibilidade maior e uma melhor compreensão pelos problemas levantados em relação ao homossexualismo. Quanto ao lado masculino, impera o machismo, e a opinião verdadeira nem sempre é mostrada.

Então concluímos que hoje, em nosso país, os preconceitos fazem com que a homossexualidade seja considerada, oficialmente, "um transtorno". Mas, os homossexuais não são cidadãos de segunda categoria, o objetivo deles é conquistar seus direitos perante a lei e o respeito da sociedade.

Com a aprovação do projeto, os homossexuais vão se sentir mais fortes para superar as barreiras ainda existentes.

Os homossexuais, negros, mulheres e todos os explorados e oprimidos, devem buscar uma sociedade mais libertária e mais democrática, pois todo preconceito só serve para criar violência e opressão.

DUBIEZ DO AMOR

Sirlene Machado Pereira
Acadêmica do 8º semestre

INTRODUÇÃO

Propomos analisar a linguagem lírica do poema “Amar”, de Florbela Espanca, que nos sugere idéias, imagens por meio de imitações sonoras, melódicas e rítmicas.

Pretendemos também demonstrar a posição da voz feminina com relação aos valores e costumes da sociedade portuguesa, na época em que viveu.

ANÁLISE DO POEMA

Amar !

Eu quero amar, amar perdidamente!
Amar só por amar: Aqui... além...
Mais Este e Aquele, o Outro e toda a gente...
Amar! Amar! E não amar ninguém!

Recordar? Esquecer? Indiferente!...
Prender ou desprender? É mal? É bem?
Quem disser que se pode amar alguém
Durante a vida inteira é porque mente!

Há uma primavera em cada vida:
É preciso contá-la assim florida,
Pois se Deus nos deu voz, foi pra cantar!

E se um dia hei de ser pó, cinza e nada
Que seja a minha noite uma alvorada,
Que me saiba perder... pra me encontrar...

Ao interpretar uma das várias leituras que nos sugere o poema *Amar* da poetisa portuguesa Florbela Espanca e ao pesquisar a vida literária da autora, podemos dizer que a mesma expressa a liberdade dos sentimentos íntimos em oposição aos valores e costumes da época vivenciados pela sociedade portuguesa.

A poetisa construiu o poema *Amar* baseado na sua concepção sobre “Dubiez do Amor”, não apenas enquanto percepção idealista como queriam os poetas da Idade Média, mas com uma visão moderna do amor que ascende e transcende num processo onde os sentimentos estão em movimento contínuo, como tudo na vida moderna.

As tensões são reais e a sensibilidade é registrada tal como é captada nas impressões sensoriais do amor ambíguo, indefinido e complexo.

Assim, “homens e mulheres”, “homens e homens”, “mulheres e mulheres” se amam, se desejam, se traem e ficam perplexos com essa tensão real do amor sensual, carnal, a partir do contato físico. Neste sentido, a única força imperativa sobre eles e elas é o amor, por serem limitados no tempo e no espaço. Estas idéias podem ser observadas nos seguintes versos:

(v.1) Eu quero amar, amar perdidamente!

(v.2) Amar só por amar: Aqui... além...

(v.3) Mais Este e Aquele, o Outro e toda a gente...

O verso 4 da 1ª estrofe juntamente com a 2ª estrofe expressam a dubiez dos sentimentos humanos com relação do amor e revelam toda a estranheza que esse amor nutre no âmago daqueles que optam ou não por amar.

Os versos 4 a 8 representam a parte mais importante que sustenta o tema escolhido, por revelar a dubiedade de Amar e estabelecer o conflito, a hesitação, a dúvida e a ambigüidade que existem no amor.

A 3ª estrofe está ligada às outras duas primeiras como o momento da superação do caos, da angústia, da incerteza do amor mais próximo ao plano humano e transcendendo para um plano mais livre do apego à matéria.

A 4ª estrofe complementa o sentido das demais como o momento da imortalização do amor que foge à alçada humana.

A poetisa, para explicar o sentimento com relação ao amor, recorre a recursos como aliteração e assonância na 1ª estrofe. A musicalidade expressa toda a expectativa visível ao amor. O som é alegre, aberto AAMMM!...!... revela toda a vontade de amar sem se preocupar com pormenores, amar perdidamente.

a + m + a = ama

a + m + a + r = amar

a + m + e = ame

a + m + a + r + a + = amará

A 2ª estrofe possui uma musicalidade que exprime o conflito íntimo e a dúvida quanto ao desejo de amar. O som é fechado OOOOORRR!...!...!..., transmite a sensação do erro, da dor, da angústia que amarra, sufoca.

e + r + r + e = erre

e + r + r + o = erro

e + r + r + a + r = errar

a + m + a + r + r + a + r = amarrar

Ao nível lexical, o poema apresenta a maioria dos verbos na forma do infinitivo impessoal, destacando-se os pronomes indefinidos, demonstrativos e advérbios, e com menos ênfase, os adjetivos e substantivos.

