

REAL REVISTA DE ESTUDOS ACADÊMICOS DE LETRAS



***Taisir Mahmudo Karim
Agnaldo Rodrigues da Silva
Jocineide Macedo Karim
Belia F. Bonini Pinto de Arruda
Rodrigo de Santana Silva
Orgs.***

Revista de Estudos Acadêmicos de Letras

Vol. 07 nº 02/Dezembro de 2014

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Reitora: *Prof^a Dr^a Ana Maria Di Renzo*

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Diretor: *João de Deus dos Santos*

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Coordenadora: *Leonice Rodrigues Pereira*

CONSELHO EDITORIAL

*Prof. Dr^a Leonice Rodrigues Pereira (UNEMAT),
Prof. Dr^a Ana Lúcia G. da Silva Rabecchi (UNEMAT)
Prof. Ms. Bento Matias Gonzaga Filho (UNEMAT)
Prof. Dr^a Marinei Almeida (UNEMAT)
Prof. Dr^a Nancy Lopes Yung Delbem (UNEMAT)
Prof. Dr^a Olga Maria Castrillon Mendes (UNEMAT)
Prof. Dr^a Elisabeth Batista (UNEMAT)
Prof. Dr^a Mariza Pereira Silva (UNEMAT)
Prof. Dr^a Sandra Raquel de Almeida C. Hayashida (UNEMAT)
Prof. Dr. Wellington Pedrosa Quintino (UNEMAT)
Prof. Dr^a Gleide Amaral dos Santos (UNEMAT)
Prof. Dr. Jânio Celso Silva Veiga (UNEMAT)
Prof. Dr^a Jocineide Macedo Karim (UNEMAT)
Prof. Dr^a Joelma Aparecida Bressanin (UNEMAT)
Prof. Ms. Mirami Gonçalves Sá dos Reis (UNEMAT)
Prof. Dr^a Neuza Benedita da Silva Zattar (UNEMAT)
Prof. Dr^a Olímpia Maluf Souza (UNEMAT)
Prof. Ms. Erika Regina (UNEMAT)
Prof. Ms. Elisandra Benedita Szubris (UNEMAT)
Prof. Ms. Sueli Martins Cardozo (UNEMAT)
Prof. Dr^a Ana Luiza Artiaga R. da Motta (UNEMAT)
Prof. Dr^a Ana Maria Di Renzo (UNEMAT)
Prof. Dr^a Nilce Maria da Silva (UNEMAT)
Prof. Dr^a Belia F. Bonini Pinto de Arruda (UNEMAT)
Prof. Dr. Valdir Silva (UNEMAT)*

EDITOR

Taisir Mahmudo Karim

ORGANIZAÇÃO

*Taisir Mahmudo Karim
Agnaldo Rodrigues da Silva
Jocineide Macedo Karim
Belia Fantina Bonini Pinto de Arruda
Rodrigo de Santana Silva*

CAPA

Imagem da capa: *Obra “Menino com casal de pássaros”(2007) do Artista Plástico Sebastião Mendes – Cáceres-MT*

REVISÃO

*Taisir Mahmudo Karim
Rodrigo de Santana Silva*

FORMATÇÃO

Rodrigo de Santana Silva

BOLSISTA

Andréa Cristina de Oliveira Silva

UNEMAT EDITORA

Presidente: *Agnaldo Rodrigues da Silva*

Copyright © 2014 / UNEMAT Editora

Ficha Catalográfica elaborada pela UNEMAT Editora – UNEMAT – Cáceres

ISSN: 2358-8403 (on line)

Revista de Estudos Acadêmicos de Letras.

Agnaldo Rodrigues da Silva, Taisir Mahmudo Karim, Jocineide Macedo Karim, Belia F. Bonini Pinto de Arruda e Rodrigo de Santana Silva (Orgs.).

Cáceres-MT; UNEMAT Editora, 2014.

166 p.

1. Literatura 2. Linguística 3. Linguística Aplicada.

Semestral (Ref.: Dez. 2014 – Dez. 2014) Ed. 07 nº 02 (2014)

CDU: 81

Índices para catálogo sistemático

1. Literatura - 82

2. Linguística - 81

3. Linguística Aplicada - 81'3



Revista de Estudos Acadêmicos de Letras - Departamento de Letras

Av. São João, S/n, Cavanhada - Cáceres MT - Brasil – 78200-000

Fone: (65) 3221-0512

periodicos.unemat.br - revistaunemat@gmail.com



UNEMAT Editora

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavanhada - Cáceres - MT - Brasil – 78200-000

Fone/Fax 65 3221-0000 - www.unemat.br - editora@unemat.br

Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

SUMÁRIO

Apresentação

Vera Maquea, Olga Maria Castrillon-Mendes 5

ARTIGOS

O narrador em terceira pessoa: a humanização de Baleia em vidas secas, de Graciliano Ramos

Cleonilde Ribeiro de Souza Costa..... 8

Concepções do fazer poético em Drummond

Cristiane Emanuela da Silva Barbosa27

Língua Umutina: Repreensão e memória

Ducinéia Tan Huare, Marli Aparecida Oenning da Silva..... 45

Poesia e Utopia: o sonho-esperança na obra de Pedro Casaldáliga

Edson Flávio Santos 52

O funcionamento enunciativo dos gentílicos no sudoeste de Mato Grosso

Elisandra Benedita Szubris, Neuza Benedita da Silva Zattar66

A aquisição da escrita: uma análise a partir de textos de alunos na fase da alfabetização

Euzilene Inácio Santana 76

Concisa revisão da literatura do conceito de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas

Graciene Verdécio de Gusmão, Leandra Ines Seganfredo Santos 94

Das diretrizes educacionais à realidade didática: variantes linguísticas no livro didático

Jildonei Lazzaretti, Beatriz da Silva Oliveira, Rayani Andressa da Cruz Oliveira, Jocineide Macedo-Karim 109

O uso do rotacismo no falar dos moradores do bairro Vila Mariana em Cáceres-MT

Maria Eliane Vila de Pinho, Jocineide Macedo Karim 119

A contação de histórias como ferramenta de construção do conhecimento: um olhar para Dona Benta em as aventuras de Hans Staden

Rodrigo de Santana Silva, Giseli Veronéz da Silva 130

O canibalismo no relato de viagem de Hans Staden

Rodrigues de Souza Bortolozzo 141

A emenda constitucional N.º 51: reflexões semânticas sobre o agente de saúde pública

Sueli Martins Cardozo, Neuza Benedita da Silva Zattar 147

RESENHAS

A arte do detalhe

Janice Vindilino Roelis 157

Indochina

Waldman Santos Davi 165

APRESENTAÇÃO

Literatura é palavra (*litterae*). Referenciando o conjunto de conhecimento e competências para ler e escrever, ultrapassa a tradição escrita para incorporar também ricas tradições orais produzidas por várias culturas, como podemos confirmar por profissionais rapsodos, bardos e griots africanos que perpetuaram histórias através dos tempos.

Em sua origem, portanto, o conceito relaciona-se à arte da gramática, da retórica e da poética. O dicionário já designa literatura como arte de compor obras em que a linguagem é usada esteticamente e a língua o seu meio de expressão. Também é o conjunto das produções literárias de um país, de uma época ou de um gênero/setor do conhecimento. Então, se o termo é de complexa conceituação, a literatura possui uma natureza e uma função que é social e se expressa, como fala Antonio Candido, pelo menos sob três faces:

1 – ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;

2 – ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;

3 – ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 2004).

Qualquer que seja o lugar de onde se fala, é importante a consciência de que aquele que se dedica aos estudos da linguagem precisa ter a clareza das singularidades que fazem de um texto um texto literário. E isso só é possível se houver familiaridade entre este e o leitor. Ou seja, a leitura de variados textos é que dá a dimensão da diferença da linguagem para que não fique a falsa imagem de que “tudo” é texto literário. E ainda: que no universo de textos que existem, o discurso literário possui uma especificidade e apresenta-se como o lugar em que a linguagem exerce suas mais amplas possibilidades significativas.

Portanto, o conceito depende de variantes que precisam ser investigadas e estimuladas durante o processo de aquisição de leitura. Entender por que (e como) a forma de um texto é literária é tarefa das mais agradáveis ao professor de leitura e evidentemente não se verá a diferença entre os textos, apenas falando sobre eles, mas lendo-os exaustivamente, ao longo da vida.

Nesse assunto, não há como não se lembrar da antológica obra *O que é literatura?* de Jean-Paul Sartre (1905-1980). O filósofo francês debruça-se sobre o conceito de literatura e coloca o ato de ler como o exercício do leitor que complementa a atividade do escritor. Para

ele, o objeto literário é um estranho pião que só existe quando movimentado pela leitura: “fora daí, há apenas traços negros sobre o papel” (SARTRE, 1989, p. 35).

Mas essa leitura referida por ele não é de qualquer tipo, mas aquela em que o leitor é co-partícipe do processo de criação. É preciso que ele (leitor) se envolva, se doe e, principalmente, seja generoso “com suas paixões, suas prevenções, suas simpatias, seu temperamento sexual, sua escala de valores” (SARTRE, op. Cit., p. 42).

Uma relação subjetiva de cumplicidade que Roland Barthes denomina de “fruição” em que a doação não é abstrata, mas passa pelos sentidos, é sensual. O universo do escritor se transforma no próprio universo do leitor, respeitando o que é de cada um. Nessa simbiose é que o leitor descobre os artifícios para acessar o mundo das imagens e dos sentidos que estão no texto. A literatura, portanto, é um desses caminhos entre os desvãos e aritricuns que Manoel de Barros percorre em seu mundo letral. O exercício da leitura é o risco da entrega, a vivência das imagens para uma contribuição pelas vias de mão dupla em que ambos (leitor e escritor) saem modificados. Caso contrário, o leitor, como fala Sartre, estaria apenas diante de traços negros que, certamente, não o levam a lugar nenhum.

A palavra, nesse sentido, semeia e reverbera ideias. Uma ideia move o mundo, tem poder de transformá-lo e de transformar a vida das pessoas. O escritor recria a realidade a partir de uma visão própria, com base em seus pontos de vista, sentimentos e técnicas narrativas. Então, mais que precisar o conceito, lidamos com movediços mundos dos sentidos, com a voluptuosidade e o gozo, a fruição da linguagem. As sementes lançadas por Barthes renovam-se e continuamos a nos alucinar com a linguagem representada na/pela literatura numa coexistência pacífica, por vezes tensa e contraditória, com a crítica.

O papel humanizador da literatura é o que justifica o seu estudo e o seu ensino, a sua investigação e o seu cultivo, visando espaços para além da educação escolar, porque tem a ver com aquelas necessidades básicas de que nos fala Antonio Candido.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual (CANDIDO, op. Cit, p. 186).

Esta é a proposta necessária da Revista de Estudos Acadêmicos. Ao retomar sua circulação, semeia a todos os ventos do encontro com a máquina da linguagem que jamais deixa de funcionar, tanto para nos emocionar com o canto da sereia ouvido por Ulisses, ou com a retomada do mito do minotauro de *A Casa de Astérion*, de Borges.

Aceite, leitor, o convite e adentre o universo das leituras e dos estudos!

Profª Drª Vera Maquêa

Profª Drª Olga Maria Castrillon-Mendes



ARTIGOS

O NARRADOR EM TERCEIRA PESSOA: A HUMANIZAÇÃO DE BALEIA EM VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOSCleonilde Ribeiro de Souza COSTA (UNEMAT)¹

Resumo: A proposta do texto é mostrar a representação do mundo interior da personagem Baleia e suas respectivas características associadas ao humano, sentimentos e sensações vivenciadas pelo animal, assim como suas relações afetivas moldadas junto à família sertaneja representada por Fabiano, Sinha Vitória e seus dois filhos. O estudo surge da hipótese de que a personagem Baleia não ganha características humanas somente no quadro intitulado de “Baleia”, mas ao longo da narrativa a partir do ponto de vista do narrador em terceira pessoa. Pretende-se verificar a dramaticidade de sobrevivência do animal e suas relações emotivas e afetivas na interação com os outros personagens do romance. Para isso, considera-se a linguagem literária neorrealista de Graciliano Ramos na obra *Vidas Secas* publicada em 1938.

Palavras chave: Vidas Secas. Baleia. Narrador. Linguagem.

Abstract: The proposed text is to show the representation of the inner world of the character Whale and their characteristics associated with human feelings and sensations experienced by the animal, as well as their emotional relationships shaped by the country family represented by Fabiano, Victoria Sinha and his two children. The study arises from the assumption that the Whale character does not gain human characteristics only under titled "Whale", but throughout the narrative from the narrator's point of view in the third person. The aim is to verify the animal's survival drama and its emotional and affective relationships in the interaction with the other characters of the novel. For this, we consider the neorealist literary language of Graciliano Ramos in the work *Barren Lives* published in 1938.

Keywords: Barren Lives. Whale. Narrator. Language.

1. Introdução

Os estudos historiográficos da literatura brasileira realizado por Antônio Cândido situam *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, como uma obra singular marcada pela criticidade social do decênio de 30, desse modo, a prosa toma o nordeste como contexto de interesse imbricado pela dureza social da vida humana, ou seja, os romances de Graciliano Ramos ganharam repercussão por mostrar com erudição os desajustes sociais do povo nordestino.

¹ Aluna do Programa de Pós –Graduação Stricto Sensu- Mestrado em Estudos Literários, UNEMAT/Tangará da Serra- MT. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vera Maquêa



Ainda da perspectiva de Antônio Candido, a consolidação do romance brasileiro se fez pelo fato dos escritores terem o compromisso de olhar o país na vertente rural com os regionalismos, na política, com as denúncias de opressão, descaso social e outras circunstâncias de uma sociedade marcada pelo autoritarismo. Tudo isso, foi importante para que os intelectuais conseguissem solidificar o gênero romance dentro do processo histórico da literatura brasileira.

Outro dado importante em relação ao processo consolidativo da literatura brasileira, em especial o romance de Graciliano, é que a década de 30 caracterizado pela ficção regionalista e neorealismo crítico contribuiu para que os escritores tomassem consciência da precisão estética do romance enquanto arte, assim, o sistema literários se definiu com mais rigor e autonomia, os estudos confirmam que “os decênios de 30 e 40 serão lembrados como a era do romance brasileiro” (BOSI, 2013, p.415).

É no processo estético de adaptar-se constantemente que o romance no Brasil foi se ajustando, e na contemporaneidade as concepções historiográficas tornam-se importantes para que críticos e pesquisadores situem esse gênero como uma arte que tem evoluído pela erudição dos intelectuais, as relações sociais, políticas e econômicas do país em consonância com os movimentos literários.

Por outro lado, na perspectiva da teoria do romance, estudos realizados por Bakhtin apontam reflexões teóricas que estabelecem o processo de aprimoramento da prosa romanesca ao longo da história do gênero, e não coloca o gênero na condição de pronto e acabado, isto é, ele foi retirado da condição de cânone, pois é “... um gênero que eternamente se procura, se analisa e que reconsidera todas suas formas adquiridas” (BAKHTIN, 2010, p. 427). Por isso, é importante dizer teoricamente que o romance é um gênero mutável.

É considerável que “a nova consciência cultural e criadora dos textos literários vive em um mundo ativamente plurilinguístico, que se tornou irremediavelmente assim de uma vez por todas” (BAKHTIN, 2010 p. 404). Nesse sentido, o teórico apresenta concepções sobre o romance que levam a compreendê-lo como um processo não concluído, isso se deve pelo fato do romance estar ao tempo todo se regenerando no sentido de se modificar de acordo com o espírito crítico do homem erudito. A ideia que se tem sobre romance é que ele é um gênero incompleto, por isso mesmo é o grande condutor da evolução da história da literatura, desse modo, pode-se considerar também que “o romance tornou-se o principal personagem do drama da evolução literária na era moderna ...” (BAKHTIN, 2010 p. 400).



Assim, o texto propõe reflexões críticas e teóricas a respeito da personagem Baleia na obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos (1938), verificar como se constrói a partir do discurso indireto livre do narrador em terceira pessoa as relações afetivas, sensitivas de Baleia no drama da família nordestina. A escolha da personagem se deu pela necessidade de delimitar as reflexões em torno do recorte para estudo, com intuito de caracterizar melhor o bicho e suas relações associadas aos gestos do homem. Parte-se de que Baleia entra neste processo pela linguagem, desde o primeiro capítulo como fluxo da consciência humana e sensibiliza o leitor a viver o drama da personagem desde os primeiros capítulos ao nono, onde principia e fecha com sua morte.

É a partir do jogo dialético do escritor Graciliano Ramos que ocorre a singularidade afetiva do animal na narrativa, como também se estabelece a interiorização de todas as personagens pelo narrador onisciente que constrói uma realidade em contraposição ao “realismo absoluto” dando lugar ao “realismo crítico”, esse último para Bosi (2013) exigiu dos escritores romancistas da década de 30 a interpretação do cotidiano humano, da história para melhor caracterizar seus romances e personagens.

De acordo com o crítico Sergio Vicente Motta, os escritores brasileiros do século XX apresentaram uma nova forma de escrever romance, a escrita neorrealista “aponta para um tipo de representação “mimética” cujo refinamento e síntese, alcançados pela resolução dos processos construtivos, extrapolam a moldura do contexto estético e do recorte da realidade histórica em que se inscreve” (2006, p.356). Ou seja, o livro de Graciliano, *Vidas Secas* representa um mundo que contradiz o mundo real, em que o animal e o humano participam do mesmo espaço de miséria vivenciando seus conflitos emocionais e psicológicos.

O romance traz em seus quadros narrativos o movimento silencioso de uma família nordestina composta pelos personagens Fabiano, Sinhá Vitória, o filho mais velho e o filho mais novo, em especial, Baleia.

Essas personagens vão se caracterizando ao longo do romance pelo discurso indireto livre, o trecho citado abaixo, comprova como o leitor entra em contato com a caracterização de Fabiano, percebe-se que o narrador desliza a cena do externo ao interior do personagem:

Pelo espírito atribulado do sertanejo passou a ideia de abandonar o filho naquele descampado. Pensou nos urubus, nas ossadas, coçou a barba ruiva e suja, irresoluto, examinou os arredores. Sinhá Vitória estirou o beijo indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que



estavam perto. Fabiano... Acocorou-se, pegou no pulso do menino, que se encolhia... Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar um anjinho aos bichos do mato. (RAMOS, 2013, p. 10).

Mais adiante, o narrador apresenta a personagem Baleia descrevendo suas formas físicas e ao mesmo tempo apresentando ao leitor suas características internas e solidárias em relação ao drama dos retirantes:

Ausente do companheiro, a cachorra Baleia tomou a frente do grupo. Arqueada, as costelas à mostra, corria ofegando, a língua fora da boca. E de quando em quando se detinha, esperando as pessoas, que se retardavam (RAMOS, 2013, p. 11).

A narrativa segue, no trecho abaixo, o narrador apresenta ao leitor as aspirações de Sinha Vitória:

Avizinhou-se da janela baixa da cozinha, viu os meninos entretidos no barreiro, sujos de lama, fabricando bois de barro que secavam ao sol, sob o pé de turco, e não encontrou motivos para repreendê-los. Pensou de novo na cama de varas e mentalmente xingou Fabiano. Dormiam naquilo, tinham-se acostumado, mas seria mais agradável dormirem numa cama de lastro de couro, como outras pessoas (RAMOS, 2013, p. 40).

O narrador em terceira pessoa em *Vidas Secas* “abre ao leitor o universo mental esgarçado e pobre de um homem, uma mulher, seus filhos e uma cachorra tangidos pela seca e pela opressão dos que podem mandar: o “dono”, o “soldado amarelo”...” (BOSI, 2013, p. 431).

Na perspectiva do narrador em terceira pessoa, em que se narram ações de convivências entre o homem e o animal é que o leitor tem acesso à intimidade dos personagens que compõem o cenário da seca e da miséria nordestina quando os refletores vão de um capítulo a outro, interligando o enredo por meio do pensamento das personagens, das relações afetivas entre elas no enfrentamento da escassez da vida sofrida do sertão.

Os capítulos que compõem *Vidas Secas* são independentes entre si, como bem define os críticos literários, essas partes configuram um movimento sempre de saída dos retirantes. Segundo Motta “o drama dos retirantes em *Vidas Secas* é cíclico, segue a rota das mudanças, que por sua vez segue o giro cíclico da natureza, em busca de chuva ou água, conduzindo-os ao eterno aprisionamento na constante rotação dentro da ordem natural” (2006, p.357), é nesse contexto da ordem natural que as personagens de *Vidas Secas* se interagem naturalmente pela linguagem dos instintos e dos gestos. Por outro lado, Baleia também se



humaniza quando é colocada nesse mesmo ciclo natural de sobrevivência sem nenhuma perspectiva de saída.

A obra apresenta uma construção dialética a partir do ponto de vista do narrador onisciente que constrói o fio conector dele com o mundo narrado a partir do pensamento das personagens, assim, o narrador constrói imagens do humano, do animal e da paisagem como se todos os aspectos se comunicassem sem ser preciso opinar sobre a descrição ou usar do discurso direto.

Os gestos e ações das personagens são muito mais frequentes do que os diálogos entre eles, ou seja, “o narrador que, na aparência gramatical do romance de 3ª pessoa, sumiu por trás das criaturas, na verdade apenas deslocou o “fatum” do eu para a natureza e para o latifúndio, segunda natureza do Agreste” (BOSI, 2013, p. 431). Nesse trato da focalização que o discurso indireto livre em *Vidas Secas* constrói as relações humanas e desumanas das personagens, porque é “por trás” e por meio do olhar do sertanejo e do animal que o narrador enxerga o mundo da miséria, das coisas, o conflito social que as personagens se submetem.

A personagem Baleia é apresentada logo no primeiro capítulo “Mudança” pelo narrador como uma personagem de que possui características humanas, denota que ela, mesmo com instinto animal ameniza a dor da fome dos companheiros quando aparece com um preá que caçou logo ao chegarem à fazenda abandonada. É esse narrador que não se apresenta na narrativa, mas conhece o drama externo e interno das personagens, inclusive de Baleia, que possibilita prospectar um caminho caracteristicamente alegórico e humano da cachorra. Quanto ao narrador é importante ressaltar que:

Em *Vidas Secas*, temos um narrador heterodiegético, onisciente, que, em terceira pessoa, é contador da história, sem participar ativamente dela, mas conhecendo os sentimentos mais internos das personagens (SOARES, 2007, p. 47).

O trecho citado exemplifica a onisciência do narrador em relação à personificação de Baleia:

Começou a arquejar penosamente, fingindo ladrar. Passou a língua pelos beiços torrados e não experimentou nenhum prazer. O olfato cada vez mais embotava: certamente os preás tinham fugido. Esqueceu-os e de novo lhe veio o desejo de morder Fabiano, que lhe apareceu diante dos olhos meio vidrados, com objeto esquisito na mão. Não conhecia o objeto, mas pôs-se a tremer, convencida de que ele encerrava surpresas desagradáveis (RAMOS, 2013, p. 89).



No capítulo “Mudança” o personagem Fabiano, após verificar a possibilidade de descansar na fazenda deserta, procura gravetos e folhagens para fazer o fogo. Essa primeira parte da narrativa já oferece ao leitor provas de que a cachorra possui gesto humano, o narrador a descreve assim: “nesse ponto Baleia arrebitou as orelhas, arregaçou as ventas, sentiu cheiro de preás, farejou um minuto, localizou-os no morro próximo e saiu correndo” (RAMOS, 2013, p. 13). Baleia sai à caça como se fosse educada para tal atividade, melhor, a fogueira de Fabiano foi estímulo para que o animal percebesse a necessidade de buscar alimento para o grupo, ou seja, é possível pensar a natureza humana dentro da irracionalidade, ou o inverso. A possibilidade está na literatura que pode questionar a verdade absoluta.

As atitudes de Baleia e das personagens denotam relações de deveres e afetos, pois a realidade miserável da seca não possibilita que o homem atinja um grau de superioridade em relação ao animal, pelo contrário percebe-se que os dois seres representados caminham lado a lado no romance, tanto na esfera da sobrevivência quanto na dos sonhos.

O romance *Vidas Secas*, pensado na perspectiva literária homem/animal estabelece semelhança com a proposta ocorrida na obra *A vida dos Animais* de J. M. Coetzze, nesta última observa-se também a intenção de trabalhar com as ideias do outro, isto é, convida o leitor a pensar por via da metalinguagem do próprio gênero e coloca o homem dividido em duas metades. Se por um lado a razão explica as ações humanísticas, por outro lado a literatura leva a pensar a ética dos animais. São dois mundos, razão e irracionalidade intrinsecamente interligados pela ação humana e o texto literário funciona como reflexão diante da disparidade que homem se diante da essência do animal.

O jogo narrativo, em *Vidas Secas*, introspectivo pelo narrador deixa entendido de que existe uma relação de convivência afetiva e social entre Baleia e os seres humanos. De acordo com Zenir Campos Reis a “solidariedade talvez seja o valor essencial dessa comunidade de viventes, consciente ou não. Por solidariedade, Baleia deixa de devorar sozinha o preá que havia caçado, repartindo-o com os retirantes” (2012, p.6).

É nesse sentido de compartilhar, ser solidário uns com os outros na dor, na miséria, enfrentar o medo e sonhar sonhos impossíveis que Graciliano cria as personagens de *Vidas Secas*, e constitui assim as relações humanas de Baleia pela onisciência do narrador. Por outro lado, o romance *A vida dos animais*, constituído de duas palestras ficcionais “Os filósofos e o animais” e “Os poetas e os animais” de J. M. Coetzze traz reflexões sobre a forma como o



universo é regido pela razão, dessa maneira os animais são considerados inferiores ao homem, ou são banidos de viver a essência do ser, por não se comunicarem por meio do raciocínio. Sendo assim, o homem que é acostumado a ignorar os direitos dos animais passa também a barbarizar a sua própria relação com seu semelhante, por isso, o conflito social entre os indivíduos muitas das vezes são incompatíveis com a relação recíproca dos animais.

O enredo de *Vidas Secas* traz as relações sociais desumanizantes do homem quando condicionam as personagens a viverem em condições de miséria, o contexto social e psicológico das mesmas não apresentam um mínimo de conforto, elas vivem perturbadas, aspectos esses que denunciam a opressão do poder capitalista. Assim, a família sertaneja convive com Baleia de forma humana, de modo que o animal também perpassa por este cenário de miséria sem distinção de seus donos porque todos pertencem o mesmo espaço de pobreza.

Dessa forma o romance brasileiro rompe com a representação mimética de copiar a realidade, os escritores passam a mostrar outra forma de compor ficção, por isso, “ao realismo “científico” e “impessoal” do século XIX preferiram os nossos romancistas de 30 optaram por *visão crítica das relações sociais*” (BOSI, 2013, p.415).

A relação das personagens tal como são, num espaço que as comportam é a forma coerente encontrada de contrapor ao estilo do romance idealizado dos romancistas do final do XIX. Uma nova forma de narrar pelos recursos da linguagem, o discurso indireto livre é incorporado ao romance *Vidas Secas*, pois quando ele apresenta um narrador em terceira pessoa que advinha o interior das personagens cria-se a corrente de sentidos interligados pelas ações emotivas, num fio comum pela sobrevivência, esse jogo de relações emocionais e psicológicas entre as personagens configura o mundo natural próprio da ficção.

A personagem Baleia se destaca pelo fato de que o narrador conhece seu psíquico, dando a impressão de que ela pensa e age com consciência, no trecho que segue confirma as características do bicho: “Baleia agitava o rabo, olhando as brasas. E como não podia ocupar-se daquelas coisas, esperava com paciência a hora de mastigar os ossos. Depois dormi” (RAMOS, 2013, p.16). Durante toda a narrativa a cachorra é colocada significativamente como o eixo movedor dos sentimentos humanos. Fabiano quando chega da cidade em silêncio pensa e por ele mesmo nos ajuda a confirmar que Baleia faz parte da família. No trecho destacado pode-se observar que existe afetividade entre eles, então o narrador tece a cena:



Fabiano Abriu os alforjes novamente: a trouxa de sal não se tinha perdido. Bem. Sinha Vitória provava o caldo na quenga de coco. E Fabiano se aperreava por causa dela, dos filhos e da cachorra Baleia, que era como uma pessoa da família, sabida como gente (RAMOS, 2013, p. 34).

Para perceber a construção humanística em *Vidas Secas*, é preciso aglomerar toda a conjuntura de efeitos refletidos pelo olhar do narrador, pois no romance não há destaque de quem narra, mas o que sobressai são os sentimentos existentes em todos os personagens, incluindo a cachorra. De acordo com Ronald de Melo e Souza, essa nova forma de narrar “autonomiza-se o personagem, silencia-se o narrador” (2002, p.132), assim, o narrador em terceira pessoa configurado no papel do refletor, a presença do olhar oculto que sabe conduzir as cenas, mas não toma para si o papel de destaque, é uma das características fundamentais do romance de Graciliano.

Na perspectiva de Motta (2012, p. 364) “ao extrapolar as amarras do regionalismo e de um tipo de realismo crítico e social, *Vidas Secas* permanece como realização estética, por operar uma das mais complexas e simbólicas sínteses de uma representação artística do real.” Nessa perspectiva crítica, fica nítida na obra e principalmente em sua constituição dialética a construção de um narrador apagado, mas presente e singular que causa o efeito de elevação da personagem narrada:

A dupla mediação ficcional do narrador que colabora com o refletor determina a dialética especificamente narrativa em *Vidas Secas*. O estilo *a palo seco* do narrador neutro e a vivência emocional do refletor constituem a forma dramática na narrativa. O travejamento estrutural do romance compaginado na despersonalização do narrador e na personificação de atores subjugados pelas emoções de temor e angústia constitui a narrativa poética e genuinamente trágica de Graciliano Ramos, que se consuma na interação dialética do rigor impessoal e do vigor passional (SOUZA, 2002, p. 136).

O texto narrativo mediado pelos refletores compõe as personagens que não têm condição de verbalizar a situação em que se encontram, apesar disso, o narrador não sugere ou fala o que deveriam dizer, mas pela linguagem, no discurso indireto livre, no trecho citado o leitor evidencia os pensamentos de Baleia na voz do narrador:

Baleia encostava a cabecinha fatigada na pedra. A pedra estava fria, certamente Sinha Vitória tinha deixado o fogo apagar-se muito cedo. Baleia



queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme (RAMOS, 2013, p. 91).

É possível dá condição a elas de se expressarem por meio do pensamento, a prisão pela condição miserável do sertanejo cria a falta de perspectivas futuras, por isso, as personagens expressam por meio do pensamento. Sendo que a experiência militante de Graciliano, sua posição em relação à crítica social poderia dar voz a essas personagens, no entanto, a engenhosidade da escrita optou por trabalhar a estrutura do texto de forma que arte literária desempenhasse sua função, de criar o mundo ficcional tal qual ele deve ser, sem intenção de reproduzir o mundo real ou idealiza-lo.

O narrador em terceira pessoa, ao mesmo tempo oculto, se dá pela enunciação das personagens pelo discurso indireto livre, ou seja, intencionalmente a narrativa mostra ao leitor as evidências do outro, suas relações com o mundo ficcional que o cerca. É como se a voz do narrador tomasse a condição não narrável da personagem e construísse a partir dela suas emoções e comportamentos, conforme Ferreira:

O narrador evidencia cada personagem e, para tanto, dedica-lhes um capítulo alternadamente. Assim, são narrados os pensamentos e os sentimentos das personagens, incluindo os sonhos, os medos, as angústias e as lembranças que surgem fragmentadas, por intermédio do discurso indireto livre (2007, p.89).

E para exemplificar a construção dessa linguagem, o trecho a seguir revela o pensamento da cachorra: “uma chuva de fásca mergulhou num banho luminoso a cachorra Baleia, que se enroscava no calor e cochilava embalada pelas emanções da comida” (RAMOS, 2013, p.39). Percebe-se que o narrador ao buscar o que se passa no interior do animal atormentado pela fome cria-se uma imagem da cachorra semelhante a uma pessoa que espera o momento da refeição, não do animal que instintivamente sairia para caçar, são perspectivas que se assemelha ao ser que sente, pensa e espera compassivo.

Mais adiante, o narrador continua criando o mundo humano da cachorra, no trecho que segue é prova disso:

Sentindo a deslocção do ar e a crepitação dos gravetos, Baleia despertou, retirou-se prudentemente, receosa de sapecar o pelo, e ficou observando maravilhada as estrelinhas vermelhas que se apagavam antes de tocar o chão (RAMOS, 2013, p. 40).



Duas palavras no trecho acima, constrói o jogo fabuloso e imaginário da Baleia, são elas “prudentemente”/receosa, a primeira palavra qualifica a ação sensata e preventiva da cachorra, que age pelo raciocínio, não simplesmente pelo medo do fogo, e a segunda palavra “receosa” dá outra qualidade humana, pois ter receio é expressar sentimento daquilo que se julga perigoso, dessa maneira o narrador caracteriza Baleia como ser que pensa sobre as coisas externas e seus próprios sentimentos. E Baleia “ficou observando maravilhada as estrelinhas vermelhas que se apagavam antes de tocar o chão” (RAMOS, 2013, p.40), também existe na cachorra a sensibilidade de ver naquilo lhe trouxe perigo a metáfora do sonho, as faíscas se transformam em estrelas vermelha que se apagam.

Os estudos realizados por Ferreira apontam que “a imaginação criadora, somada à habilidade de trabalhar a língua, conforme as tradições e a capacidade de aderir às tendências inovadoras permitiram que Graciliano Ramos escrevesse um conjunto de obras marcantes” (2007, p. 12).

O escritor Graciliano apresenta-se como intelectual que tem consciência do que escreve, como escreve e para quem escreve, como afirma Ronaldes de Melo e Souza:

A ética da solidariedade social, preconizada por Graciliano Ramos, constitui o suporte fundamental de sua poética da narrativa, que não somente subage como princípio articulador da estrutura de cada um de seus textos ficcionais, mas também comparece ostensivamente em vários escritos teóricos. Toda experiência artística e a consciência teórica do autor tem por objetivo primeiro e fim último neutralizar o estatuto privilegiado do narrador. (2002, pag. 127)

Dessa maneira os estudos realizados por Ronaldes de Melo e Souza nos apresentam três “procedimentos intimamente associados” que ajudam na compreensão da obra e estética de produção graciliânica:

Primeiro narram-se, não os fatos logicamente concatenados pelo narrador, mas as emoções que os eventos suscitam nos personagens. Segundo procedimento transparece na destituição do narrador que se pretende mediador único da narrativa. Se é certo que a narração é mediação, também é verdade que a mediação não tem de ser uma nem simples. A mediação lógica exige um só mediador, que é o narrador que detém a visão suprema dos acontecidos. A mediação dialética requer a interação de dois mediadores, que são o narrador e o refletor ou o personagem que reflete os



eventos. O terceiro procedimento singulariza a narrativa graciliânica no contexto nacional e internacional (2002, p.131).

O contexto internacional que se refere o trecho acima citado, em relação à estética de Graciliano é pensar essa obra como representante de um gênero dentro da história literária, como foi pensado também sobre o narrador em terceira pessoa de Flaubert, em que a mediação do narrador se difere pelo “bivocalismo” presente na narrativa. Segundo o crítico em conformidade com o narrador de Flaubert, ele se define pelo:

...intercâmbio dialético do narrador e do refletor que articula um bivocalismo em que se torna perceptível o litígio de duas vozes, uma sentimental da protagonista e outra criticamente distanciada, em que repercute o tom irônico do narrador (SOUZA, 2002, p.132).

Nesse sentido, a escrita de Graciliano em *Vidas Secas* teve o cuidado de ocultar o narrador deixando prevalecer somente percepção dos refletores e a voz dos personagens.

Outra diferença peculiar que ocorre em *Vidas secas*, de Graciliano, e *Madame Bovary*, de Gustavo de Flaubert é que o romance moderno francês traz o enredo de modo que as partes da obra estabelecem uma sequencia harmoniosa, existe a configuração do mundo ficcional ao leitor de forma linear, a narrativa discorre as cenas com tranquilidade, principalmente a descrição minuciosa do espaço. O que não ocorre com a descrição da caatinga nordestina em *Vidas Secas*, o que aparece é um espaço tão fragmentado quanto às personagens, somente para apresentar o drama da família retirante, dessa forma, “a caatinga não é descrita, mas emoldurada como correlato objetivo dos viventes que a percorrem” (SOUZA, 2002, p.133).

É importante pensar na escrita de Graciliano, assim como em outros escritores do século XX, para compreendermos historicamente como a literatura brasileira veio se desenhando. Caracteristicamente a linguagem do romance brasileiro editada pelo escritor alagoano é autêntica, pois “trata-se de uma opção consciente, por não submeter à linguagem cristalizada nas academias citadinas, o que lhe permite afastar-se do senso comum da cultura letrada das elites intelectuais urbanas” (ABDALA JUNIOR, 2012, p. 35). Toda essa caracterização da forma e do contexto ficcional do romance brasileiro se deu pela consciência intelectual do escritor de conhecer os “registros pulares”, e mais, ser “culto na linguagem”.



É com essa consciência crítica que Graciliano vai desenhando a personificação humana de Baleia ao longo do romance.

No capítulo “O Menino Mais Novo” tem-se outras marcas evidentes de que a cachorra possui uma relação próxima do ser humano. O quadro desdobra a figura paterna heroica de Fabiano desenhada na cabeça do filho mais novo que vê o pai como herói, mesmo ele sendo o anti-herói do romance. Assim, a narrativa se ocupa em trazer a relação do sonho do filho em querer ser igual ao pai. Nesse contexto de sonho, o filho tem a atitude de imitar Fabiano montando no bode, mas torna-se uma tentativa frustrante porque ele acabou caindo do animal, não conseguiu imitar o heroísmo do pai, por isso, não conseguiu também despertar elogios do irmão mais velho nem de Baleia.

Ao cair desiludido O Menino Mais Novo se entristece, o narrador ao descrever as sensações do menino também mostra os sentimentos de Baleia, assim exhibe o trecho:

Olhou com raiva o irmão e a cachorra. Deviam tê-lo prevenido. Não descobriu neles nenhum sinal de solidariedade: o irmão ria como um doido, Baleia, séria, desaprovava tudo aquilo (RAMOS, 2013, p.52).

Na página seguinte outro trecho mostra que a cachorra possui atitudes humanas: “o menino mais velho e Baleia ficariam admirados” (RAMOS, 2013, p.53). Tem-se, nos dois trechos citados acima, a indicação de que Baleia pensa e age como os meninos, ou melhor, possui uma posição até mais racional do que eles. Quando ela fica séria e desaprova a atitude do menino mais novo, significa que o narrador está associando a ela o poder de avaliar um fato e emitir uma opinião, como também o ato de admirar, algo caracteristicamente do homem movido pelo ato de pensar e fazer juízo de alguma coisa certa ou errada realizada por outra pessoa. Nessa conjuntura da linguagem os estudos literários revelam que:

Graciliano Ramos, ao inserir novas técnicas no seu discurso ficcional, para simbolizar a “realidade” contida na própria representação, demonstrou a consciência de que a criação literária só se realiza por via da linguagem. Conseguiu imprimir ao gênero romanesco a diafanidade, a hostilidade, a secura do romance moderno, criando uma atmosfera de penumbra em que a linguagem mais sugere do que descreve, o leitor é obrigado a participar da obra para descobrir suas mais íntimas intenções (FERREIRA, 2007, p. 13)

Nessa construção humana de Baleia, Antônio Candido, expressa que: “... a presença da cachorra Baleia institui um parâmetro novo e quebra a hierarquia mental (digamos assim),



pois permite ao narrador inventar a interioridade do animal, próximo à da criança rústica, próxima por sua vez à do adulto esmagado e sem horizonte” (1992, p. 106). Assim, a hipótese de estudo vai se confirmando quando em todos os capítulos do romance, sanciona-se que existe uma intenção ousada do narrador de Graciliano em sugerir, condicionar as atitudes de Baleia como propícias aos humanos que vivem o esmagamento da opressão social e convive com o drama da seca do agreste nordestino.

No capítulo seguinte “Menino Mais Velho” que narra ação curiosa da criança em relação à palavra “inferno” traz outro quadro bem dramático porque Fabiano e Sinha Vitória como representantes do analfabetismo no romance ignoram totalmente o desejo do filho em querer descobrir o significado da palavra “inferno”, e eles acabam por ignorarem as perguntas do menino com atitudes e gestos ásperos, com a negatividade do pai e da mãe ele se entristece foge para as catingueiras à beira da lagoa, nesse momento a cachorra que sente o clima áspero no ambiente familiar o acompanha, assim, o narrador exhibe mais uma vez a semelhança interior do animal ao comportamento do homem, vejamos enlace afetivo entre o menino mais velho e a cachorra no trecho:

Todos o abandonavam, a cadelinha era o único vivente que lhe mostrava simpatia. Afagou-a com os dedos magros e sujos, e o animal encolhe-se para sentir bem o contato agradável, experimentou uma sensação como a que lhe dava a cinza do borralho (RAMOS, p. 57).