Os pronomes demonstrativos “Este, Aquele, Outro” reforçam uma sutil idéia da poetisa por uma possível opção heterossexual. Porém, o pronome indefinido “toda” (v.3) seguido de reticências, leva-nos a entender que amar é opção pessoal de cada um, e a escolha da “outra cara metade”, é um processo comum, normal, em que todas as pessoas possuem capacidade inata de optar ou não por uma relação a dois.

Na 2ª estrofe deu-se maior ênfase às interrogações, aos advérbios “mal” e “bem” (v.6), aos pronomes indefinidos “alguém (v.7), ao adjetivo “indiferente” (v.5) e ao substantivo “mente”, para explicitar as características inerentes ao amor: extremamente vago, contraditório, devastador, intenso, ambíguo e indizível.

Já nas últimas estrofes, as reticências assumem pontos estratégicos e importantes na interpretação e na compreensão do seu significado na estrutura e no conteúdo do próprio texto. Expressam exatamente uma das virtudes do amor “Que é saber perder... pra encontrar...”.

Ao nível sintático fez uso do paralelismo para reforçar ainda mais as indefinições do amor. Constata-se isto nos versos 1 e 2 (1ª estrofe) em que o verbo “amar” tem a mesma estrutura sintática. Denota-se o movimento do amor, dando maior intensidade aos sentimentos. Revela-se a dubiedade vivida por aqueles que se sentem presos ao amor, perdidos em meio aos sentimentos por não saberem como se livrar, defini-lo e nem compreendê-lo em toda a sua complexidade “aqui” nem em toda a dimensão dele no “além”...

Ao nível semântico faz-se uso da reiteração com o verbo na forma do infinitivo impessoal “AMAR”, o que justifica o próprio título. O verbo está presente, surge na construção das palavras ou entre elas nos versos:

(v.9) HÁ uMA pRiMAVeRA eM cAda vida:

(v.10) Que seja A MinhA noite uMA alvoRada

A antítese é usada para construir os versos da 2ª estrofe, como o oxímoro usado na construção do verso 4, reforça o nosso argumento e explicita a construção e toda a tensão real, devido ao amor não ser estanque, finito, mas em movimento contínuo sempre.

A anáfora, presente nos versos 2, 3, 4 e 5, possibilita visualizar a cruz que representa a dor e ao mesmo tempo o “T” do tesão inerente à dor que retira o prazer e o sofrimento do ato.

A	mar...
M	ais...
A	mar!...
R	ecordar ? ...

O uso de metáforas nos versos 12 e 13 e a omissão de ponto final em todo o poema nos sugerem a interpretação da imortalização do amor tão rico e ao mesmo tempo tão pobre. O amor foge aos planos e ao controle humano, estando sua explicação na própria metafísica o que detecta a sua superação do ponto de vista físico.

A construção do próprio soneto nos sugere a idéia do amor em um plano transcendental, onde o prazer carnal e sensual não justifica mais o amor. Então, este perde o caráter meramente físico e passa a atuar numa dimensão mais elevada, no inconsciente que atropela o imanente (consciente).

Daí toda a sua complexidade ser inefável para o simples humano que, por essência, já é limitado no espaço e no tempo. E isto impede-o de transcender, por representar corpos físicos apegados aos prazeres carnavais sob a custódia da mente humana.

Percebe-se no poema uma aversão pelos valores sociais convencionais que inibem a liberdade da vida interior do indivíduo. A vontade pessoal de cada um em gerenciar a própria vida é colocada como essencial para a determinação da “escolha da cara metade”.

CONCLUSÃO

Compreende-se que as situações configuradas como complexas, vividas e experienciadas, enquanto corpos físicos, têm uma possível solução de sua dubiez na complexa realidade espiritual (mente) do ser humano. Essas situações detêm-se no inconsciente e não nas palavras, nos gestos exteriores. Quanto mais se tenta definir o amor racionalmente, cai-se no inefável e se perde no vazio das idéias.