O clima humano que paira na cena é de que existe uma cumplicidade do animal em relação aos sentimentos do menino, por isso, considera-se que existe nesse capítulo mais indício da humanização de Baleia. No final deste capítulo o narrador oferece ao leitor mais uma prova do lado sensitivo do animal: “o menino continuava a abraça-la. E Baleia encolhia-se para não magoá-lo, sofria a carícia excessiva. O cheiro dele era bom, mas estava misturado com emanções que vinham da cozinha” (RAMOS, 2013, p.61). Alfredo Bosi chama a atenção quanto à complexidade do narrador em terceira pessoa constituído na obra *Vidas Secas*, só é possível o leitor adentrar no mundo sensível das personagens pelo viés silencioso da linguagem caracterizando os sonhos que se quebra com dura face do cotidiano sofrido do sertão:

Para entender a perspectiva do narrador, é necessário seguir de perto o aprofundamento que o texto dá à situação concreta, aliás nada simples, dos menino mais velho. Entre ele e Baleia firma-se um acordo tácito e carinhoso que, no calor do corpo, o redime da secura fria onde fora parar sua conversa com a mãe (2003, p. 31).



A estudiosa Camila Brito dos Santos discute a importância de trazer a concepção de gramática sistêmica funcional e as metafunções da linguagem do teórico Halliday para compreensão da linguagem usada na escrita de Graciliano. De acordo com as reflexões da estudiosa: “a concepção sistêmica–funcional, proposta por Halliday (apud HAWAD, 2009, p. 02) parte do princípio de que a linguagem é uma ferramenta para a interação social e foi moldada ao longo do tempo pelas funções que tem de exercer na vida em sociedade” (p. 1409). Camila ainda acrescenta, “dessa forma a gramática não é vista como um conjunto de regras para a formação de enunciados, mas como um sistema de escolhas para a construção do significado” (p.1409). Pensar na linguagem dessa forma é sustentar a construção de sentidos e significados no romance *Vidas Secas*, e a partir dos “processos mentais: sentir, pensar, ver, relacionados à representação do nosso mundo interior, de modo que se refere as ações que não ocorrem no mundo real, mas no fluxo do pensamento” (p. 1411). Nesse contexto teórico Baleia é o experienciador desse processo mental, metaforicamente, do ser consciente. As ações da cachorra representam a metáfora da consciência humana.

Nos capítulos “Inverno e Festa” o pensamento e inquietações de Baleia são postas pelo narrador nos trechos em destaque:

Baleia se enjoava, cochilava e não podia dormir. ... o dia todo espiava os movimentos das pessoas, tentando adivinhar coisas incompreensíveis. Agora precisava dormir,... livrar-se... daquela vigilância a que a tinha habituado (RAMOS, 2013, p. 70).

Assim se confirma a consciência do experienciador, sendo ele um ser não dotado de racionalidade, no entanto, essa representação ocorre porque o narrador se utiliza dos recursos da linguagem, estes, dotado de significados para criar o contexto ficcional do romance.

Outro momento que demonstra a onisciência do narrador em relação aos pensamentos da cachorra é no capítulo “Festa” quando Baleia some no meio da aglomeração de pessoas que participam da festividade religiosa. Quando a cadela retorna do sumiço o narrador institui tanto os pensamentos de Baleia quanto os pensamentos das outras personagens, o trecho em destaque evidencia isso:

O menino mais velho agarrou-a. Estava segura. Tentaram explicar-lhe que tinha tido susto enorme por causa dela, mas Baleia não ligou importância à



explicação. Achava é que perdiam tempo num lugar esquisito, cheio de odores desconhecidos (RAMOS, 2013, p. 81).

Temos nesse trecho os processos mentais de cognição de Baleia apontados pelo narrador, indicando que é possível pela linguagem literária construir verdades ficcionais, sendo assim, é possível pela onisciência adentrar no interior das personagens e falar, pensar, sentir o mundo delas. Baleia é um ser humano sem deixar de ser animal, é a ordem natural do sertão criado no romance de Graciliano Ramos.

O capítulo “Baleia” ocupa a nona posição na obra *Vidas Secas*. A nomenclatura “Baleia” é intencionalmente apresentada em letra maiúscula, designando ao leitor de que haverá um tratamento próprio ao nomeado. Nesse desfecho o papel do narrador será o de convidar o leitor a adentrar no interior das personagens por meio da disposição das imagens que se cria na narrativa.

Dessa forma, são as imagens emotivas que vão expressar a situação do quadro que a família sertaneja sofre, pelo extermínio da cachorra. Como elas não falam o discurso indireto livre e o narrador onisciente vozeia o que cada uma delas pensa e sente no momento de angústia e dor. Nessa perspectiva, o narrador onisciente faz entrever na narrativa a voz do pensamento das personagens, constituído na vida da família de Fabiano, que não é falante. De acordo com Antônio Candido (1976, p. 58) apud Ferreira:

Em todas as artes literárias e nas que exprimem, narram ou representam um estado ou estória, a personagem constitui a ficção. No romance, a personagem pode permanecer calada bastante tempo, porque as palavras ou as imagens se encarregam de comunicar-nos os seus pensamentos ou, os seus fazeres (2007, p.33).

É nesse clima de emoções interior das personagens que o narrador genuinamente comprova que Baleia possui sensações, emoções e cognição, traços que lhe humanizam. O animal é membro da família, e é partir dessa relação afetiva, amorosa que o capítulo desenvolve um drama emocional tanto para o leitor que durante a narrativa foi se afeiçoando ao animal quanto para as personagens que não desejam a morte do ente familiar.

É um quadro especialmente triste, logo no primeiro parágrafo o desfecho do enredo traz o marco da tragédia quando expressa “a cachorra Baleia estava para morrer” (RAMOS, p. 86), ou seja, a cachorra já estava doente sem que o leitor soubesse, ocorre o vaticínio, é um



preparativo para que o leitor possa junto com Baleia vivenciar o drama da morte durante todo o capítulo.

Nessa mistura de sensações do animal que se humaniza, pois sonha no instante da morte, ao mesmo tempo em que desumaniza Fabiano pelo fato dele apropriar-se da razão para mata-lo é que o drama ganha voz na narrativa revelando o sofrimento da cachorra, os refletores pairam sobre cada personagem, denunciando o que cada um sente e pensa sobre a situação de Baleia.

Dessa mesma forma as emoções de Baleia ganham destaque, uma vez que ao longo da narrativa o narrador em terceira pessoa foi apresentando ao leitor a relação muito próxima do animal e do homem. O narrador introspectivo mostra a humanização do animal num jogo recíproco de afeto muito bem tecido pelo discurso indireto livre, consegue introduzir atitudes, ações ou qualidade caracteristicamente humana ao animal irracional:

Baleia fugiu precipitada, rodeou o barreiro,... Dirigiu-se ao copiar, mas temeu encontrar Fabiano e afastou-se para o chiqueiro das cabras. ... E, perdendo muito sangue, andou como gente, em dois pés, arrastando com dificuldade a parte posterior do corpo (RAMOS, 2013, p. 88).

O trecho acima traz os indícios de que a cachorra ganha destaque na narrativa porque é a própria personagem que se personifica pelo discurso do narrador, ele por sua vez, coloca o animal associado ao homem, o bicho age como se tivesse um raciocínio planejado, reflexivo. A conjunção adversativa “mas” induz o leitor a perceber que a personagem Baleia pondera antes de encontrar o esconderijo certo, ela prever o perigo mesmo não vendo mais Fabiano. Então, existe uma razão, um pensar instituído no animal irracional, é a representação humanizada do bicho em conformidade com o recuso estilístico do narrador. Vejamos no trecho abaixo como o narrador tece a narrativa a partir dos pensamentos da cadela:

Uma sede horrível queimou- lhe a garganta. Procurou ver as pernas e não as distinguiu: um nevoeiro impedia-lhe a visão. Pôs-se a latir e desejou morder Fabiano. ... Olhou-se de novo, aflita. Que estaria lhe acontecendo? Começou a arquejar penosamente, fingindo ladrar. Passou a língua pelos beiços torrados e não experimentou nenhum prazer. Cerrou as pálpebras pesadas e julgou que o rabo estava encolhido. Não podia morder Fabiano: tinha nascido perto dele, numa camarinha, sob a cama de varas, e consumira a existência sem submissão (RAMOS, 2013, p. 89).



Os recursos sintáticos utilizados na composição da narrativa constataam a consciência do escritor Graciliano em compor a obra literária sem abrir mão da Língua formal e faz dela poética ficcional. Os estudos literários comprovam que “a criatividade de escritores engajados de maior densidade artística propicia estratégias textuais bem desenvolvidas” (ABDALA JUNIOR, 2007, p. 164), ou seja, a escrita de Graciliano parte da realidade da linguagem para recriar outras situações que não podem ser confundida com uma correspondência da realidade.

Nesse capítulo dedicado à Baleia, pode-se perceber a completude da humanização da cachorra porque todos os aspectos sensitivos são associados a ela, pois ali na miséria do sertão não há superposição entre o homem e o bicho, por isso, ambos vivem na mesma esfera de pobreza, numa reciprocidade, isto é, “animais e homens elementarizados se encontram unidos pela mesma desgraça que os atinge quando a seca aparece” (LEITE, 1994, p.52).

É na agonia da morte que o narrador intensifica ainda mais a introspecção em Baleia, ele se aproxima do ser representado, de tal forma que ele próprio desaparece, e a voz de Baleia ganha forma. A linguagem permite que a cachorra experimente as mais íntimas das sensações humanas, ela procurou vê, desejou, sentiu aflição, interrogou, pensou, fingiu, não experimentou prazer, julgou, concluiu, de fato era da família. Mais uma vez, toda a trama da personagem se confirma pela voz do narrador.

Os pontos elencados no romance, as meditações feitas a partir dos estudos críticos selecionados para este estudo possibilitou uma reflexão breve e importante sobre a função do narrador em terceira pessoa apresentado na obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos como também houve a confirmação do processo crescente de humanização da cachorra, acentuando com mais vigor no capítulo dedicado a ela. Confirma-se também que *Vidas Secas* é uma obra enxuta no sentido de oferecer uma linguagem muito bem elaborada, dessa forma o romance marca com singularidade um dos períodos mais ricos da história da literatura brasileira.

2. Considerações finais

O estudo propôs fazer uma trilha dentro do romance *Vidas Secas*, destacando trechos que permitisse ao leitor a pensar a construção humana de Baleia, isso foi possível porque o romancista brasileiro Graciliano Ramos constituiu uma obra limpa enquanto recursos linguísticos, ou seja, o vocabulário, os períodos nos parágrafos, a maneira de deslocar um



personagem a outro, a sutileza de ordenar os capítulos independentes com a coerência que está posta, todas essas questões ajudam a perceber a singularidade estilística do escritor da década de 30. A linguagem do narrador onisciente demonstra toda a potencialidade intelectual do escritor em compor a forma do romance pelo uso do discurso indireto livre, da linguagem formal acessível ao público leitor.

A humanização de Baleia no romance *Vidas Secas* foi progressiva, a cada capítulo o narrador convida o leitor a perceber a sensibilidade da cachorra, nesse sentido, a afeição construída proporciona um sofrimento maior quando o desfecho da narrativa chega ao extermínio da cachorra, fica no interlocutor a sensação de que a personagem está condicionada por essa mesma prisão da miséria, das mazelas do sertão que ficcionalmente as outras personagens humanas foram colocadas.

O mundo sensitivo de Baleia denota que o narrador se apoderou da linguagem para constituir a metáfora humana a partir do discurso indireto livre, recurso linguístico que permite ao narrador observar com precisão o interior da personagem e falar por ela através dos pensamentos. Nessa relação ora íntima ora distante pelo discurso em terceira pessoa, entre narrador e personagem é que se criou reciprocidade entre o animal e o homem, pois a realidade de miséria condiciona as personagens ao mesmo destino.

Da mesma maneira pela qual Fabiano e os demais da família foram impedidos de transcender a vida sofrida do agreste pela ordem natural das coisas do sertão, assim, sucede a condição de Baleia que também não realiza seus sonhos, se dilui no sofrimento e opressão em meio às ordens da natureza, ou seja, foi submetida à doença e morta pelo seu dono. O romance de Graciliano Ramos representa o ponto mais alto do romance moderno brasileiro, uma vez que sua escrita laboriosa, consciente, erudita, construiu uma representação do conflito entre o indivíduo e o mundo.

3. Referências

ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Literatura, história e política: literatura de Língua Portuguesa no Século XX**. 2. ed. Cotias, São Paulo: Ateliê, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: Teoria do Romance**. São Paulo: HUCITEC EDITORA, 2010.



- BOSI, Alfredo. **Céu, Inferno: ensaios de crítica literária e ideológica**. Ed. 34. São Paulo: Duas Cidades, 2003.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 49 ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária**. 10 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008.
- COETZEE, J. M. **A vida dos animais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- FERREIRA, Maria Soledade. **O desvelar do silêncio na obra Vidas Secas, de Graciliano Ramos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária/PUC/SP. São Paulo: 2007. [www. Google. br](http://www.google.br) acesso em 25 de agosto de 2014.
- LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1994.
- MOTTA, Sérgio Vicente. **O engenho da narrativa e sua árvore genealógica: das origens de Graciliano Ramos e Guimarães Rosas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- PATTO, Maria Helena Souza. **O mundo coberto de penas: família e utopia em Vidas Secas**. Estudos Avançados. Vol. 26 n. 76 São Paulo. Sept/De. 2012.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 123ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- REIS, Zenir Campos. **Tempos futuros-Vidas Secas, de Graciliano Ramos**. Estudos Avançados. Vol. 26 n. 76 São Paulo. Sept/De. 2012.
- SANTOS, Camila Brito dos. **A humanização da personagem Baleia em Vidas Secas: uma abordagem sistêmica-funcional**. Cadernos do CNLF, vol. XVI, n. 04, t.2 [www. Google.br](http://www.google.br)
- SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. -7 ed. São Paulo: Ática, 2007.
- SOUZA, Ronaldo de Melo e. **Ficção dramática de Graciliano Ramos**. In: Cenas literárias: narrativa em foco. Org. TELAROLLI, Sylvia; MARCHEZAN, Luiz Gonzaga. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002.



CONCEPÇÕES DO FAZER POÉTICO EM DRUMMOND

Cristiane Emanuela da Silva BARBOSA (UNEMAT)¹

Resumo: Pensar o fazer poético é pensar sobre a relação entre o poder das palavras e o trabalho árduo do poeta ao utilizar as palavras. Essa relação fica claramente estabelecida na poesia moderna nos poemas: “Poesia”, “O Sobrevivente” e “Explicação” em seu livro *Alguma Poesia* (1930), “O Lutador” encontrado no livro *José* (1942); “Procura da Poesia” em *Rosa do Povo* (1945) e por fim “Música de Fundo: Palavra Mágica” encontrado no livro *Discurso de Primavera* (1977) de Carlos Drummond de Andrade. Nossa opção por trabalhar com a poesia de Carlos Drummond de Andrade nos permite demonstrar como a oficina literária e a consciência do poeta de que as palavras tem materialidade, são elementos constitutivos da poesia a partir do século XX.

Palavras-chave: Modernismo. Poesia. Metalinguagem. Responsabilidade. Luta.

Abstract: To think the poetic doing is to think about the relationship between the power of words and the hard work of the poet to use the words. This relationship is clearly established in modern poetry in the poems: "Poesia", "O sobrevivente" and "Explicação" in his book *Alguma poesia* (1930), "O lutador" found in the book *José* (1942); "Procura da poesia" in *Rosa do Povo* (1945) and finally "Música de Fundo: Palavra Mágica" found in the book *Discurso de Primavera* (1977) by Carlos Drummond de Andrade. Our decision to work with the poetry of Carlos Drummond de Andrade allows us to demonstrate how the literary workshop and the poet's awareness that the words have materiality, are constituent elements of poetry from the twentieth century.

Keywords: Modernism. Poetry. Metalanguage. Responsibility. Fight.

1. Introdução

No decorrer do curso interessei-me por vários temas que serviram-me como objeto de pesquisa. No entanto, sempre estive às voltas com a literatura, apaixonei-me, odiei, apaixonei-me novamente, ficando assim estabelecido entre a literatura e eu uma relação de amor e ódio, a tal ponto que não vejo outra área para trabalhar minha monografia.

Nesse impasse, amor/ódio, encontrei-me envolvida pela poesia de Carlos Drummond de Andrade. Seus poemas são incríveis trabalhos de metalinguagem em que o sentido das palavras são estimulados a se modificar constantemente. O que me chamou a atenção neste poeta foi perceber que para ele a poesia deve ser feita com palavras pensadas, selecionadas, bem escolhidas e que o poeta para criar precisa pensar muito antes e durante a feitura do poema.

O trabalho que proponho é de aprofundar-me no universo da poesia de Drummond, analisando ideias sobre o ato criativo que aparecem em seus poemas para compreender, no enredo da cultura ocidental e nas particularidades da literatura brasileira, os processos

¹ Acadêmica do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Cáceres-MT/Brasil.



criativos e a concepção do fazer poético que formulam a sua poesia. Drummond é um dos maiores nomes da poesia brasileira do século XX e decorridos quase um século sua obra continua sendo de fundamental importância para a compreensão da poesia brasileira e do modernismo.

Estudar a poesia de Drummond é necessário não só para o esclarecimento do modernismo do qual foi parte salutar, mas também para compreender outras linhagens poéticas que surgiram mais tarde, como por exemplo o movimento Concretista.

Assim, procurarei demonstrar as concepções de criação poética implicadas na poesia de Carlos Drummond de Andrade, no que se refere ao trabalho metalinguístico, tanto no nível temático quanto semântico. Para que se possa compreender o fazer poético sob a ótica drummondiana, por meio da análise dos poemas selecionados, é preciso ter no horizonte a referência cultural da poesia moderna.

Buscamos demonstrar o alinhamento da forma e do conteúdo no que tange à autorreflexão e autorreferência da linguagem na poética de Drummond de forma a esclarecer a importância da metalinguagem no seu fazer poético, analisando as relações entre o aspecto formal de construção poética e os temas sociais e existenciais predominantes em sua poesia para que assim se identifique os procedimentos metalinguísticos utilizados por ele nos poemas escolhidos.

Carlos Drummond de Andrade, em alguns de seus poemas, dedicou-se ao fazer poético, à função exercida pela poesia na perspectiva da linguagem que se volta para a própria linguagem. Em 1930 compôs seu primeiro livro intitulado *Alguma Poesia* do qual selecionamos três poemas: “Poesia”, “O Sobrevivente” e “Explicação” que traduzem o que o poeta escreveu na orelha deste livro, nos instigando a refletir sobre o fazer poético quando ressalta que para ele a “poesia é negócio de grande responsabilidade” não considerando assim “honesto rotular-se de poeta quem apenas verseje por dor-de-cotovelo, falta de dinheiro ou momentânea tomada de contato com as forças líricas do mundo, sem se entregar aos trabalhos secretos da técnica, da leitura, da contemplação e mesmo da ação”. Ainda segundo ele “até as portas se armam e um poeta desarmado é mesmo um ser à mercê de inspirações fáceis, dócil as modas e compromissos” (ANDRADE, 2007).

Antonio Cândido, em seu livro: *Literatura e sociedade: estudo de teoria e história literária*, também demonstra essa consciência de responsabilidade com a literatura ao ressaltar



um trecho de Sainte-Beuve que exprime claramente as relações entre o artista e o meio, o poeta não é uma resultante, nem mesmo um simples foco refletor: possui o seu próprio espelho, a sua mônada individual e única. Tem o seu núcleo e o seu órgão, através do qual tudo que se passa se transforma, porque ele combina e cria ao desenvolver a realidade. A obra literária, para Cândido depende de vários fatores, mas a decisão do artista da maneira como vai trabalhar a linguagem ocupa um lugar importante na criação.

O crítico, em seu texto *Inquietude na poesia de Drummond*, comenta a questão estética, que para ele não é observada na perspectiva da certeza, mas sim da dúvida, a procura, o debate e a exploração da linguagem. A poesia de Drummond é em boa parte uma indagação sobre o problema da poesia (CÂNDIDO, 2004, p87). Segundo Cândido, Drummond faz o valor da poesia fundir-se com o sentimento poético e reduz conseqüentemente o poema em um precioso condutor.

Heitor Ferraz Mello, em *Drummond, o antibusto*, diz que “a poesia não poderia se resumir a um simples jorro de interioridade questionadora, pois assim se perderia o prazer literário que tiramos dela, [...] seria um insuportável rio caudaloso de palavras de evasão”. Segundo Heitor, em Drummond, a reflexão se confronta com as palavras (HEITOR, 2003, p 44).

Drummond era um poeta inquieto. E essa inquietude é bastante visível em muitos de seus poemas, em que notamos a existência da pluralidade de inflexões modernistas. Sua inquietude, como nos ensina Antonio Cândido, é o motor de uma criação que não cessou de procurar a palavra justa e a forma adequada da linguagem para tratar da condição humana em toda sua força e fragilidade.

Em 1942 é publicado o livro *José* no qual, Drummond faz questão de dedicar um de seus poemas ao fazer poético: “O lutador”, poema que traz para o leitor o poder que as palavras têm e o trabalho árduo do poeta.

Em 1945 Drummond se consagra o poeta do século ao compor o livro *A Rosa do Povo*, com inúmeros poemas magníficos, e entre eles está o poema “Procura da Poesia”. Tanto em “O Lutador” quanto em “Procura da Poesia” encontramos o que podemos chamar de a luta em busca da Palavra Mágica. “Procura da poesia” constitui-se num verdadeiro tratado poético que levou a essência de sua arte, a geração de 45.



Tal “Palavra Mágica” é encontrada em 1977 quando Drummond publica o livro *Discurso de Primavera* em “Música de Fundo: palavra mágica”.

2. CONCEPÇÕES DO FAZER POÉTICO EM DRUMMOND

2.1 A POESIA

Pensar o fazer poético é pensar a relação entre o poder das palavras e o trabalho árduo do poeta ao utilizar as palavras. Como relata o próprio Drummond na orelha de seu livro *Alguma Poesia*:

Entendo que a poesia é negócio de grande responsabilidade, e não considero rotular-se de poeta quem apenas verseje por dor de cotovelo, falta de dinheiro ou momentânea tomada de contato com as forças líricas do mundo, sem SE entregar aos trabalhos cotidianos e secretos da técnica, da leitura, da contemplação e mesmo da ação. Até os poetas se armam, e um poeta desarmado é mesmo um ser a mercê de inspirações fáceis, dóceis às modas e compromissos (ANDRADE, 1930).

Essa relação fica claramente estabelecida nos poemas de Drummond: “Poesia”, “O Sobrevivente” e “Explicação” do livro *Alguma Poesia*, publicado em 1930, por este grandioso poeta; “O Lutador” poema encontrado no livro *José*, publicado em 1942; “Procura Da Poesia” do livro *A Rosa Do Povo* publicado em 1945: e por fim “Palavra Mágica” encontrado no livro *Discurso De Primavera* que foi publicado em 1977, destacando mais uma vez a profundidade que é a construção de um poema.

O livro *Alguma Poesia* iniciou a carreira de escritor/poeta modernista Drummond. Neste livro encontramos o poema “Poesia”, em que podemos observar uma poética própria de Drummond e do Movimento Modernista Brasileiro que está relacionado à estrutura formal de seus poemas que são: 1) versilibrismo ou o uso de versos livres; 2) Prosaísmo que é a adoção de processos adequados a prosa, como o discurso direto, ausência de rimas, e a conversa com o leitor, um exemplo está no poema “Explicação” quando o Eu - lírico diz: Se meu verso não deu certo, foi seu ouvido que entortou. / Eu não disse ao senhor que não era senão poeta? e por fim 3) Linguagem dinâmica e irônica, pequenos versos com significado conciso, como por exemplo o último verso do poema “O Sobrevivente”: (Desconfio que escrevi um poema)(ANDRADE, 2013, p 56). Este poema relata o choque social vivido pelo pós - guerra mundial, a difícil relação estabelecida entre o eu e o outro.



Em Drummond alguns poemas falam do fazer poético, um exemplo claro de metapoesia é o poema “Poesia” que é em si a poesia falando da própria poesia. Em “Poesia” fica visível a metalinguagem: concepção poética moderna de que a poesia só é feita com palavras e que está no tipo de linguagem estabelecida pelo poeta, quando invade o mundo das palavras e descobre seus significados secretos.

Neste poema o eu - lírico se confunde com o poeta. É visível a dificuldade encontrada pelo poeta em transferir o poema para o papel, quando o eu – lírico, procura dar corpo à poesia, ele no primeiro verso diz:

Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieta, vivo.
(ANDRADE, 2013, p 45)

Notamos no primeiro verso que essa dificuldade é transferida para a “pena que não quer escrever”. Assim o verso não consegue ganhar forma. Até então o poeta não aceita que ele não está conseguindo compor seu poema, o que aparece no poema é unicamente “a pena que não quer escrever” e ao reduzir o poeta na figura de uma pena, Drummond parece privar-se de sua consciência poética. O poeta mostra-se solitário e sua poesia te basta, pois é por trás delas que podemos encontrar a verdadeira face de Drummond. É este um poema metalinguístico, em que a poesia é independente das palavras que podem ou não expressá-la.

O segundo verso vem afirmar que a existência do verso está dentro do poeta, uma arte poética considerada virtual.

O poema existe, contudo o poeta não consegue dar forma ao poema, este poema está inquieto em sua mente, quer sair, ganhar forma e o mundo da poesia.

O terceiro verso enfatiza o primeiro e o segundo verso e marca uma forte característica de Drummond e de outros autores modernistas que é a repetição:

Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.
(ANDRADE, 2013, p 45).



No quarto verso encontramos a confirmação da existência da poesia em seu “estado de espírito”, sobre um poema que não se quis dizer ou não pode, mas que essa poesia inunda a vida do eu – lírico.

A poesia foi construída sem querer, saiu sem querer sair. A poesia está em estado de espírito, independe das palavras que podem ou não expressá-la. Observe que o processo poético começa antes da escrita, como podemos ver no primeiro verso do poema, quando ele afirma ter gastado uma hora de seu tempo pensando em um verso.

Apesar dos obstáculos encontrados pelo poeta, Drummond demonstra não ter inspiração, e, sem que ele espera-se no último verso descobre que compôs um poema:

No poema “O Sobrevivente”, deparamo-nos com um poeta marcado pelo pós-guerra mundial, sem estímulo para compor um verso se quer. Podemos ver nessa poesia que Drummond comenta os últimos acontecimentos no mundo e coloca um obstáculo, logo no início do poema, em compor um poema pondo a culpa na evolução humana: “Impossível compor um poema a essa altura da evolução da humanidade/Impossível escrever um poema – uma linha que seja – de verdadeira poesia” (ANDRADE, 2006, p 26). Mais uma vez um poema marcado pela repetição.

Um dos poemas que Drummond busca chamar a atenção para as transformações ocorridas através do movimento modernista está no poema “Explicação” que é demonstrado por ele ser seu poema sua redenção e “consolação”. Nessas duas primeiras frases encontramos um movimento de contradições, usando de pronomes possessivos como: Meu verso, Minha consolação, Minha cachaça. Como diz Alcides Villaça: “arte consoladora, em regime de contrição e lirismo, e obsessão viciosa como a da pinga” (2002, p.42).

Meu verso é minha consolação.
Meu verso é minha cachaça. Todo mundo tem sua cachaça.
Para beber, copo de cristal, canequinha de folha-de-flandres,
Folha de taioba, pouco importa: tudo serve (ANDRADE, 2013, p 74).

Nesses versos podemos perceber que Drummond admite ser solitário e que tem como consolação o seu verso ou a sua poesia, e que pouco importa para ele como foi feito, pois, todo mundo tem seu verso, ao qual ele compara com a cachaça, onde o poeta ainda relata que todo mundo tem a sua, e que para apreciá-la tudo serve, seja formalmente requintado como: “copo de cristal”; ou ligado a simplicidade, ao rústico como: “folha de taioba”.



O verso serve ao poeta e somente a ele, é sua “lamentação”. Nos versos seguintes, Drummond tenta o tempo todo justificar a sua solidão e a questão da cachaça, comumente encontrada nas casas e bares de nosso Brasil, por ser uma bebida culturalmente brasileira, mas que é também um elemento que o enleva, é tomado por outras sensações, emoções, ideias. Podemos ver que com isso ele conversa o tempo todo com o leitor. Conhecedor das realidades simples e do cotidiano do homem comum, o poeta sempre compõe utilizando linguagem comum ou regional, falando da fraterna cidade onde nasceu, de onde viveu, de seus amigos e até de sua cultura, ou mesmo de outras culturas.

Para louvar a Deus como para aliviar o peito,
Queixar o desprezo da morena, cantar minha vida e trabalhos
É que faço meu verso. E meu verso me agrada.
Meu verso me agrada sempre...
Ele às vezes tem o ar sem-vergonha de quem vai dar uma cambalhota
Mas não é para o público, é para mim mesmo essa cambalhota.
(ANDRADE, 2013, p 74).

Tudo o que o poeta faz é para ele mesmo e para mais ninguém. Seus versos o agradam e isso parece bastar-lhe. Ele mesmo se entende e acaba por confessar a sua solidão, sua tristeza. Para que ninguém perceba seu sofrimento e sua solidão o bom Drummond joga a culpa de seu pesar nas bananeiras de seu país, usando do escapismo e da intertextualidade vai ao cinema ver “uma fita de Hoot Gibson”, aqui entra o Modernismo pelo cinema Norte Americano. Nota-se que os versos não possuem um ritmo, nem rimas e tão pouco simetria. Se formos contar as sílabas encontraremos versos decassílabos.

Note que Drummond não tem uma forma fixa em nenhum de seus poemas aqui analisados, são poesias populares.

Eu bem me entendo.
Não sou alegre. Sou até muito triste.
A culpa é da sombra das bananeiras de meu país, esta sombra mole,
preguiçosa.
Há dias em que ando na rua de olhos baixos
Para que ninguém desconfie, ninguém perceba
Que passei a noite inteira chorando.
Estou no cinema vendo a fita de Hoot Gibson,
De repente ouço a voz de uma viola...
Saio desanimado.
Ah, ser filho de fazendeiro
A beira do São Francisco, do Paraíba ou de qualquer córrego vagabundo,
É sempre a mesma sen-si-bi-li-da-de.
E a gente viajando pela pátria sente saudades da pátria.
(ANDRADE, 2006, p 36).



O poema “Explicação” tem marcas de repetição em quase todos os versos, é um poema heterogêneo referente à composição sentimental: ar sem-vergonha; cambalhota; profunda tristeza, ligada a bananeiras de meu país... mole e preguiçosa; desanimado filho de fazendeiro.

Drummond ainda brinca com a palavra sensibilidade separando as sílabas como se quisesse enfatizar o seu jeito, ou modo, sensível de ser. Ao declivar a palavra sensibilidade ele desdobra os fonemas, as sílabas e automaticamente os sentidos impregnados a esta palavra.

É ambíguo ao dizer que viaja pela pátria e sente saudade da pátria, uma fórmula para enaltecer sua terra, seu país.

Aquela casa de nove andares comerciais
É muito interessante.
A casa colonial da fazenda também era...
No elevador penso na roça,
Na roça penso no elevador. (ANDRADE, 2006, p 36).

Mais uma vez o sentimento ambíguo se faz presente: “casa de nove andares comerciais” / “casa colonial da fazenda”, há saudade dos dois lugares, pois ele não é nem ruralista e nem urbanista: “no elevador penso na roça” / “na roça penso no elevador”.

Nessas duas frases ele engrandece sua gente e sua terra, e ele ainda diz gostar de ter nascido assim “com essa tara”. Drummond traz o fator sexual (tara) para demonstrar um estado de êxtase, demonstrando prazer e orgulho de sua terra e de sua gente: “Quem me fez assim foi minha gente e minha terra/E eu gosto bem de ter nascido com essa tara” (ANDRADE, 2006, p 36).

Podemos observar o nacionalismo/regionalismo, também chamado de “verde - amarelismo”, que Drummond usa para demonstrar o quanto valorizava sua terra natal. E com tom irônico brinca com a realidade cultural, econômica e política dos países europeus.

Para mim, de todas as burrices a maior é suspirar pela Europa.
A Europa é uma cidade muito velha onde só fazem caso do dinheiro
E tem umas atrizes de pernas adjetivas que passam a perna na gente.
O francês, o italiano, o judeu falam uma língua de farrapos.
Aqui ao menos a gente sabe que tudo é uma canalha só,
Lê seu jornal, mete a língua no governo,
Queixa-se da vida (a vida está tão cara),
E no fim dá certo. (ANDRADE, 2006, p 36-37).



No penúltimo verso o escapismo torna-se mais uma vez escancarado, quando diz que se o verso não deu certo foi o ouvido do leitor que entortou. Deixando claro que ele fez o que pode. Dessa maneira ele cria um diálogo com os leitores, um forte da poética drummondiana. Diálogo que conclui o último verso do poema com uma pergunta em forma de afirmação: “Se meu verso não deu certo, foi seu ouvido que entortou./Eu não disse ao senhor que não sou senão poeta?” (ANDRADE, 2006, p 37).

O livro *Alguma Poesia* marca o início da grande carreira como poeta de nosso saudoso Drummond, por ser seu livro de estreia, o poeta deixa evidências da fase heroica do Modernismo, pois procura romper com todos os traços de uma poética assimétrica, transforma-se de herói a anti – herói, brincando com as tradições históricas e literárias de nosso país, temas do cotidiano, linguagem coloquial tomando o lugar da linguagem culta, o versilivismo que nada mais é que versos livres, sem as tais formas fixas, a pontuação estilística, são algumas das influências do modernismo de 30. O leitor não se cansará de encontrar pluralidade linguística, de estilo, nacionalismo, etc... ao entrar no mundo das poesias de Drummond.

1942 foi o ano em que Carlos Drummond de Andrade publicou seu livro *José* que em sua poética demonstra a luta do poeta para com as palavras, no qual podemos encontrar o belo poema “O Lutador” que vem marcar mais uma vez o que é fazer poesia para nosso poeta. Poesia popular, composto por versos de cinco sílabas, denominadas redondilhas menor. Ele expressa a luta com as palavras, tentando atraí-las para perto de si. O poeta aqui é vulnerável, impotente, mesmo frágil ele não desiste da luta, busca apanhá-las e não delas apanhar.

Cada palavra possui uma natureza múltipla, plural, elas deslizam e finge.

As palavras parecem entidades rebeldes e múltiplas, que o poeta procura atrair, mas que fogem sempre, quer eles as acaricie, quer as maltrate. É um luta desigual e inglória, contra objetos imponderáveis que se desfazem ao contato, mas que fascinam e aos quais o poeta não consegue renunciar (CÂNDIDO, 2004, p90).

A poesia não pode reduzir-se a apenas um jogo de interioridade questionadora, porque poderia perder o prazer literário delas tirados. Seria impossível pensar a poesia apenas com palavras de evasão. O poeta como lutador aceita o combate ao sentir-se desafiado por



elas, confrontando a reflexão com as palavras, pois só assim nascerá a poesia. Isso é o que podemos observar em todos os versos do poema “O Lutador”.

Lutar com palavras
É a luta mais vã.
Entanto lutamos
Mal rompe a manhã. (ANDRADE, 2006, p 99).

Nos versos que se seguem o poeta lutador se sente impotente perante as palavras, sente-se tão pequeno e frágil, até mesmo fraco. O eu – lírico não se julga louco, mas lúcido, pois é das palavras que ele tira o seu sustento “num dia de vida”. É como se o poeta se auto denomina-se homem pobre. Mais à frente o poeta demonstra que se as palavras o desafia ele não se esconde e vai a luta, aceitando o combate ali travado.

São muitas, eu pouco.
Algumas, tão forte
Como um javali.
Não me julgo louco.
Se o fosse, teria
Poder de encantá-las.
Mas lúcido e frio,
Apareço e tento
Apanhar algumas
Para meu sustento
Num dia de vida. (ANDRADE, 2006, p 99).

Mesmo não se colocando como louco Drummond brinca com as palavras, como se elas pudessem escapar dele. O poeta acaba por declarar haver um comércio, pois, delas é que saem o seu sustento diário. E que nem as palavras e nem Drummond trás na voz nenhum rastro de “zanga ou desgosto”, eles se completam, são pares perfeitos. Não adianta se esforçar quando as palavras não colaboram, tem que haver uma cumplicidade para que o trabalho, ou a poesia, seja perfeita. Delas ele é escravo, brinca com a repetição, “Palavra, palavra”, e como um alvo ou um objeto pretendido ele diz: “quisera possuir-te”.

Deixam-se enlaçar,
Tontas à carícia
E súbito fogem
E não há ameaça
E nem há sevícia
Que as traga de novo
Ao centro da praça.
Insisto, solerte.
Busco persuadi-las.
Ser-lhes-ei escravos



De rara humildade.
Guardarei sigilo
De nosso comércio.
Na voz, nenhum travo
De zanga ou desgosto. (ANDRADE, 2006, p 99).

Para Drummond a luta com palavra, é a luta mais inútil que se possa combater por não existir carne e sangue, não há uma concretude nesta luta, no entanto ele luta.

Sem me ouvir deslizam,
Perpassam levíssimas
E viram-me o rosto.
Lutar com palavras
Parece sem fruto.
Não tem carne e sangue...
Entretanto, luto (ANDRADE, 2006, p 100).

O ato de fazer poesia tem uma dimensão erótica, no sentido de que a palavra, tomada como se fosse uma mulher, seduz, se mostra, foge, num jogo de sedução que encanta e atrai o poeta. Esta similaridade com o evento amoroso fica evidente nos versos abaixo:

Palavras, palavras
(digo exasperado).
Se me desafia,
Aceito o combate.
Quisera possuir-te
Neste descampado,
Sem roteiro de unha
Ou marca de dente
Nessa pele clara (ANDRADE, 2006, p 100).

E como se tais palavras, objeto de desejo do poeta, fossem prostitutas ele diz: “Preferes o amor/ De uma posse impura”; ao possuí-la ele entra num estado de êxtase. Esta “tortura” que é apontada por Drummond é o que lhe dará prazer em sua poesia: “E que venha o gozo/ Da maior tortura” (ANDRADE, 2006, p 100).

Mesmo sendo uma luta travada com tanta peleja o poeta ainda brinca “e que venha o gozo/ da maior tortura”. Os traços do movimento modernista ficam aqui evidentes quando se diz claramente no poema “ não encontro vestes/ não seguro formas/.../ e ri-se das normas/ da boa peleja”. Outro ponto interessante é que o poeta tem essa luta com as palavras como um ato de sedução, se referindo as palavras como se elas fossem uma mulher que ele deseja e quer conquistar com todo o clamor de sua alma, de seu querer. Drummond é intenso em cada



verso por ele composto. Tal intensidade faz com que as palavras ganhem forma, “corpo”. É essa corporeidade das palavras e o que dá a materialidade linguística, o corpo da palavra.

Luto corpo a corpo,
Luto todo o tempo,
Sem maior proveito
Que o da caça ao vento.
Não encontro vestes,
Não seguro formas,
É fluido inimigo
Que me dobra os músculos
E ri-se das normas
Da boa peleja (ANDRADE, 2006, p 100).

Drummond se autodenomina um ser desprovido de impureza, chegando a assumir uma ingenuidade um tanto incomum diante das palavras: “Iludo-me às vezes/ Pressinto que a entrega/ Se consumará”, trás aqui a ilusão de um ser apaixonado. Trabalhando com a adjetivação da personificação feminina: “feita de mistério”, “seu ciúme” e “um sapiente amor”. Todos esses adjetivos, que são próprios das fêmeas, ajudam o poeta retirar de cada palavra “a essência capitada”.

Já vejo palavras
Em coro submisso,
esta me ofertando
seu velho calor,
outra sua glória
feita de mistério,
outra seu desdém,
outra seu ciúme,
e um sapiente amor
me ensina a fruir
de cada palavra
a essência captada,
o sutil queixume.
Mas ai! É o instante
De entreabrir os olhos:
Entre beijo e boca,
Tudo se evapora (ANDRADE, 2006, p100).

Ao final do poema o poeta conclui que o duelo é inútil e que jamais se resolverá. Mais uma vez a figura feminina, talvez por se tratar de palavras, aparece nos versos: “O teu rosto belo/na curva da noite/ que toda me envolve.” Mesmo o duelo sendo inútil o poeta prossegue com a luta, pois não houve nenhuma corrupção, somente “paixão”.

O ciclo do dia
Ora se conclui
E o inútil duelo
Jamais se resolve.



O teu rosto belo,
Ó palavra, esplende
Na curva da noite
Que toda me envolve.
Tamanha paixão
E nenhum pecúlio.
Cerradas as portas,
A luta prossegue
Nas ruas do sono (ANDRADE, 2006, p100-101).

Um pouco imaturo Drummond procura demonstrar toda a sua afinidade e paixão para com a poesia nessas poesias anteriormente analisadas. Já em 1945 com a publicação de *A Rosa Do Povo* o poeta demonstra claramente a sua maturidade com a poesia “Procura da poesia”, se perguntando sobre o sentido de se fazer poesia, buscando a reflexão modificadora ou não das relações humanas e sociais.

É com *A Rosa do Povo*, obra central do poeta, que Drummond se colocou entre os maiores poetas do Brasil e do mundo. Seria para o poeta a sua segunda Pedra na consolidação de sua carreira como escritor, e o caminho para uma poesia reflexiva.