Concluimos, então que o amor ou a vontade de amar alguém não tem explicação nas palavras. Ele é infinito como o verbo amar sugere, foge da rotina comum do ponto de vista moral, social e físico. O amor transcende o consciente e busca no inconsciente a faculdade para dar-lhe o caráter de divindade por excelência e, ao mesmo tempo, propiciar possíveis soluções para os problemas em torno dele.

BIBLIOGRAFIA

- Revista de Estudos Portugueses e Africanos. Instituto de Estudos de Linguagem da Unicamp. Campinas.
- ABDALA JR, Benjamin & PACHOALIN, Maria Aparecida. História social da literatura portuguesa. 3. ed. São Paulo, Ática, 1990.
- MASSAUD, Moisés. A literatura portuguesa. 25. ed. São Paulo, Cultrix, 1990.

SANGRADOURO - PROBLEMA DE MUITOS, PREOCUPAÇÃO DE POUCOS

*Ana Lúcia de Figueiredo
Ana Lúcia Gomes Rabecchi
Márcio Augusto da Silva
Rosa Maria da Cunha Garcia
Acadêmicos do 1º semestre 97/1*

Não queremos ser retóricos, pois os brasileiros têm essa fama, e nem fazer apologia à natureza, mas sim enfocar o assunto - Ecologia - com o devido respeito que ele merece, principalmente neste momento em que Cáceres vê como uma das alternativas mais viáveis para o desenvolvimento econômico da região, a exploração do turismo.

A preservação da natureza e a conservação de seus recursos já não preocupam só os especialistas, pois todos os homens, hoje em dia, sentem-se responsáveis, ou pelo menos, deveriam se sentir.

Aqui queremos chamar a atenção para dois conceitos do vocabulário ecológico: "preservar" que significa manter-se intocado, como é mantida a Reserva Ecológica do "Taiaimã", em Cáceres; e "conservar", manejar, gerenciar, explorar de modo sustentável. Ambos são sinônimos de proteção ao homem contra si mesmo e suas atividades, das quais algumas até parecem conter nelas próprias os germes da destruição da nossa espécie.

Só uma revisão profunda da nossa atitude poderá conduzir a uma melhoria da situação presente. Uma educação ambiental é necessária. No fundo, reconciliar o homem com a natureza, conscientizá-lo de que com essa atitude ele será o primeiro beneficiado, é a melhor maneira de extrair do meio um rendimento que permita ao homem manter-se sobre a Terra e fazer com que sua civilização progrida tanto no plano material quanto no espiritual.

Quando falamos em meio ambiente, procuramos entender esse mundo que envolve um conjunto de condições naturais, ar, água, solo, animais, homens, plantas, objetos inanimados e suas relações, bem como as condições culturais, econômicas e sociais que influenciam a vida dos homens ou de uma comunidade.

Preocupados com a qualidade de vida e cidadania, levantamos alguns fatos que diariamente constatamos como testemunhas impotentes frente à mutilação dos nossos córregos, rios, pantanal, enfim, do nosso ecossistema.

Nesse contexto, ao analisarmos a situação de Cáceres, apontamos como uma das causas da poluição da cidade e do rio Paraguai, a devolução pelos esgotos, dos resíduos da vida coletiva.

O contínuo crescimento da cidade sem planejamento, as dificuldades técnicas como o sistema de esgoto antiquado, e a falta de recursos, aliados ao alto custo dos métodos, dificultam a implantação de medidas eficazes de tratamento.

O lixo espalhado desordenadamente pela cidade, sem dar-lhe um destino adequado, depõe contra o próprio bem estar da população.

Apesar dessas causas que propiciam a poluição ambiental, queremos ter como objeto principal do nosso estudo, o grande problema, até então sem solução, o "Córrego do Sangradouro", pequeno no seu volume de água mas que drena uma vasta extensão até o rio Paraguai, onde deságua, e hoje transformado em esgoto poluidor do ambiente.

Quando nos referimos à essa sub-bacia, incluímos não só seus afluentes e coleção de águas que direta e indiretamente são seus formadores, mas também uma grande diversidade de ambientes, onde são desenvolvidas diferentes atividades econômicas, que exercem influência direta na vegetação, nos solos, na biodiversidade, em geral, na qualidade das águas do Paraguai.

O impacto dessas atividades é destruidor. Trata-se, portanto, de um canal que recebe todos os rejeitos de todas as atividades ali desenvolvidas, e envolve problemas localizados, causados até por falta de conhecimento da própria população que, se esclarecida, evitaria que as ações externas modificassem negativamente a vida das pessoas.