Drummond trabalha aqui com a poesia popular, sem riqueza de rimas, mas com riqueza de conteúdo. “Procura da Poesia” atinge um ponto essencial na carreira que é a reflexão do ser e das coisas do mundo. Temos aqui, um poeta que demonstra estar amargurado, mas ao contrariar a amargura, procura revelar o como e o que de se fazer poesia. O poeta então diz:

Não faças versos sobre acontecimentos.
Não há criação nem morte perante a poesia.
Diante dela, a vida é um sol estático,
Não aquece nem ilumina.
As afinidades, os aniversários, os incidentes pessoais não contam.
Não faças poesia com o corpo,
Esse excelente, completo e confortável corpo, tão infenso à efusão lírica. .
(ANDRADE, 2006, p117).

A poesia não pode se resumir a uma mera explosão de sentimentos e de questionamentos, pois se assim fosse não tiraríamos dela o prazer literários que poderíamos tirar, seria simplesmente palavras de evasão. A reflexão entra em confronto com as palavras.

Tua gota de bile, tua careta de gozo ou de dor no escuro
São indiferentes.
Nem me reveles teus sentimentos,
Que se prevalecem do equívoco e tentam a longa viagem.
O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia. (ANDRADE, 2006, P117).



Tua raiva ou teu prazer não é motivo para se fazer poesia, nem mesmo o que sentes ou pensas. É pouco provável que para Drummond a poesia passasse de pura inspiração, podemos nos ater a outros poemas do mestre que ele canta sua terra natal, seus sentimentos, etc... Contudo ele trabalha sua poética de maneira agradável e absolutamente concisa, coerente com as mudanças ocorridas no período em que se estende o Modernismo. Fazer poesia não é simplesmente compor sem saber das regras, das transformações ocorridas através do tempo.

É impossível compor, por exemplo, um soneto sem saber o que é? como são compostas as suas estrofes, como pode ser contadas as sílabas, etc. O que Drummond tenta nos mostrar através destas poesias é que nós podemos ter inspirações e com elas fazer poesias, mas nada valerá se não nos dedicarmos ao estudo de como se faz um verso.

O canto não é a natureza
Nem os homens em sociedade.
Para ele, chuva e noite, fadiga a esperança nada significam.
A poesia (não tires poesia das coisas)
Elide sujeito e objeto (ANDRADE, 2006, p117).

A mentira, as perguntas, o drama, o aborrecimento, não invoques tua riqueza (iate de marfim/sapatos de Diamantes) sua árvore genealógica podem ficar perdidos no tempo é algo sem importância para o poeta.

Não dramatizes, não invoques,
Não indagues. Não percas tempo em mentir.
Não te aborreças.
Teu iate de marfim, teu sapato de diamantes,
Vossas mazurcas e abusões, vossos esqueletos de família
Desaparecem na curva do tempo, é algo imprestável.

Não recomponhas
Tua sepultada e merencória infância.
Não osciles entre o espelho e a
Memória em dissipação.
Que se dissipou, não era poesia.
Que se partiu, cristal não era. (ANDRADE, 2006, p117).

Drummond busca transmitir o valor que a palavra tem e que o processo poético começa antes de se compor o poema “Convive com teus poemas, antes de escrevê-los” podemos observar através deste verso o verdadeiro pensamento sobre o fazer poético para o grande Drummond, que a criação poética exige reflexão. Não se faz poesia apenas com sentimentos.



O reino das palavras, onde costuma se exilar tanto o poema quanto o poeta, não deve ser tomada como um lugar ermo e despovoado. Nesse reino que pode ser tomado como uma ilha, experiências e conceitos opostos avançam os seus argumentos com vista ao seu enriquecimento do diálogo entre o indivíduo e a coletividade. Em “estado de dicionário” as palavras estão esperando para serem transpostas em poemas, porém a paciência e a calma devem ser constantes para que a poesia não fique no obscuro.

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
Há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Tem paciência se obscuros. Calma, se te provocam
Espera que cada um se realize e consume
Com seu poder de palavras
E seu poder de silêncio.
Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu.
Não adules o poema. Aceita-o
Como ele aceitara sua forma definitiva e concentrada
No espaço (ANDRADE, 2006, p117).

O poema não deve ser forçado a “desprender-se do limbo”, as palavras não devem ser aduladas, pois, cada uma possui inúmeras faces “secretas/neutras” buscam por resposta, e quem as tem? “Será que trouxeste a chave?”. Se os poemas ou poesias não forem bem trabalhados se transformarão em desprezo, porque não se encontrarão sentido para esses poemas e poesias.

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
Tem mil faces secretas sob a face neutra
E te pergunta, sem interesse pela resposta,
Pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Repara:
Ermas de melodias e conceitos
Elas se refugiaram na noite, as palavras.
Ainda úmidas e impregnadas de sono,
Rolam num rio difícil e se transformam em desprezo. (ANDRADE, 2006, p118).

Drummond passou a vida inteira a buscar por uma palavra mágica, que pudesse exprimir todo o seu fascínio sobre o ato poético e em 1977 ele encontra em “Música de



Fundo: Palavra Mágica”, que podemos encontrar no livro *Discurso de Primavera*. O poder das palavras, um instrumento usado por poetas e pela humanidade em geral. Tão poderosa que não podemos subestimar sua força.

A palavra que se procura, talvez seja uma joia a ser lapidada, esculpida, trazida a luz para ser apreciada. É mágica porque através dela se desvenda algo, se anuncia ao escritor/poeta, que tem na palavra a ferramenta para esculpir sua arte, esta procura não difere da busca do garimpeiro no sonho da busca por sua pepita.

Por meio das palavras somos capazes de reconhecer uma dimensão fundamental das relações sociais. Essa busca por uma palavra que outrora causava guerra pode agora ser a paz que tanto se busca no decorrer da vida. Coloca a palavra como se ela fosse a “Bela adormecida” que precisa de algo, uma porção mágica talvez, ou quem sabe o “beijo” que já esperava em “O Lutador”, para que se quebre o encanto. Vê a palavra como se fosse a chave, a solução dos problemas que enfrenta na construção de seus poemas. Talvez a palavra seja o seu “Jarro de Pandora”, contendo todo o segredo do mundo e que ele deseja desvendar.

Certa palavra dorme na sombra
De um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
A senha do mundo.
Vou procurá-la (ANDRADE, 2006, p854).

A procura pelo ser amado, algo que se perdeu ou que nem mesmo chegou a possuir, mas que precisa ser encontrado para que ele, o poeta, possa consumir seus poemas, em um ato de entrega e gozo. Mas que, se mesmo com tanta procura não houver o encontro, ele assim mesmo continuará a procurar.

Vou procurá-la a vida inteira
No mundo todo.
Se tarda ao encontro, se não a encontro,
Não desanimo,
Procuro sempre.

Procuro sempre, e a minha procura
Ficará sendo
Minha palavra. (ANDRADE, 2006, p854).



Drummond, agora um poeta amadurecido pela idade, admite que essa busca por uma palavra indefinida, a qual ele julgava ser o elemento que faltava para concluir sua trajetória, realmente a encontra quando diz: “Procuro sempre, e a minha procura/ Ficaré sendo/ Minha palavra” (ANDRADE, 2006, p854). Observa-se que Drummond é coerente com sua procura, por que é essa indefinição da palavra poética correta que traz a condição para que seus poemas aconteçam.

3. Considerações finais

Nos poemas analisados, conclui-se que Drummond foi um poeta exigente na criação poética e que ele se deixou valer por inúmeros conceitos adquiridos no decorrer de toda a sua vida como jornalista e poeta. A poesia não é simplesmente as coisas de nossa sociedade ou da natureza, a poesia está no sujeito e no objeto, ambos se completam, se combinam e juntos significam. O poeta ainda faz uma alusão “(não tires poesias das coisas)”, a poesia tem que sair de dentro do poeta e através do conhecimento literário ser composta, sem medo dessa poesia se perder no tempo. É o trabalho do poeta com a linguagem que faz o poema, que cria a poesia.

4. Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. 8 edição, Rio de Janeiro: Record, 2007.
- _____. **Carlos Drummond de Andrade: Poesia Completa**. Editora Nova Aguiar, Rio de Janeiro, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.
- _____. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história**. 7. Ed. – São Paulo: Ed. Nacional. 1985.
- _____. IN: “Inquietude na poesia de Drummond”. **Vários escritos**. 4. Ed. São Paulo/Rio de Janeiro/Duas cidades/Ouro sobre azul. 2004.
- LIMA, Luís Costa. **Dispersa demanda: ensaio sobre literatura e teoria**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.
- MELLO, Heitor Ferraz. Drummond: entre o ser e as coisas. **Revista Cult**. Ed:17. Ano VI. Nº62. 2003. P41 a 65.



_____. **Drummond: entre o ser e as coisas.** 2010. Disponível em: <
<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/drummond-o-antibusto>. Acesso em 27 de Outubro
de 2014.

**LÍNGUA Umutina: REPREENSÃO E MEMÓRIA**Ducinéia Tan HUARE (UNEMAT)¹Marli Aparecida Oenning da SILVA (UNEMAT)²

Resumo: Este artigo constitui uma análise discursiva de depoimentos dados por indígenas da etnia Umutina, localizada no município de Barra do Bugres- MT, sobre a repressão que sofreram por falar a língua materna. Relaciona o discurso dos depoentes com a história das ideias linguísticas que tem a frente do trabalho Eni P. Orlandi. Dialoga também com o trabalho que Bethânia Mariani desenvolveu sobre a colonização linguística. Mostra a ação do Estado e da Igreja no processo de silenciamento da primeira língua. Marca-se o trabalho feito atualmente na aldeia para revitalizar a língua Umutina que deixou de ser língua fluente há alguns séculos.

Palavras-chave: Línguas. História das Ideias Linguísticas. Aldeia Umutina. Silenciamento.

Abstract: This article is a discursive analysis of statements given by the indigenous ethnic Umutina, located in the municipality Barra do Bugres- MT, about the repression they suffered for speaking the mother tongue. Relates the discourse of the interviewees history of linguistic ideas that have work ahead of Eni P. Orlandi. Also speaks to the work that Bethania Mariani developed into linguistic colonization. Shows the action of the State and the Church in the process of silencing the first language. Brand is the work currently done in the village to revitalize Umutina language ceased to be fluent tongue for a few centuries.

Keywords: Languages. History of linguistic ideas. Ethnic Umutina. Silencing.

1. Introdução

Tomando conhecimento de como se deu o processo de constituição da língua nacional e suas consequências para as línguas indígenas faladas no Brasil, por conta da ação do Estado e da Igreja, através dos estudos feitos por Eni Orlandi (2001, 2008), Bethânia Mariani (2004), Eduardo Guimarães (2001) e outros autores, e tendo conhecimento que na Aldeia Umutina do Município de Barra do Bugres, não se fala mais a língua materna, nos sentimos provocados a pesquisar nos discursos dos indígenas da referida aldeia as marcas da ação do Estado e da Igreja para, assim, compreender como se deu o silenciamento desta língua.

Orlandi e Guimarães (2001) falam da constituição da língua nacional, fazendo um percurso pelo contexto de constituição do saber metalinguístico, o papel regulador do Estado e a tradição gramatical. Nesse estudo, é possível conhecer o processo de tentativa de

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT- Campus de Cáceres. neiahuare@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT- Campus de Cáceres. marli_oenning@hotmail.com



apagamento da língua e da cultura dos povos indígenas no Brasil. No período entre 1500 e 1654, a população indígena, no Brasil, era de aproximadamente 6 milhões de habitantes e havia 1.300 línguas faladas (RODRIGUES, 1986). Por intermédio dos jesuítas, em 1549 passa a ser praticada no país a chamada “língua geral”, advinda da mistura do latim, português e tupi. Com o domínio dessa língua, os jesuítas passaram a ter grande controle sobre a população indígena que vivia no Brasil. No ano de 1759, a Coroa portuguesa ao perceber que estava perdendo o controle do território, expulsou os religiosos do Brasil. A partir daí fica proibido o ensino das línguas indígenas nas escolas, passando a ser obrigatório o ensino da língua portuguesa. Sobre essa proibição, Bethânia Mariani (2004, p. 35) coloca que “[...] foi necessário que em 1759 a metrópole portuguesa expedisse um decreto real – conhecido como *Diretório dos índios* – para impor definitiva e oficialmente o português no Brasil”. Esse diretório foi o instrumento de força do Estado para proibir aos povos indígenas o uso da própria língua. Esse órgão se manteve ativo de 1759 até o ano de 1798. No ano de 1910, começo do século XX, o órgão que cumpre o papel de “cuidar dos interesses dos índios” passa a ser o Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

2. Análise do corpus

Os recortes, que analisaremos a seguir, foram extraídos de depoimentos de indígenas da etnia Umutina que relatam o que testemunharam em relação à proibição do uso da língua materna e à imposição da língua portuguesa. Tomaremos primeiro o relato de uma das mulheres da aldeia, a qual denominaremos E C. Na sequência o relato de um dos homens, o qual identificaremos como CTH.

Vejamos o primeiro recorte:

(R1) É por causa que o governo né, pediu né, pra... nessa época era o SPI né, pediu pra que os índios que morava aqui não fala mais linguagem né, a língua materna por causa do, que, não queria mais que as criança aprendesse a linguagem, parô tudo né. [...] Não, aí os pais não falaram mais né, começaram a fala só em português né, mesmo que os velhos sabia não falaram mais né, então por isso que hoje a gente não fala né. (E.C.)

Nesse recorte percebemos o reflexo da ação do SPI (Serviço de Proteção aos Índios) que, contradizendo sua “missão”, proíbe os nativos de falar a língua materna, enquanto uma das suas identidades históricas, e impõe o uso da língua portuguesa. Diante desse fato, os Umutinas, sentindo-se reprimidos, passaram a não mais ensinar a língua materna às crianças.



Sobre isso, Orlandi (2008, p.71) diz que “o SPI é, na verdade, um serviço de controle do índio e de proteção ao branco, ou melhor, de alguns brancos. Tanto o SPI como os missionários organizam as relações com os índios; selecionam quem deve ter contato e como ele deve ser”.

A força do Estado que reprimia os indígenas era representada pelo Diretório dos Índios, após esse período, o órgão que cumpre esse papel é denominado Serviço de Proteção aos Índios. Com a mudança do nome, que traz a palavra *proteção*, ocorre um deslocamento de sentidos em relação à repressão, que pode ser entendido como uma tentativa de apagamento do dizível que constitui a memória discursiva da força do Estado. Proibir e punir o índio que falasse a língua materna era função do Diretório dos Índios, passou a ser tarefa do SPI. Quando a depoente diz “*parô tudo né*”, não se trata apenas do parar de falar a língua simplesmente, esse enunciado significa pela memória constitutiva, pelo já-dito, a tentativa de apagamento da língua indígena no Brasil. Além disso, esse enunciado faz pensar a função da língua para o ser humano, de modo que ao silenciar a língua, silencia ou limita todas as possibilidades de formulação advindas do uso da linguagem. Segundo Orlandi (2008, p. 65). “Assim, também não é só pela violência física ou verbal que se encontra o meio de se obter a submissão. Há uma violência mais insidiosa e eficaz: a do silêncio. E o poder, além de silenciar, também se exerce acompanhado desse silêncio.”

No relato, a depoente coloca que os pais pararam de falar a língua materna para que os filhos não falassem por medo de que fossem punidos pelos representantes do SPI, que se colocavam nas aldeias como “chefe branco” para controlar as ações dos Índios. Observamos que hoje não se fala mais na aldeia a língua Umutina fluentemente, porque os mais velhos a silenciaram pela repressão do branco. Esse depoimento vem ao encontro do que diz Orlandi:

[...] essa perspectiva que estamos indicando, de que a função do SPI – do ponto de vista do apagamento de que estamos tratando – era, antes de tudo, a de gerenciar os conflitos entre índios e brancos, dando ao branco poder de controle tanto em sua dimensão efetiva quanto retórica, ou seja, a função de dar sentido aos conflitos, ao contado etc. Isto é: o branco é quem possui esse saber e esse discurso. É ele quem diz o que é o conflito e como resolvê-lo (ORLANDI, 2008, p. 73).

O silenciamento provocado nas comunidades indígenas não aparece no discurso do branco, no entanto faz parte da memória discursiva do índio, da sua posição de sujeito e das condições de produção do seu discurso. Se no discurso do branco há um apagamento dessa memória, no discurso do índio ela está constantemente presente.

Vejamos o depoimento do outro membro da comunidade Umutina que também traz as marcas da história de repressão sofrida pelos povos indígenas no Brasil.



(R2) Pois então né, é, em primeiro lugar a gente pode dizer que a razão de o povo Umutina, de modo particular não falar mais a língua né, é por que era a política do governo, do passado né, de que os índios teria que ser integrado né, de que os índios teria que sê civilizado e trazido à sociedade, de modo que houve repressão de trabalhadores do serviço de proteção ao índio né, nas escolas né. eu mesmo teve essa oportunidade né, de estudar naquela época, e nós éramos repreendidos quando nós falássemos a nossa língua né, dessa forma não podia tá falando a língua nativa né, e houve algum grupo de índios né, como o povo Umutina que obedecia, foram obedientes a essa repreensão e, pararam memo de falar o idioma nativo né, mas há outro grupo também que não obedeceram a essa ordem do governo né, do passado né, e resistiram e esse grupo fala fluentemente ainda a língua do povo, do seu povo, como o povo Bakairí, povo Bororo, povo Xavante, os Paresis e as demais tribos indígenas do Brasil né, enfim, né. E por outro lado a aldeia Umutina é constituída de mais ou menos, se não me engano tem de oito etnias de oito a nove etnias que vieram de outras aldeias para morarem aqui junto com o povo Umutina e, pra facilitar essa comunicação entre as tribos que vieram morar aqui, então, a única forma deles comunicarem entre si foi o uso da língua portuguesa, até nos dias de hoje. Mas a gente vê que, no decorrer do tempo, houve esse respaldo né, de uso da língua nativa né, que teve até o apoio do Governo Federal, teve até nos dias de hoje, de tal modo que há indígenas mesmo, ministrando aulas, cada um nas suas aldeias e tentando resgatar essas línguas perdidas né. Então aqui na aldeia Umutina, como eu disse tem mais ou menos oito a nove etnias, mas tá assim procurando resgatar particularmente essa língua do povo Umutina né, nas escolas, resgatando a cultura, as tradições, é isso que eu posso falar no momento. (C T H)

Neste depoimento o indígena coloca que o povo Umutina não fala mais a língua em consequência da política do governo do passado, que determinava que a língua e a cultura indígenas teriam que ser apagadas para torná-los civilizados e inseridos à sociedade. Bethânia Mariani (2004, p.169) ressalta que era “quase que pré-condição para a colonização: incluir os índios na civilização desde que as diferenças socioculturais fossem apagadas”. Assim, percebemos que os dizeres do indígena da aldeia Umutina encontra correspondência nos estudos desenvolvidos pela autora citada.

A memória do que vivenciou no tempo de escola permanece no discurso do indígena, mostrando que, naquele contexto, a escola para os índios nada mais era que um aparelho de opressão mantido pelo Estado. Percebe-se também, a contradição entre o adjetivo “repreendido”, que funciona caracterizando o que eles (as crianças indígenas) passavam naquele momento e o órgão representante dos índios “Serviço de Proteção aos Índios” que, como mencionamos em nossa análise, a palavra “proteção” significa proteger alguém de algo que lhe possa causar mal, e é ambíguo para as verdadeiras ações do órgão citado.

O resultado da ação dos órgãos governamentais e dos jesuítas, junto aos índios, por todo o território brasileiro, é que das centenas de línguas indígenas faladas no país, no período



do ‘descobrimento’, apenas 180 restaram. Dentre as que não resistiram está a etnia Umutina que deixou de falar fluentemente sua língua.

Além da imposição da língua portuguesa no Brasil que acabou sendo falada por diversas etnias, ocorre também o fato de que o povo de algumas aldeias migraram para outras de etnias diferentes, como é o caso da aldeia Umutina de Barra do Bugres, que tem sua população composta por vários povos. Nessa pluralidade de etnias, o português funciona como primeira língua, como a língua oficial.

Outra marca que mostra a presença do Estado na comunidade é o uso dos verbos em sua forma culta nas falas do último depoente. Quando diz: *...éramos repreendidos quando nós falássemos a nossa língua... foram obedientes a essa repreensão e, pararam memo de falar o idioma nativo... não obedeceram a essa ordem do governo né, do passado né, e resistiram e esse grupo fala fluentemente ainda a língua... vieram de outras aldeias para morarem aqui junto... a única forma deles comunicarem entre si foi o uso da língua portuguesa....* O emprego dessas formas verbais são marcas da gramatização imposta pelo ensino da língua portuguesa aos indígenas da comunidade de Barra do Bugres. Nota-se instaurado a “boa forma” do uso da língua. Sobre essas formas da língua, Bethânia Mariani (2004, p. 169), coloca que “As gramáticas da língua valorizam os “autores de boa nota”, ou seja, aqueles que são tomados como exemplos de bom uso gramatical da língua portuguesa.”. A norma culta faz parte de um dizível que se naturalizou como sendo o “certo”, o “correto” da língua falada no território nacional brasileiro.

O depoente, além de testemunhar os fatos do passado, em que o governo da época proibia o uso da língua materna na escola, hoje testemunha o fato de que é assegurado por lei o ensino desta mesma língua nas escolas. Nos enunciados: *“tentando resgatar essas línguas perdidas [...] resgatando a cultura, as tradições”*, compreendemos que ao silenciar a língua, a cultura e as tradições do povo Umutina, o Estado tentou silenciar a própria identidade desse povo. O locutor desse relato, fala de um lugar social que lhe dá o direito de narrar os fatos linguístico-histórico-sociais como verdadeiros.

É importante marcar neste trabalho que a nação indígena brasileira e os que compartilham de suas lutas, não mediram esforços para ter os direitos indígenas garantidos pela Constituição de 1988 que rege os direitos e os deveres dos cidadãos do Brasil. Como resultado de suas lutas contra a repressão e o extermínio é que na Constituição vigente, vários direitos são garantidos aos índios, entre eles está assegurada o uso de suas línguas maternas nas escolas. Assim, está no artigo 210, § 2º - “O ensino fundamental regular será ministrado



em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.³

Atualmente, como vimos no depoimento acima, na escola da aldeia é desenvolvido um trabalho pedagógico que visa à utilização e à aprendizagem da língua Umutina, na busca em revitalizar sua primeira língua e assim resgatar parte da identidade que lhes foi tirada à força para apropriar-se daquilo que sempre foi seu.

3. Considerações finais

Partindo da hipótese de que o povo Umutina, habitante da aldeia localizada no município de Barra do Bugres-MT, não fala mais a língua materna em consequência da ação do Diretório dos Índios, do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e dos jesuítas, nos propomos a analisar depoimentos de dois moradores da referida aldeia, buscando evidenciar na discursividade marcas da ação do Estado e da Igreja. Deste modo, partimos da visão do índio na relação com os registros e estudos já publicados sobre o tema para examinar como se deu o silenciamento de sua língua.

Empreendidas as análises dos depoimentos, pudemos compreender na materialidade discursiva as marcas da repressão sofrida pelo povo Umutina pela ação do Estado através do SPI. Dito de outro modo, observamos que o apagamento da língua se deu pelo mesmo processo pelo qual passaram outras línguas indígenas no território brasileiro, fato que se deu em consequência do aparelho repressor do Estado e da Igreja. Observamos também, na fala Umutina, as marcas da gramatização da língua portuguesa como marcas da presença do Estado, ler e escrever de acordo com as normas das gramáticas tradicionais.

Vimos através dos depoimentos que, atualmente, há um investimento por parte do governo para que a escola possa revitalizar esta língua. Entretanto, esse fato não se dá gratuitamente, pois é consequência de lutas dos indígenas para que seus direitos fossem assegurados pela Constituição Federal do Brasil.

³ <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/ anotada/2418917/art-210-da-constituicao-federal-de-88>



4. Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/ anotada/2418917/art-210-da-constituicao-federal-de-88>. Acesso em: 13de jun. 2013.

CUNHA, Celso; CINTRA Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 2. ed/35ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FARACO & MOURA. **Gramática Nova**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARIANI, Bethânia. **Colonização Linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Terra à Vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2008

_____, Eni P; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de formação linguística: a gramática no Brasil, In: **História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Terra à vista**. 2. ed. São Paulo/Campinas: Cortez/Unicamp, 2008.

RODRIGUES, A. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

www.infoescola.com/historia/diretorio-dos-indios



POESIA E UTOPIA: O SONHO-ESPERANÇA NA OBRA DE PEDRO CASALDÁLIGA

Edson Flávio SANTOS (UNEMAT)¹

Resumo: Os textos analisados no presente artigo são oriundos de “Antologia Retirante” (1978), “Águas do Tempo” (1989) e “Versos Adversos” (2006), todas compõem parte da obra literária de Dom Pedro Casaldáliga, poeta que, radicado no nordeste de Mato Grosso faz da poesia um instrumento portador de sonhos possíveis. A Prelazia de São Félix do Araguaia, local onde Casaldáliga atua como bispo há mais de quarenta anos, é uma região de grande extensão territorial e grandes vazios demográficos, e que vem sofrendo desde 1970, quando o Governo Federal passou a implementar políticas de apoio às atividades agropecuárias em Mato Grosso com um maciço investimento nos latifúndios, ao mesmo tempo em que os pequenos proprietários sem acesso a financiamento, foram condenados ao empobrecimento. Diante desse cenário, nossas reflexões irão se ancorar na perspectiva da utopia, de Ernst Bloch apontadas na obra *Princípio esperança* (2005), entre outros da mesma seara teórica. A partir da análise dos poemas selecionados para o presente estudo, tentamos descortinar e compreender o universo do autor e de sua obra, que parece revelar um outro lugar, livre das opressões do presente. Casaldáliga surge como um poeta que, percebendo os elementos da terra e sentindo, de perto, o espírito do homem do interior jogado à própria sorte, “engaja-se” na luta em defesa desse homem do sertão que vive na região nordeste de Mato Grosso. Percebe-se, assim, como o poeta encontra na e pela palavra, uma arma invencível e eficaz no exercício de dar voz a todos os elementos que compõem o cenário de exploração e miséria em que está inserido.

Palavras-Chave: Crítica-literária. Araguaia. Teologia da libertação.

Abstract: The texts analyzed in this article come from "Anthology Retirante" (1978), "Time of the Water" (1989) and "Verses Side" (2006), all make up part of the literary work of Don Pedro Casaldáliga, poet, rooted in northeastern Mato Grosso makes poetry a carrier instrument dreams possible. The Prelature of Sao Felix do Araguaia, where Casaldáliga acts as bishop for over forty years, is a region of vast territory and large demographic gaps, and which has been suffering since 1970, when the federal government began to implement policies to support agricultural activities in Mato Grosso with a massive investment in estates, while that smallholders without access to financing, were doomed to impoverishment. In this scenario, our reflections will ground the perspective of utopia, Bloch pointed out in the work *Principle Hope* (2005), among others of the same theoretical harvest. From the analysis of selected poems for the present study, we try to uncover and understand the universe of the author and his work, which seems to reveal another place, free from this oppression. Casaldáliga appears as a poet who, realizing the elements of earth and feeling, closely, the spirit of the inner man thrown to their fate, "engages" in defending this backwoods man who lives in northeast Mato Grosso. It is clear, therefore, as the poet is in and by the word, an invincible and effective weapon in the course of giving voice to all the elements that make up the scenario of exploitation and misery in which it appears.

Keywords: Critical-literary. Araguaia. Liberation theology.

¹ Mestre em Estudos Literários pelo Programa de Pós Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso – PPGEL/UNEMAT. Tangará da Serra-MT/Brasil. edsonflaviomt@gmail.com



1. Introdução

Pedro Casaldáliga, bispo emérito da Prelazia de São Félix do Araguaia², é poeta, e “um poeta não vive em uma outra História, distante ou alheia à história da formação social em que escreve” (BOSI, 2000, p. 114). Assim, escrevendo uma poesia que se baseia na formação social e no universo onde está inserido/inscrito, a produção de Casaldáliga alcança o crédito de que é possível, por meio da poesia, um novo mundo, ainda no presente, não apenas numa região peculiar que é o Araguaia, mas nos diversos cantos do mundo, onde possa haver privação dos direitos naturais do ser humano. Este artigo pretende demonstrar essas afirmações.

Nessa perspectiva inicial, Pedro Casaldáliga produz uma obra poético-social que “recompõe cada vez mais arduamente o universo mágico que os novos tempos renegam” (CANDIDO, 1995, p. 174) como se pode ver nos próximos poemas.

Percebe-se, aqui, em “A terra em espera” (CASALDÁLIGA, 2006, p. 49), a utopia vista como construto da ideia do local em comunhão, igualdade e fraternidade universal, sem os males da contemporaneidade.

‘Nós não temos aqui Cidade permanente’,
mas devemos fazer-nos uma Pátria,
construída e fruída em irmandade,
ainda aqui, no Tempo das perguntas...

É possuindo esta nossa Terra
que avançamos, seguros da resposta,
na conquista da Terra Prometida.

É nesta Terra velha, nossa mãe,
que caminhamos para a Terra Nova,
a Terra-Esposa-em-festa para sempre!

No fragmento, atualiza-se no hoje, sinalizado no poema como o verso “ainda aqui, no Tempo das perguntas”, um desejo, um sonho, o da “Terra Prometida”, em que todos terão direito a ela. Escrita em maiúscula chama a atenção para o termo que indica sempre uma

² Localizada na região nordeste do estado de Mato Grosso, possui 150.000 km². É uma configuração geo-histórica de grande importância social e cultural para a construção da ideia integradora de território nacional a partir de intensos conflitos pela posse e ocupação de terras. Nela, é que vamos encontrar Dom Pedro Casaldáliga que, tendo saído de Balsareny, Espanha, está radicado há mais quarenta anos na região.



importância temática no texto poético, abarcando três sentidos possíveis: terra/mãe, terra/morada do hoje, terra/morada do amanhã.

O elemento “Terra” é importante na análise que se propõe, pois Pedro Casaldáliga defende que todos os que trabalham na terra merecem um pedaço dela. E, por isso, uma luta em que todos os esforços são necessários para que se realize o desejo de se ter terra nos Céus (Terra Nova,/a Terra-Esposa-em-festa para sempre) como terra na Terra. E uma vez esse sonho (utópico) realizado aqui, na Terra, presentificar-se-á nos Céus.

Pode-se dizer que a poesia de Pedro Casaldáliga é influenciada por esse pensamento e, por isso, traz para o discurso poético o desejo dessa Nova Terra, uma terra longe das injustiças do hoje. É o sonho, ou desejo, ou ainda a esperança de um novo céu e uma nova terra, aqui e agora. Um sonho que, por sua vez, é um sonho diurno, o que para Ernest Bloch é um sonho que, “de-olhos-abertos, permite ao homem lançar-se para o futuro, buscando o não existente, mas que poderá existir, dependendo de seu engajamento para que se torne real” (E. Bloch, 2005, p. 88-114 *apud* VIEIRA, 2010).

Nessa perspectiva, essa vertente da poesia *casaldaliana* traz a lume questões sociais, como se pode ver em “Picolezeiro” (CASALDÁLIGA, 2006, p.53):

Com seus dez anos, sabido
como dez livros completos,
no isopor, a tiracolo,
leva sua vida a preço.

Picolezeiro,
por um sorriso
dou-te um cruzeiro.(...)

A imagem da infância perdida nas ruas “com seus dez anos” e um saber da vida “sabido/como dez livros completos” nosso Picolezeiro “leva sua vida a preço”. Um preço que é caro. Não pelo valor dos cruzeiros que vende seus picolés, mas pela sua infância gasta na dura lida do trabalho.

Picolezeiro,
o teu sorriso
vale um cruzeiro? (CASALDÁLIGA, 2006., p.53)



O poema pergunta. O Picozeiro nada responde. Apesar de “sabido como dez livros completos” não sabe dizer se o seu “sorriso vale um cruzeiro?” ou se “só valeis isso, tu e companheiros?”. O que se sabe desse Picozeiro?

O poema nos pergunta:

Seu coração pequenino
será um picolé vermelho,
massa de frágil ternura
se derramando num gelo? (CASALDÁLIGA, 2006, p.53)

Quem é, ou quem são, os culpados pela infância desvalida dessa criança? Qual a resposta? Um menino pobre fisicamente e espiritualmente, pois é “descalço de pés e sonhos”, não tem noção da vida que se perde e toda infância que passa ao longe de si. Nesse trabalho que a sociedade patrocina, “só ele é passageiro”, as demais coisas passam como a sua infância também passa.

A situação social a que estão expostas essas crianças e o descaso da sociedade em relação a esse cenário é o motivo da “espiga de protesto” do poeta que no imperativo solicita:

não te vendas mais em trocos,
tira o tiracolo em tempo! (CASALDÁLIGA, 2006, p.53)

Na vida do *Picozeiro*, roubada de sua infância e de seus sonhos, está exposta a cortante realidade não só do Araguaia, mas do Brasil, ou de qualquer lugar do mundo: um panorama de desemprego, de miséria, e, uma das mais preocupantes, a utilização da mão de obra infantil.

Segundo Candido (1996, p. 67):

O pensamento viveu poeticamente porque se transpôs em experiência; porque se traduziu em palavras que exprimem uma forte capacidade de visualizar, ou de ouvir, ou de imaginar, que objetiva a vida interior, dando-lhe realidade palpável pelos "olhos da alma".

Dessa forma, o poeta, por meio dos “olhos da alma”, traduz em versos a utopia que presentifica o sonho – no qual se realizariam todos os desejos de uma sociedade justa e fraterna em que todos teriam os direitos respeitados. “É um sonhar acordado, um sonhar-para-a-frente, uma inquietação desperta, uma intuição viva e transformadora” (RODRIGUES, 2005, p. 41). Assim, as coisas podem ser melhores, mas, se nelas não houver crença, não se



realiza a Utopia que só acontece no plano do desejo que, como foi dito, presentifica o futuro, desestabilizando o momento.

Essa utopia possível se coloca em movimento e se abre na perspectiva de mudanças de curso. Ou seja, o poeta vive uma consciência antecipante que é feita da “liberdade individual e na capacidade de sonhar, mas é feita, sobretudo, de experimentação e de imaginação coletiva, tornando-se possibilidade coletiva futura no processo de luta” (RODRIGUES, 2005, p. 41). Dessa forma, o coletivo é sempre marca profunda nos textos de Casaldáliga, como se pode ver no poema, sem versão castelhana, “CEMITÉRIO DO SERTÃO” (CASALDÁLIGA, 1978, p.201):

(...)
Para descansar...

Mas para viver,
terra exijo ter.
Dinheiro e arame
não nos vão deter,
Mil facões zangados
cortam pra valer.
Dois mil braços juntos
cercam terra e céu. (...)

A imagem de “mil facões” e “dois mil braços juntos” é a matemática perfeita da união e do combate. Uma luta coletiva pela terra, direito de todos, cujas vitórias só serão possíveis na/pela aclamação do povo, partilhando ideias e vivenciando ideais. É a busca do bem comum, do direito igual, que só pode acontecer se for partilhada por uma atitude comunitária.

Dessa forma, as imagens do poema dão conta de expressar a exploração/ expropriação de terra, fome e miséria do povo do Araguaia que não se nomeia, mas é perceptível pelo conhecimento que se tem do lugar e da origem do texto. No entanto, é uma representação universal adaptada a qualquer lugar do mundo. O homem que não teve nada em vida só reclama sua cruz e o direito de ter ao menos um lugar para seu corpo quando esse for “descansar”. O descanso eterno, mais que um eufemismo, é a metáfora do final da jornada do sertanejo que, não tendo nada em vida, trabalhou, foi explorado, passou necessidades e requer, reclama, o mínimo direito seu: ter onde ser enterrado.

Mas para viver
eu já quero ter
a parte que me cabe



no latifúndio seu (CASALDÁLIGA, 1978, p.201)

Mas se for para viver “eu já quero ter/terra eu quero ter/terra exijo ter/terra e liberdade/ eu preciso ter.” A superposição de termos encerra a ideia de um crescente no poema que vai do desejo ao requerimento aos responsáveis pela insuficiência das terras: o latifúndio, que intenta contra a liberdade destes homens.

Dinheiro e arame
não nos vão deter (CASALDÁLIGA, 1978, p.201)

É perceptível a comunicação desse poema com um outro texto reconhecido pela literatura brasileira, como emblemático da situação da exploração do latifúndio no nordeste do país: *Morte e Vida Severina*, do também escritor engajado João Cabral de Melo Neto (2009, p. 118).

é a parte que te cabe
neste latifúndio.

Repare-se na aproximação quase idêntica dos versos cabralinos acima com os *casaldalianos* abaixo:

a parte que me cabe
no latifúndio seu (CASALDÁLIGA, 1978, p.201)

A correlação entre os poemas aponta para o mesmo corpo temático dos autores. Mesmo caracterizando regiões distintas, são escritas sobre o mesmo povo, sob o mesmo sol, com a mesma dor e angústia. Ambas trazem lamentos semelhantes. É a prova mais uma vez que a poesia de Casaldáliga se comunica com outros escritos da literatura brasileira.

Nessa temática, o sonho/desejo da Grande Pátria é algo recorrente na poesia do autor:

E serás tu, por fim, Grande Pátria,
indígena, negra, crioula, livre, nossa,
um Continente de fraternos Povos,
do Rio Bravo até a Patagônia.

Banqueiros, ditadores e oligarcas
engrossarão o pó do esquecimento.
Não pagarás a dívida que te fizeram.
Não aceitarás mais multinacionais



que a Deus, a paz, o mar, o sol, a vida.
Despertarás os ossos de teus santos
e os arvorarás em pé de História. (CASALDÁLIGA, *A Causa da Pátria Grande*, 2008, p. 32)

A Grande Pátria, para o autor, é a América Latina irmanada, em paz, livre, solidária. Esse é o sonho do reino, onde todos viverão em paz e justiça plena, no plano terreno ou no plano espiritual, esse desejo/sonho é presente tanto na obra poética quanto na obra missionária e profética de Casaldáliga de forma visceral

Banqueiros, ditadores e oligarcas
engrossarão o pó do esquecimento.
Não pagarás a dívida que te fizeram.
Não aceitarás mais multinacionais (CASALDÁLIGA, 2008, p. 32)

Os versos revelam “a utopia do Reino, da sociedade igualitária ou do comunismo universal que leva o escritor a afrontar os seus contemporâneos. Com os olhos postos no dia que há-de-vir, desmascarar as tramas da ideologia corrente” (BOSI, 2002, p. 36).

que a Deus, a paz, o mar, o sol, a vida.
Despertarás os ossos de teus santos
e os arvorarás em pé de História (CASALDÁLIGA, 2008, p. 32)

A utopia ideal realizada é ativa, concreta, lança materiais para um futuro que

Não determina totalmente esse futuro, antecipa-o como anseio e forja-o a partir de uma impaciência que se faz de luta concreta, uma esperança desesperada, uma esperança que é exatamente o contrário de ficar à espera. (RODRIGUES, 2005, p. 42)

É essa “esperança desesperada” que desaloja o poeta. Casaldáliga, quando tematiza em seus poemas os problemas da sociedade, inscreve o político na poesia, e assim enfrenta a realidade que é de exploração, morte e conflitos. E são nesses “combates do dia, no presente, neste tempo de agora, que se faz a ação emancipadora em que se pode alimentar da força daquela esperança que não fica à espera” (RODRIGUES, 2005, p. 43).

Casaldáliga não espera. E, vistos dessa forma, os poemas dele são um chamamento para que a utopia se realize e esta, por sua vez, torna-se “viável na medida em que possui o explícito desejo de ser realizada coletivamente” (VIEIRA, 2007, ANAIS..., p. 2).



Esse desejo coletivo é expresso no afã de melhoria social, que, tantas vezes consiste em conseguir terra na Terra, tornando-se condição *sine qua non* para alcançar a utopia, que é esse novo lugar, representado pela Terra nos Céus, que, em diversos poemas, é buscado numa ação coletiva:

Retirantes a caminho,
todos nós, pobres e réus,
buscamos no teu carinho
a Casa e a Paz de Deus,
a Mesa do Pão e o Vinho
nascidos do ventre teu,
a terra certa na Terra
e a Nova Terra dos Céus (CASALDÁLIGA, *Maria Liberdade*. 2006, p. 83)

O fragmento denota o forte desejo de coletividade na busca da Utopia, integrando tanto a religiosa, posta em “Nova Terra dos Céus”, quanto aquela necessária ao desenvolvimento social, como em “terra certa na Terra”. Mas se percebe que Pedro Casaldáliga não se aliena no discurso religioso como um lugar inexistente quando deseja o celestial, mas presentifica que aqui, nesta Terra, será a Terra dos Céus.

Segundo Ernst Bloch, “a utopia deixa margem a uma real crítica do presente” (BLOCH, 2005, 16ss). Essa crítica real é a base da obra de Pedro Casaldáliga, pois sua obra funciona como “um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 1982, p. 256).

Casaldáliga acredita e leva os outros a acreditarem que é possível um novo mundo, ainda no presente, não apenas numa região peculiar que é o Araguaia, mas nos diversos cantos do mundo onde houver privações dos direitos naturais do ser humano.