A preocupação da sociedade cacerense com a situação do "Córrego Sangradouro", que se transformou em esgoto, é muito superficial devido ao pouco conhecimento da sua importância para o meio ambiente. Percorrendo uma grande extensão na cidade, atravessa ruas com todo tipo de odor, lixo oriundo de hospitais,

residências, restaurantes, postos de gasolina, como escoadouro a céu aberto e sem condições mínimas de saúde ambiental, comprometendo seriamente a vida diária e, possivelmente, o futuro turístico.

Segundo o ecólogo Fábio Garcia, o Sangradouro é “um manancial que compõe a bacia do rio Paraguai,” e tem causado prejuízos a esse rio que tem finalidades importantes, como o abastecimento de água da população, o lazer, as praias, os clubes, chácaras e a beleza natural do próprio ambiente.

Ao entrevistarmos algumas pessoas moradoras às margens do Sangradouro e representantes municipais, confirmaram-se as nossas preocupações e a necessidade de medidas efetivamente eficazes que revertam esse quadro

Pela oportunidade que tivemos de conhecer a problemática do córrego Sangradouro, apelamos aos órgãos governamentais que coloquem como meta prioritária de governo a busca de recursos para investimento na área de infra-estrutura e saneamento básico, com estudo prévio dos impactos das possíveis obras. Para Garcia, “cobrir o córrego do Sangradouro como se pretende é encobrir e agravar o problema”. Essa medida embeleza a área, evita o mau cheiro, mas não resolve o problema, pelo contrário, dificulta a oxigenação do córrego, o que consiste numa forma de purificação natural.

As decisões devem ser tomadas pelas autoridades competentes, porém, cada um de nós tem um papel a desempenhar, pois podemos contribuir para a destruição ou, pelo contrário, para a proteção de uma parcela da natureza, aqui representada pelo córrego Sangradouro. Dessa soma de boa vontade individual é que depende a sobrevivência da natureza e da humanidade.

A DENTADURA DO VOVÔ

Juliana Bressani
Acadêmica do 4º semestre

Toda tarde quando a vó Naná servia seus deliciosos doces caseiros, a cena acontecia ou repetia:

— Cuidado para não beberem água no copo da dentadura do vovô!

Vovô ouvia e continuava sua mastigação lenta, já que a dentadura mexia pra cá, mexia pra lá, devido a gengiva que não a segurava mais. Ele tinha senso de humor, nem ligava.

Um dia vovô apareceu sem dentadura, completamente banguela. Admirados, todos perguntaram o que havia acontecido.

Ele explicou:

— Ocês tavam perturbando muito, todos com nojo dela, então resolvi não usar mais.

Todos pediram desculpas envergonhados e juraram nunca mais fazer brincadeiras, pois todos o adoravam.

— Tão desculpados, num tem importância, só que eu vou ficar assim. No dia que eu resolver, boto a dentadura outra vez.

O tempo passou, ninguém mais fazia brincadeiras. De vez em quando vovô lembrava:

— Tô sentindo falta...

— Da dentadura, vovô?

— Não, das brincadeiras d'ocês... Ninguém tá com nojo de beber água no copo né?

— Não vovô. Pode usar a dentadura de novo

Um dia, de repente, ele voltou a usar a dentadura. Todos na mesa começaram a rir, disfarçadamente, principalmente quando bebiam água. Sem comentários.

Depois da sobremesa, boca pedindo água de tanto doce caseiro, vovô disse:

— Ocês tão bebendo água sem nojo...

— Vovô, era brincadeira...

— Eu também fiz uma brincadeira. Durante todo esse tempo que fiquei banguela, minha dentadura ficou de molho dentro do filtro!



O ANIVERSÁRIO

Rosilene Gomes Ribeiro
Acadêmica do 3º semestre

Anice terminou de lavar a louça suja do jantar, limpou a pia e olhou para o banheiro. Ainda teria que tomar banho para se deitar. “Bem que poderia dormir sem tomar banho, mas o marido, mesmo deitado, poderia notar. Além do mais, não é bom fazer isso hoje, pois amanhã pode dar vontade de fazer de novo.”

Todo dia é sempre assim. É só nesta hora que Anice encontra tempo para pensar. Escutando a respiração calma dos filhos como que desmaiados de tanto aprontarem durante o dia. “Que saúde!” O maridão, no seu pijama preferido, ronca muito. “Engraçado, não havia reparado nisso”.