Segundo Benjamim Abdala Junior (2003, p. 14), “um mito, mais do que lenda, é portador de uma linha de vida, uma figuração onde fulgura o futuro”. Diante disso, e percorrendo as leituras, a análise persegue a ideia de que toda civilização ou cultura se baseia no mito, ou da origem, ou do fim. O mito é o elemento que escorre e fecunda a realidade e se faz sustentado pela crença que se realiza em um determinado rito. Ou seja, o mito se ancora num rito, que serve para sustentá-lo. No rito, vive-se o mito, assim no rito em forma de poema, Pedro Casaldáliga vive o mito da utopia. Quando escreve, realiza um rito que se inscreve no mito, no caso, da terra nova, o novo Céu aqui, agora.



Como a mãe faz o pão amorosamente, vivendo um rito, Casaldáliga o faz com seus poemas que são a perpetuação de um ritual de crença numa utopia que só é possível de acontecer nos níveis do sujeito do querer, do dever e do depois do poder. Em outras palavras, um coletivo que transforma em dever, mas nem sempre em poder. Apesar de tudo, o gérmen da utopia não morre. É alimentado pela esperança. Uma esperança que grita. Salta dos versos com força cada vez maior.

Na perspectiva em que estou analisando parte da produção desse poeta, até aqui, como poeta-profeta percebe-se que, junto com a “imagem do horizonte messiânico, o hino e a canção de resistência trabalham o futuro como potencialidade que o desejo permite atuar. É o futuro da opção, o imperativo da vontade” (BOSI, 2000, p. 216), como se pode observar em “Nunca te cansas!” (CASALDÁLIGA, 2006, p. 92):

Nunca te cansas de falar do Reino,
Nunca te cansas de fazer o Reino,
Nunca te cansas de checar o Reino,
Nunca te cansas de acolher o Reino,
Nunca te cansas de esperar o Reino.

A reiteração do advérbio é o ícone do convite à insistência/persistência, ritualizado na ação verbal, substantiva o desejo da plenitude idealizada. O Reino é o espaço da realização humana, por isso, o ato de viver está impregnado do imperativo de não se deixar vencer, pois:

A utopia está tanto nos grandes movimentos sociais que a história já conheceu como nos pequenos atos que podem revolucionar o dia de qualquer um de nós. Superar o velho hábito confortável que nos conduz à mesma trilha no meio do deserto, dizer o que ainda não se disse, imaginar o que ainda não existe é o que alimenta a esperança (SOUSA, 2005, p. 187).

No fragmento, está o “eu acreditar nisso, por aquilo”; a garantia de ter em outro lugar aquilo que não se tem no aqui/agora. No entanto, o desejo é tão forte que é passível de ser vivido agora, ou lançado para tempos vindouros, como anúncio da novidade:

Serás uma parte de utopias certas
e o canto de tuas bocas irmanadas
ensinará a dignidade ao Mundo. (CASALDÁLIGA, 2008, p. 32)

A utopia, dessa forma, é algo que existe para quem nela acredita e Pedro Casaldáliga, assim como o leitor, revivifica essa crença como algo que dá sentido ao que se faz. É o desejo



como forma da manifestação da vontade, como algo essencial para a vida sem, no entanto, deixar de mobilizá-la pelos questionamentos que não permitem acomodações.

Pensando assim, a utopia se constrói na (ri)atualização, mas, principalmente, como forma de amor (paixão) por uma causa, originária de uma ideologia, e da sociabilidade entre seus membros³. Uma utopia que “dá forma a uma solidariedade, enquanto estado de plenitude idealizada que se desloca do futuro, ou do modelo simulado, para atualizar-se no presente” (ABDALA, 2003, p. 163).

Sobre este amor (paixão), por ocasião do recebimento do título de *Doctor Honoris Causa* pela Universidade Estadual de Campinas, registram-se as palavras do discurso do autor:

A paixão que poderia, até certo ponto, justificar o título que a Universidade me concede é a paixão pela utopia. Uma paixão escandalosamente desatualizada, nesta hora de pragmatismos, de produtividade, de mercantilismo total, de pós-modernidade desesperançada. Todavia, com outras palavras, é a paixão pela Esperança; [...] Uma paixão que, em primeira e última instância, coincide com a melhor paixão da própria Humanidade, quando ela quer ser plenamente humana, autenticamente viva e definitivamente feliz.

A utopia, portanto, não simplesmente como u-topia, um não-lugar; uma vez que para nós não tem valor esta topia que aí está, este mau lugar que nos impõem [...]

Mas a eu-topia, um lugar distinto, um bom lugar (CASALDÁLIGA, 2000).

E continua:

Não este lugar-hora da exclusão da maioria e do privilégio narcisista da minoria. Mas um lugar onde caibam todos [...] a família humana inteira. Não a globalização neoliberal, homicida, suicida; sim à mundialização da solidariedade para a construção (processual, certamente, e até dialética) daquela igualdade na dignidade, nos direitos e nas oportunidades das pessoas e dos povos, que farão que a Humanidade seja uma, ainda que plural em suas alteridades (CASALDÁLIGA, 2000).

Diante disso, a poesia de Casaldáliga revela os desejos de uma Utopia que se realiza “de-olhos-abertos” (BLOCH, 2005, p. 88ss.), pois “permite ao homem lançar-se para o futuro, buscando o não existente, mas que poderá existir, dependendo de seu engajamento para que se torne real” (BLOCH, 2005, p88ss.).

³ Reflexão advinda da aula com Prof. Benjamim Abdala no curso de mestrado em estudos literários no dia 25 de junho de 2010, em Tangará da Serra-MT/UNEMAT.



Pedro Casaldáliga diz, no poema "O difícil todo" as grandes antíteses dos primeiros versos encerram em si o desejo da síntese de vida do autor

Combater amando.
Morrer pela vida,
lutando na paz. (CASALDÁLIGA, 2006, p. 78)

Esta vida que revela na força dos versos postos no infinitivo *combater/derrubar/plantar/cantar* construindo uma gradação que é suspendida/interrompida pelos versos em tempo presente da última estrofe

a vinda d'Aquele
que o mundo reclama
e os homens esperam,
talvez sem sabê-lo
— o nosso Esperado...! (CASALDÁLIGA, 2006, p. 78)

São esses homens, os pobres que esperam ver defraudada a "bandeira/da justiça livre", e são esses mesmos pobres que "talvez sem sabê-lo" aguardam a vinda do Esperado, que é esperança para todos.

Na afinada escrita poética-profética, Casaldáliga escreve a libertação de um povo, pois

o pressuposto de toda visão profética é a crença de que o processo histórico não se faz pro um mero agregado de eventos casuais. No horizonte do profeta, a história seria dotada de um *telos*, uma direção, um sentido final, que, por sua vez, tende a ser totalizante (BOSI, 2002, p. 57. Grifo do autor).

Ao exprimir um sentimento humanitário profundo e totalizante, que se expressa no inextinguível amor pela vida, Casaldáliga, como artista engajado, tem consciência do seu papel de poeta e de líder religioso e de seu otimismo militante⁴, levando a luta e a poesia como uma espécie de missão.

Como poeta que se avulta nesse contexto, Casaldáliga, muitas vezes sem poder falar, partilha sua visão de futuro com sua poesia, que busca a expressão de uma consciência antecipatória "que produz, em qualquer tempo, a estrutura simbólica da Utopia" (BOSI, 2000, p. 188).

⁴ Conceito defendido por Ernst Bloch no livro *Principio Esperança* (2005), no qual esse otimismo militante seria o oposto de um otimismo contemplativo filosófico.



Os ideais de luta, de fé e de ação, juntamente com o papel de poeta engajado fazem com que Casaldáliga adquira o direito de falar em nome do povo. Foi essa condição que possibilitou ao poeta apreender “a verdade do futuro dentro da ficção do presente, entender o significado dessa verdade mesmo quando se encontrasse complementemente ofuscada pelos embustes e pelo silêncio do sistema” (BASIL, 1985, p. 4).

Um silêncio que Pedro Casaldáliga como intelectual, nas palavras de Edward Said (2003, p. 35), vai “elucidar a disputa, desafiar e derrotar tanto o silêncio imposto quanto o silêncio conformado do poder invisível, em todo lugar e momento em que seja possível”.

Revela-se, assim, a face coletiva da obra do poeta que não está sozinho, mas representa uma multidão de outros, que, por condições adversas, não podem se manifestar, como nos versos dedicados “A TODAS AS QUEBRADEIRAS DE CÔCO DO NORDESTE” (CASALDÁLIGA, 1989, p. 36):

O côco no peito,
o côco na mão,
o leite da fome
dos filhos do não.

Palmeira,
que era
da gente,
e já não é mais;
o côco quebrado
e ausente,
quebrada a paz.

Um poema que poderia passar despercebido em suas antologias não fosse à preocupação de Casaldáliga em, com esses poucos, mas significativos versos, lançar uma flecha de solidariedade que exprime a situação de luta pela qual passaram, e por vezes ainda passam, as quebradeiras de côco do nordeste:

Palmeira,
que era
da gente,
e já não é mais; (CASALDÁLIGA, 1989, p. 36)

É a denúncia das terras tomadas pelas empresas que invadem o sertão do nordeste que não é outro sertão senão o sertão do Brasil, o sertão do Araguaia. O lugar é outro, mas as lutas



são as mesmas, a força igual, a esperança igual, pois a poesia une, (inter)liga os povos. E essa é uma realidade que choca o leitor pela precisão dos versos:

O côco no peito,
o côco na mão,
o leite da fome
dos filhos do não (e já não é mais; (CASALDÁLIGA, 1989, p. 36)

Toda a crueza dos versos encontra na poesia o lugar de desabafo, de grito e, antagonicamente, de repouso e esperança. Picolezeiro, sem terra, quebradeira de côco, sem nome e futuro. Seja índio, posseiro, peão do trecho, todos são emblemas de um povo, portadores da chama, ainda encoberta, de uma Utopia. A utopia pela libertação e pela transformação, que se alimenta diariamente do sonho, pois “a falta de esperança é, ela mesma, tanto em termos temporais quanto em conteúdo, o mais intolerável, o absolutamente insuportável para as necessidades humanas” (BLOCH, 2005, p. 15). Ou, utilizando as palavras do próprio Casaldáliga: “uma utopia necessária como o pão de cada dia. Onde não há utopia não há futuro”⁵.

2. Referências

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. **De vôos e ilhas: literatura e comunitarismos**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Trad. Nélío Schneider. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto. 2005. (Volume 1).
- BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- _____. A esperança rebelde na poesia de Pedro Casaldáliga. In: _____. **Versos adversos**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1982.
- _____. **Educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática. 2003.
- _____. **O Estudo analítico do Poema**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1996.
- CASALDÁLIGA, Pedro. **Águas do tempo**. Cuiabá: Ed.Amazônia/Fundação Cultural de Mato Grosso, 1989.
- _____. **Antologia retirante**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

⁵ Em entrevista à *Revista Brasil de Fato*, de 1º a 7 de janeiro de 2009, edição 305.



_____. *Passionis causa*. 24 de outubro de 2000. Disponível em <<http://servicio.skoinonia.org/Casaldaliga/textos/textos/honoriscausaunicamp.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

_____. **Versos adversos. Antologia, de Pedro Casaldáliga**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

ESCRIBANO, Francesco. **Descalço sobre a terra vermelha**. Campinas: Unicamp, 2000.

FORCANO, Benjamim... et al. **Pedro Casaldáliga: as causas que imprimem sentido à sua vida - retrato de uma personalidade**. Trad.: Alda da Anunciação Machado. São Paulo: Editora Ave Maria, 2008.

MAGALHAES, Hilda. **História da literatura de Mato Grosso: Século XX**. Cuiabá: Unicem publicações, 2001.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina: e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

RODRIGUES, Pedro. Ernest Bloch: música/esperança/revolução. **Combate**, número 284, Lisboa: APSR, 2005. p. 40-43.

SANTOS, Edson Flávio. **Cercas malditas: utopia e rebeldia na obra de Dom Pedro Casaldáliga**. Dissertação de Mestrado. Tangará da Serra: UNEMAT/PPGEL, 2011.

SOUSA, Edson Luiz André de. Ainda há esperança?. **Revista Concinnitas** (Rio de Janeiro) ano 6, volume 1, número 8, 2005. p.187-188

VIEIRA, Antonio Rufino. **Princípio Esperança e a “herança intacta do marxismo” em Ernst Bloch**. Anais do 5º Colóquio Internacional marxengels, 2007. Disponível em <http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt1/ses_sao6/Antonio_Rufino.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2010.



O FUNCIONAMENTO ENUNCIATIVO DOS GENTÍLICOS NO SUDOESTE DE MATO GROSSO

Elisandra Benedita SZUBRIS (UNEMAT)¹
Neuza Benedita da Silva ZATTAR (UNEMAT)²

Resumo: Neste estudo, analisamos a formação dos nomes gentílicos a partir do processo de nomeação de cidades na região sudoeste de Mato Grosso. Conforme Guimarães (2005), entendemos que a nomeação de cidades produz sentidos de futuridade para o habitante que passa a ser designado e identificado por essa categoria, fundando assim uma relação de pertencimento do sujeito de direito com a sua terra.

Palavras-chave: Acontecimento. Nomeação. Designação. Identificação. Gentílicos.

Abstract: In this study, we analyze the process of formation of the gentile names in southwestern Mato Grosso. From Guimaraes (2005), we think that the appointment of cities produces sense of futurity for the inhabitant that is designated and identified by category of Gentile names thereby founding a relationship of belonging to the subject of right to their land.

Keywords: Event. Appointment. Designation. Identification. Gentiles.

1. Introdução

Esta reflexão surge dos estudos sobre o processo de nomeação de cidades fundadas e desmembradas de Cáceres-MT a partir de 1970, que desenvolvemos na dissertação de mestrado intitulada *Cáceres e região: nomes que fazem história*, e tem como proposta examinar a formação dos nomes *gentílicos* na enunciação que nomeia as cidades na região sudoeste do Estado de Mato Grosso. Partimos da noção de que nomear não é rotular, é enunciar um presente que recorta um passado de enunciações produzindo sentidos de futuridade para migrantes e para os nativos dos novos territórios fundados.

O processo de formação dos nomes gentílicos nos parece evidente, dada a referencialidade que liga o gentílico ao nome próprio da cidade, por exemplo, “quem nasce em Mato Grosso é mato-grossense”, “mas às vezes é útil pedir à evidência que se justifique” (BENVENISTE, 2005, p. 284). Sob o efeito da transparência da linguagem, o *gentílico* se apresenta como se fosse uno e estável, mas desfeita essas transparências, o *gentílico* é

¹ Mestre em Linguística – Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. elisandraszubris@hotmail.com

² Doutora em Linguística – Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. neuza.zattar@gmail.com



instável, pois o que um nome designa é uma construção de sentidos, produzidos na relação entre elementos linguísticos no acontecimento enunciativo. O nome que designa o *gentílico* é dado a partir de enunciações que compõem a história desse nome e não apenas uma referência ao nome da localidade.

Podemos citar outros exemplos de gentílicos brasileiros, do Estado e da cidade de Rio de Janeiro, que se apresentam a partir de duas designações distintas. Por exemplo, quem nasce no Estado do Rio de Janeiro é *fluminense* e quem nasce na capital do Estado, a cidade de Rio de Janeiro, é *carioca*. O nome *fluminense* tem origem no latim *flumine* que significa *rio* e é acrescido ao nome o sufixo *-ense* que significa *natural de*, de modo que o nome *fluminense* significa aquele que é nascido numa localidade banhada pelo rio; e o nome *carioca* vem do tupi *kari'oka* que significa *casa de branco*. Observamos então que os gentílicos para os habitantes dessa localidade são formados a partir das designações resultantes de enunciações presentes na história de fundação da localidade, que recorta o memorável do discurso da natureza (rio) e do indígena tupi.

Sobre a questão do memorável, Guimarães (2005, p. 12) diz que “O acontecimento é sempre uma nova temporalidade, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem o qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação”. O acontecimento de linguagem recorta um passado memorável e instaura um presente que está sempre em projeção para o interpretável, portanto, um presente com latência de futuro. Nesse sentido, as enunciações que nomeiam as cidades e posteriormente identificam seus moradores não são uma referência a fatos da história, mas ao modo como os nomes são enunciados no acontecimento em que esses nomes se deram.

2. A Designação e a Referência

Seguindo a trilha da nossa pesquisa, refletimos sobre o objeto a *designação dos nomes gentílicos*, seria o gentílico apenas uma forma de representar o indivíduo/morador da nova terra? Não haveria outros modos de relacionar a linguagem ao objeto? Para responder a essas questões, apresentamos neste item a distinção entre os conceitos de designação e referência, tal como proposto por Guimarães (2005) no livro *Semântica do Acontecimento*, no qual estuda o funcionamento dessas definições, mas antes disso achamos oportuno observar



como a questão do *sentido e referência* foi tratada por estudos anteriores a partir de Frege.

Segundo Guimarães (2005, p. 27), o filósofo Frege teve grande influência nos estudos sobre a significação, especificamente na distinção entre *sentido e referência*. O ponto chave para que Frege fizesse essa distinção foi a questão da igualdade:

Diante de duas igualdades $a=a$ e $a=b$, ele considera que é necessário tratar a igualdade como uma relação entre os sinais a e b e não entre os objetos designados por a e b . Se se considerasse a igualdade entre os objetos, então $a=b$ não seria, em nada diferente de $a=a$. Por outro lado a relação entre os sinais não pode, simplesmente, ser considerada na medida em que designam alguma coisa. Pois neste caso se $a=b$ é verdadeiro então $a=a$ corresponde a $a=b$ e nada se ganha em conhecimento. (Idem)

Para se falar de igualdade é preciso considerar as diferenças entre as relações de identidade. Para Frege há uma importância na distinção entre a representação, o sentido e a referência, em que a representação de um objeto é de caráter subjetivo, psicológico e não interessa para os seus estudos, ao passo que sentido e referência são objetivos, sendo a referência um objeto perceptível e o sentido o modo de apresentar a referência. Nesse sentido, para Frege a designação pressupõe fazer uma referência que aponta para o objeto no mundo, para cada objeto termos uma forma única de representá-lo. Se fôssemos adotar essa posição teórica, as análises seriam limitadas, pois os *gentílicos* seriam concebidos como palavras de sentidos particulares que se propõem a referenciar uma única coisa no mundo através dos seus efeitos de evidência e transparência.

Diferentemente da posição formalista, a Semântica do Acontecimento toma a linguagem exposta à exterioridade, aos fatores exteriores à estrutura da língua (o sujeito, o mundo e a história). A nossa posição, enquanto semanticista, é conceber as análises compreendendo os nomes por meio de uma construção linguística de enunciações que significam por uma memória, que convive com um presente e projeta sentidos de futuridade.

Guimarães (2005, p. 82) diz que a designação é produzida no acontecimento pelo processo enunciativo, daí o seu caráter de instabilidade, produzindo uma singularidade, embora funcione sob o efeito da estabilidade. Por fim, a referência seria “uma particularização de algo na e pela enunciação” (2005, p.9).



Conforme Guimarães (2005, p. 10), o trabalho com a designação torna-se possível, porque não a tomamos em sua referencialidade, mas em seu significado:

E assim a partir do fato semântico de que as coisas são referidas enquanto significadas e não enquanto simplesmente existentes, podemos considerar que é possível referir porque as coisas são significadas e não simplesmente existentes. Podemos referir algo com a palavra *pedra* porque a linguagem significa o mundo de tal modo que *identifica* os seres em virtude de significá-los. E é isso que torna possível a referência a um ser particular entre os seres assim identificados[...].

Nesse sentido perguntamos: Como a população de um novo território passa a ser designada? É o que pretendemos responder a seguir.

3. Os Gentílicos nas Gramáticas e Dicionários de Língua Portuguesa

Percorrendo as páginas de algumas gramáticas e dicionários de Língua Portuguesa, verificamos como os *gentílicos* são definidos no discurso gramatical e dicionarizado, e descobrimos que, além do nome *gentílico*, as gramáticas apresentam ainda o nome *adjetivos pátrios*.

Vale ressaltar que durante a pesquisa também encontramos gramáticas que não apresentam nenhuma das definições, esse fato nos chamou a atenção, e nos faz supor que pelo discurso gramatical não há mais a necessidade de analisar o processo de formação dessas palavras, dado o seu efeito de evidência e transparência. No entanto, esse fato nos motivou a prosseguir com as análises, pois a nomeação através dos gentílicos trata-se de “um acontecimento de linguagem que é tomado pelo político”, no sentido que lhe dá Guimarães (2005, p.16), e é nesse espaço de contradição que se instala o conflito no centro do dizer e nos permite observar a produção de sentidos diversos.

Observamos, a partir de agora, como as gramáticas e dicionários tratam a questão da formação dos nomes gentílicos.