Precisava terminar de torcer algumas cuecas, pois seus homens têm poucas. Depois de arrumar a cozinha, finalmente o banho. O duro é que, após o banho, teria que escovar os cabelos e secar o banheiro. Antes de se deitar, faria uma visita aos quartos dos filhos. “Eles dormem tanto que mal se lembram de cobrir-se”. Olhando seus rostos angelicais, as pernas nem doem. Uma última olhadela nas trancas das portas e janelas e... Boa Noite!

Parece que as noites vão ficando cada dia mais curtas. Que susto ao perceber os gritos dos filhos reclamando pelo pão. “Deveria ter-me levantado mais cedo”.

Anice lavou-se rapidamente, amarrou uma fita nos cabelos e desceu as escadas direto para a cozinha.

Apenas os três filhos estavam à mesa.

— Comecei o dia mal — comentou o marido entre bocejos, descendo as escadas.

— Por que? Esqueci de colocar alguma coisa na mala?

— Não! É que não ganhei um beijo hoje.

— Ah! Senta aqui, que só vou ver se os pães chegaram.

Marciano apenas meneou a cabeça. Era difícil saber se era de reprovação ou não. Ficou calado até a partida. E Anice estava tentando lembrar-se do que poderia ter esquecido. Ele nunca reclama.

Todas as coisas arrumadas no carro. Apenas um rápido aperto de mãos. Mas Anice precisava falar mais alguma coisa, pois sabia muito bem que passar três dias com saudades era difícil demais.

— Dirija com cuidado.

— Até parece que é a primeira vez que viajo.

Apesar de Anice desejar que o carro enguiçasse, isso não aconteceu. Pelo contrário, nunca pegou tão bem. Estava acostumada com a ingratidão, mas não concordava com ela. Ao menos naquele momento.

Ficou imóvel por uma longa olhada na mesma direção. Foi empurrada por um garoto que a chamava de surda. Gostaria de repreendê-lo, mas percebeu que atrapalhava a passagem do ônibus.

Teve um sobressalto. Esquecera-se de arrumar as crianças para a escola.

— Moço, espera...

— Sinto muito, dona!

Não adiantava insistir. O jeito era entrar e começar a arrumar tudo de novo. Pelo visto, os filhos adoraram a folga, pois nem vieram despedir-se do pai. Quanta poeira deve ter. Quem chegasse ali agora diria que a casa não via água há séculos!

Entrou.

Estava estranho demais. Desconfiada, passou o pano úmido pelo sofá olhando para a mesa da sala. “Será que choveu esta noite?” Reparou que o sofá também estava limpo. Os filhos a olhavam com curiosidade, quando a porta se abriu.

— ...Quebrou?!

— Não! Apenas fui buscar seu presente.

A sogra foi entrando com um apetitoso bolo de chocolate.

Ouviu-se um sonoro parabéns.

MEU CORAÇÃO CHORA

Eunice Joanadart Albertini
Acadêmica do 2º semestre

Chora por não poder te abraçar e sentir o calor do teu corpo
Chora por não poder desfrutar o mel de teus beijos
Chora por um toque impossível
Chora por um amor proibido

Chora pela lágrima que rola em teu coração
Chora por um gesto de carinho
Chora por um mar de felicidade
Chora até sem saber o porquê de tanto chorar

Chora por não poder mergulhar na ternura de teu olhar
Chora por ver-te tão perto, tão distante
Chora por sentir que a cada lágrima que se perde, se perde um
pouco de minha felicidade
Morre aos poucos meu coração!

MEU RECANTO

Roseli Bárbara dos S. Farias
Acadêmica do 2º semestre

Tenho saudades do canto dos pássaros
Da aurora do sol ao se pôr no sertão
Tenho saudades da lua cheia que lá clareava
Se perguntares se aqui sou feliz, direi que não

Tenho saudades daquela palmeira que bailava na brisa
Dos dias de tempestades que anunciavam o arrebol
Tenho saudades da água cristalina e pura
Que de repente se transformava no espelho do sol.

Tenho saudades da orquestra dos grilos
Da canção executada pelo sabiá na laranjeira
Tenho saudades até da tristeza que lá eu sentia
Por saber que aquele pranto era coisa passageira

Tenho saudades do brilho das estrelas em noites escuras
Do mistério que rondava a madrugada silenciosa
Tenho saudades da cantiga saudosa do curió
E até mesmo do canto agonizante da coruja maldosa.

Tenho saudades de tudo lá no meu recanto
Do alvorecer que precede um novo dia
Tenho saudades da liberdade de ser eu
Da tranquilidade que me pertencia.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
AVENIDA SÃO JOÃO S/N - CAVALHADA
CEP 78200-000 - CÁCERES - MT