Para Faraco e Moura (1990, p. 172), os adjetivos pátrios se referem à nacionalidade ou ao lugar de origem; para Nicola e Infante (1991, p. 181), a maioria desses adjetivos forma-se



pelo acréscimo de um sufixo que indica origem, ou procedência ao substantivo que denomina a localidade, e ainda pode se apresentar em forma composta como “franco-italiana”, “afro-ásio-americana”, etc. Pode, ainda, apresentar-se em forma reduzida como “lusobrasileiro”, “greco-latino”, etc. Vale ressaltar que ambas as gramáticas não apresentam a categoria gentílico.

Para Mesquita (1997, p. 183-184), o adjetivo pátrio indica nacionalidade, a pátria, o lugar, a procedência de seres em geral, é usado para caracterizar tanto pessoas como coisas, há os que são empregados especificamente para coisas como “pérsico”, “arábico”, etc. Os adjetivos pátrios também podem ser denominados como gentílicos e designam grupos étnicos e raça.

Para Sacconi (2011, p. 185), o adjetivo pátrio se refere a continentes, países, regiões, estados, cidades, etc., diz ainda que o adjetivo pátrio não significa o mesmo que gentílico, pois gentílico refere-se apenas a raças e povos, por exemplo, israelense é um adjetivo pátrio e israelita é um adjetivo gentílico.

O “gentílico”, conforme dicionário Houaiss (2009), “diz-se de nome que designa o país, a região, o estado, a província, o condado, o município, a cidade, a povoação, ou afins, em que alguém nasceu, habita ou de onde procede; locativo, adjetivo gentílico”.

De forma ampla, as definições apresentadas nos faz compreender que o *gentílico* é um nome que designa o habitante pela sua origem nacional, estadual, regional e municipal, a partir da relação entre o habitante e a nomeação local da terra que se habita, trata-se de uma relação de pertencimento do sujeito de direito que é instalado pelo gentílico.

Para Medeiros e Soares (2011, p. 95),

Se um nome próprio é algo complexo que demanda corpo e ao corpo está integrado, diremos que com o gentílico o funcionamento é outro: ele pode ser preenchido por vários e distintos corpos, mas não se trata de homônimo, trata-se de uma ordem de identificação necessária na relação do sujeito com a nação. Se o Estado jurídico impõe um nome próprio (com sobrenome), que opera como individualizador (daí a categoria homônimo – dois nomes semelhantes para corpos distintos), impõe, como nação, um gentílico (a ser preenchido em documentos oficiais): nome único para diferentes corpos que funciona como designação identificadora de pertencimento a um país.



Podemos observar essa relação de pertencimento do sujeito de direito instalado através do gentílico no processo de designação do escravo. Conforme Zattar (2012, p. 64-65), há um deslocamento de sentidos da expressão “todos os escravos” para “Africanos livres” na legislação imperial; o funcionamento do gentílico em maiúsculo, na designação “Africanos livres” pode decorrer dentre outros fatores “pelo reconhecimento da nacionalidade dos escravos já elevados à categoria de pessoas, por força da legislação imperial”.

Nesse sentido, o gentílico determina os cidadãos e os instalam juridicamente como pertencentes a um território, com direitos e deveres inerentes à sua cidadania.

4. Os Sentidos dos Nomes Gentílicos no Sudoeste de Mato Grosso

Com a fundação de novas cidades desmembradas da macrorregião conhecida como “Grande Cáceres”, na região sudoeste do estado de Mato Grosso, a partir de 1970, apresentamos os nomes das cidades e seus respectivos gentílicos, conforme o *Dicionário Houaiss* (2001, 2009) : Mirassol D'Oeste (mirassolense), Salto do Céu (saltense do céu), Rio Branco, (rio branquense), Porto Esperidião (portoesperidiãoense), Jauru (jauruense), Curvelândia (curvelandense), Figueirópolis D'Oeste (figueiropolense), Araputanga (araputanguense) , Indiavaí, (indiavaiense), Lambari D'Oeste (lambariense), Reserva do Cabaçal (reservense), São José dos Quatro Marcos (quatromarquense) e Glória D'Oeste (gloriense do oeste).

Após levantamento e observação das designações, podemos dividi-las em quatro grupos como podemos ver abaixo:

A) Gentílico formado por nome especificador acrescido do sufixo <i>ense</i>	cacerense, araputanguense, curvelandense, porto-esperidiãoense, indiavaiense, jauruense, rio-branquense.
B) Gentílico formado por nome especificador acrescido do sufixo <i>ense</i> e locativo	gloriense do oeste, saltense do céu
C) Gentílico formado por nome especificador com a supressão do locativo D'Oeste.	mirassolense, lambariense, figueiropolense
D) Gentílico formado por apenas um dos nomes especificadores da cidade acrescido de sufixo <i>ense</i>.	reservense, quatromarquense



Os gentílicos do grupo A apresentam uma regularidade em relação ao sufixo em sua composição morfológica, mantendo o nome especificador do local com o sufixo *ense*. Os gentílicos desse grupo, que já foram dicionarizados e reconhecidos como gentílicos mato-grossenses, são: *cacerense*, *indiavaense* e *jauruense*; o gentílico *rio-branquense* é reconhecido como natural de Visconde do Rio Branco (MG) e Rio Branco, capital do Estado do Acre. Os gentílicos *araputanguense*, *curvelandense*, *porto-esperidiãoense* ainda não foram dicionarizados, mas significam por analogia a outros gentílicos que terminam em *–ense*.

Nos demais grupos observamos características distintas entre os gentílicos e que não seguem a regularidade sufixal apresentada no grupo A.

No grupo B, temos as cidades de Glória D'Oeste, com o gentílico *gloriense do oeste*, e Salto do Céu, com *saltense do céu*, observa-se que o sufixo *–ense* é acrescido ao final do nome especificador e ambos apresentam um locativo *D'Oeste e do Céu*. É interessante observar que no primeiro gentílico, é modificada a forma contraída *D'Oeste* para *do oeste*. Observamos, no dicionário Houaiss (2001, p. 1458), que o gentílico *gloriense* designa quem é natural ou habitante de cinco cidades brasileiras: Glória do Goitá (PE), Glória (BA), São João Batista do Glória e São Francisco do Glória (MG) e Nossa Senhora da Glória (SE). Desse modo, o locativo *D'Oeste* funciona para distinguir o gentílico do natural de Glória D'Oeste de MT, do natural das demais cidades, e também marca no nome a localização da cidade de cada Estado em que aparece.

Os gentílicos do grupo C, *mirassolense*, *lambariense*, e *figueiropolense*, são formados pelo nome especificador da cidade e o sufixo *–ense*, no entanto o locativo *D'Oeste* é silenciado. É interessante destacar que na nomeação das cidades que se desmembraram de Cáceres, o locativo *D'Oeste* foi determinante para diferenciar as demais cidades brasileiras que possuem o mesmo nome.

No processo de nomeação da cidade de Mirassol D'Oeste, o nome rememora a nomeação da cidade de Mirassol no estado de São Paulo. Ao se identificar como *mirassolense* e não como *mirassolense D'Oeste*, o nascido em Mirassol D'Oeste-MT silencia uma parte da história da constituição de sua cidade. O fato de o dicionário Houaiss (2001) reconhecer como *mirassolense* apenas o nascido em Mirassol-SP, pode provocar equívocos com relação ao nascido em Mirassol-MT, que também se apresenta como *mirassolense*.



Para os demais gentílicos do grupo que não apresentam o locativo *D'Oeste*, como figueiropolense e lambariense, também ocorre esse duplo significado, pois existem outras cidades brasileiras nomeadas como Figueirópolis (TO) e Lambari (MG).

No grupo D, ocorre no gentílico a supressão de um dos nomes especificadores da cidade, por exemplo, o gentílico da cidade de *Reserva do Cabaçal* é *reservense*, e o gentílico da cidade de São José dos Quatro Marcos é *quatromarquense*. Os sentidos dos nomes que formam esses gentílicos se estabilizam, sentidos que os levam a ser dicionarizados como nomes mato-grossenses, conforme podemos encontrar no Houaiss (2001).

Verificamos que a designação ocorre no acontecimento pelo processo enunciativo, ou seja, as designações dos gentílicos utilizadas para referir ao local de origem do cidadão nos permitem dizer que as designações mudam a partir das posições dos sujeitos que enunciam a origem do cidadão. Sendo assim, à medida que se fundam novas cidades, são criados novos gentílicos para identificação do nascido nessas localidades.

Karim (2012, p. 187-188), na análise semântico-enunciativa que desenvolve sobre as cidades e os sujeitos mato-grossenses, diz:

[...] os nomes das cidades constroem sentidos que passam a significar a identidade dos cidadãos do Estado que são determinados na diferença constitutiva dos espaços urbanos – as cidades – dispersos no território do Estado do Mato Grosso. Esse funcionamento instala o sentido de brasilidade do Mato Grosso construído pela própria distribuição dos espaços urbanos nomeados no território/Estado, essa diferença constitutiva se dá na relação das cidades que o constituem, assim constitui também os sujeitos municipais, na sua relação com os outros Estados e as outras cidades brasileiras. É desse modo que o nome Mato Grosso passa a figurar o sentido jurídico e administrativo de um Estado do Brasil, também o lugar da natureza jurídica dos que ali nascem, os sujeitos mato-grossenses.

Observamos que a nomeação de cidades é um processo que não cessa, pois essas localidades abrem uma futuridade para novas territorialidades que surgem ao longo do tempo, como é o caso das vilas e distritos que, uma vez elevados à categoria de cidades, geralmente são renomeadas por considerar que o processo de nomeação segue retomando, repetindo, silenciando e construindo novos sentidos para essa região do Estado de Mato Grosso.



5. Algumas considerações

Neste trabalho, um dos nossos questionamentos foi saber como a população passa a ser designada dada a nomeação desses novos territórios que produzem sentidos de futuridade para migrantes e para os nativos dos novos territórios fundados na região sudoeste de Mato Grosso.

É importante destacar que o morador passa a ter uma relação jurídica e é instalado como cidadão dessa nova terra, esse movimento faz surgir a categoria dos gentílicos que designa o morador dessas cidades. Desse modo, podemos dizer que os gentílicos designam a relação de identidade dos migrantes e de seus descendentes com a sua cidade pela ação de colonização e urbanização que produziram, a partir do movimento Marcha para o Oeste e das políticas de interiorização do Governo mato-grossense. A nossa preocupação, neste momento do trabalho, foi o de não se ater apenas à história etimológica dos nomes, mas à história de sentidos que esses gentílicos produzem quando são enunciados.

Na análise da categoria dos gentílicos observamos nos dicionários de língua portuguesa que alguns gentílicos da região ainda não são reconhecidos como mato-grossenses, e identificam pessoas que nascem em outras cidades do Brasil que possuem o mesmo nome. Observamos ainda que as cidades que possuem o locativo D'Oeste suprimem essa forma no gentílico e silenciam uma parte da história da constituição do nome dessas cidades, podendo provocar equívocos na identificação dos nascidos em Mato Grosso.

Por fim, a categoria do gentílico designa o migrante pela identificação com a cidade que ajudou a fundar e/ou da qual descende. Segundo Orlandi (2011, p. 25), a identificação dos novos povoadores com a localidade contribui para a “elaboração da identidade do grupo [...], permitindo aos migrantes, pioneiros e outros grupos reconstituírem seus horizontes e anseios em novos espaços, ao se apropriarem de novos territórios”.

6. Referências

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**: tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri: revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 5. ed. Campinas, SP Pontes Editores, 2005.



FARACO, Carlos Emílio & MOURA, Francisco Marto. **Gramática da língua portuguesa**. 19 ed. São Paulo : Ática, 1999.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

_____. **Semântica do Acontecimento**: um estudo enunciativo designativo. Campinas, SP: Pontes, 2002b.

_____. **Independência e morte**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **Discurso Fundador**. Pontes. Campinas, 1993.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KARIM, Taisir Mahmudo. **Dos nomes à história** - o processo constitutivo de um estado: Mato Grosso. Tese de Doutorado. IEL, UNICAMP, Campinas, 2012.

MESQUITA, Roberto Melo. **Gramática da Língua Portuguesa**. 6. ed. São Paulo:Saraiva, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso, espaço, memória – caminhos da identidade no Sul de Minas**. Campinas, Editora RG, 2011.

_____. A fundação de um Estado: cidade de São Salvador, Brasil. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, SP, n. 53(2), 2011.

SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa gramática completa**: teoria e prática. 31 ed. São Paulo: Nova Geração, 2011

ZATTAR, Neuza. Os sentidos de liberdade do escravo nos acontecimentos de linguagem. In: **Fronteira**: memória e linguagem. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.



A AQUISIÇÃO DA ESCRITA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE TEXTOS DE ALUNOS NA FASE DA ALFABETIZAÇÃO

Euzilene Inácio SANTANA (UNEMAT)¹

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar a escrita em diversos contextos, mais especificamente evidenciar os episódios de (re)escrita a partir das marcas encontradas nos textos. A experiência foi realizada na escola do município de Curvelândia, com crianças de seis a oito anos de idade em classes de 1º a 4º ano. Assumindo como pressuposto básico da pesquisa, refletir sobre como se dá esse processo de aquisição, o qual tem seu marco no primeiro contato da criança com a escola, entretanto perdura por vários anos, pois a escrita se faz presente em todo o processo educacional, sendo um espaço importantíssimo na articulação da linguagem e na formação de sujeitos criticamente letrados, foi adotado como embasamento teórico autores como, Abaurre (1997), Fiad (1997), Sabinson (1997) e Smolka (2001).

Palavras-chave: Escrita infantil. Reescrita. Aquisição da escrita.

Abstract: This research aims to analyze the writing in various contexts, more specifically highlight episodes of (re) writing from the brands founded in the texts. The experiment was conducted in one school of Curvelândia-MT, with children aged six to eight years old in classes from 1st to 4th year. Assuming the basic presupposition of the research, reflect on how this process takes place acquisition, which made its mark on the child's first contact with the school, but lasts for several years, because the writing is present in the entire educational process, and an important space in the articulation of language and the formation of critically literate subjects, was adopted as a theoretical basis as authors, Abaurre (1997), Fiad (1997), Sabinson (1997) and Smolka (2001).

Keywords: Children's Writing. Rewritten. Writing acquisition.

1. Introdução

Este estudo tem como objetivo investigar acerca dos fatores que intervêm no processo de desenvolvimento da língua escrita nas crianças na fase da pré-escola no período de alfabetização.

As questões norteadoras dessa pesquisa estão relacionadas com as seguintes problemáticas: Quais as dificuldades encontradas na hora da produção textual? Reescrevendo: o que muda? Como interpretar esses episódios de reelaboração que ficam registrados nas primeiras escritas infantis?

Serão analisadas seis escritas de 6 crianças entre 6 a 8 anos de idade do primeiro ao quarto ano, já que são nas séries iniciais que se dá os primeiros passos para a formação do leitor/escritor que estão nesse cotidiano de interação com a escrita.

¹ Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. euzileneinacio@gmail.com



As referências teóricas escolhidas para sustentação desse estudo se processaram com embasamento em dados bibliográficos de teóricos como: Smolka (2001), Abaurre (1997), Sabinson (1997) e Fiad (1997).

O trabalho será subdividido em duas partes:

Na primeira parte falaremos sobre o surgimento da escrita focalizando o momento pré-histórico desde quando o ser humano se comunicava através de artes rupestres passando pela origem das escritas pictográficas, ideográficas, hieroglíficas até chegar ao alfabeto. Ainda nesse primeiro capítulo será apresentado sobre a construção da escrita na fase inicial, mostrando a importância da criança ter um acompanhamento diário nesta fase de descobertas, uma vez que será de suma importância ter a presença da família sempre por perto dando um apoio necessário nesse momento crucial na vida da criança.

Na segunda parte serão apresentadas as análises dos dados a partir dos textos coletados em sala de aula produzidos pelas crianças, partindo da visão teórica de autores que analisam a aquisição da escrita, tais como: Smolka (2001), Abaurre, Sabinson e Fiad (1997). E nas considerações finais será apresentado o resultado dos achados da investigação.

2. A construção da escrita

2.1 A importância da escrita

Esta seção tem como objetivo apresentar alguns estudos realizados sobre o surgimento da escrita, a construção da escrita na fase inicial da criança e a importância da mesma em todo o processo de construção do conhecimento e da aprendizagem.

A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais amplo da aquisição da linguagem. São nos primeiros textos que encontramos as ocorrências únicas que para Abaurre (1997) “talvez não voltem a repetir-se jamais”. Abaurre, Fiad e Sabinson (1997) salientam que:

A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestações da singularidade dos sujeitos. (Abaurre, 1997, p.23)

Sabemos que alfabetizar não é apenas copiar, saber os nomes das letras, decifrar palavras; aprender a ler e escrever é apropriar-se do código linguístico-gráfico e tornar-se de fato, um usuário da leitura e da escrita. Temos que motivar as crianças a pensar sobre a



escrita, sobre o que ela significa e como representa graficamente a linguagem. Devemos analisar cuidadosamente a produção escrita, sobretudo no seu início, para ver o que cada aluno precisa em termos de melhorias. Cada criança tem uma particularidade, a maneira que uma tem muita facilidade de aprender, a outra tem mais dificuldade, e nós professores temos que saber lidar com cada situação.

É preciso explicar o que é a escrita, as maneiras possíveis de escrever, a arbitrariedade dos símbolos, a convencionalidade que permite a decifração, as relações variáveis entre letras e sons que permitem a leitura, a categorização dos símbolos no sistema de escrita da língua portuguesa e a escrita como representação da fala no seu sentido mais amplo. A leitura e escrita são instrumentos básicos para o ingresso e a participação na sociedade letrada em que vivemos, são ferramentas para a compreensão da mesma, é a chave da apropriação dos saberes já conquistados pela humanidade. Por meio da alfabetização o ser humano se torna global, isto é, um cidadão capaz de dominar os símbolos da comunicação escrita.

A escrita da criança não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção pessoal. Emilia Ferreiro (1991) evidencia que de fato, as crianças reinventam a escrita, no sentido de que inicialmente precisam compreender seu processo de construção e suas normas de produção. A leitura e a escrita são, pois, habilidades a serem adquiridas; não nascemos leitores. O processo de aquisição da linguagem compreende duas operações fundamentais: a decodificação e a compreensão. A decodificação é a capacidade que temos como escritores ou leitores ou aprendizes de uma língua para identificarmos um signo gráfico por um nome ou por som da fala, denominado, fonema. Uma criança pode reconhecer as letras do alfabeto de sua língua materna, mas se não souber os fonemas da fala, representados pelos signos gráficos, não vai conseguir ler um texto.

2.2. O surgimento da escrita

Pensando sobre o fato de a criança começar a escrever na infância, remeteu-me a pensar como foi a primeira infância da humanidade em relação à sua comunicação e aos códigos de escrita, e por este motivo fui pesquisar a história da escrita na humanidade. Porém, não pretendo detalhar os fatos históricos da escrita e, sim o de apresentar alguns fatores relevantes que servirão como apoio para compreensão do processo de construção da escrita.



Segundo os estudos realizados por Tfouni (2002), a importante necessidade de registrar os acontecimentos existe desde a Pré-História a partir do momento em que o ser humano se comunicava através de desenhos. As artes rupestres registraram as experiências humanas de nossos antepassados. Esta forma de representação era chamada de pictográfica, um tipo de representação e escrita bem simplificada e que podia ser vista nas paredes no interior das cavernas. Tfouni (2002, p.10) explica:

Historicamente, a escrita data de cerca de 5.000 anos a.c. O processo de difusão e adoção dos sistemas escritos pelas sociedades antigas, no entanto, foi lento e sujeito, é obvio, a fatores político-econômicos. O mesmo se pode dizer sobre os tipos de códigos escritos criados pelo homem: pictográficos, ideográficos ou fonéticos, todos eles, quer simbolizem diretamente os referentes concretos, que “representem” o “pensamento” ou “idéia” ou ainda os sons da fala, não são produtos neutros; são antes resultado das relações de poder e dominação que existem em toda sociedade.

E após a escrita pictográfica, surgiu a escrita ideográfica, em que as pessoas já não se comunicavam através de rabiscos ou figuras, mas sim de uma imagem ou figura que representasse uma ideia. Os leitores precisariam de um contexto e um senso comum para que pudessem entender o que se queria repassar e uma das escritas ideográficas mais conhecidas são os hieróglifos egípcios.

De acordo com Tfouni (2002) descobertas sobre a origem da escrita que temos é que ela foi elaborada e criada na antiga Mesopotâmia e foi com os sumérios que apareceram os primeiros registros escritos. E foram eles que desenvolveram a escrita Cuneiforme, que era feita em placas de barro, onde cunhavam a escrita.

Na Roma Antiga, o alfabeto continha apenas letras maiúsculas, porém com a utilização do pergaminho para registrar a escrita, as letras sofreram modificações, passando assim a denominar escrita uncial. Para conseguir escrever no pergaminho, os romanos precisavam utilizar haste de bambu, penas de patos e de outras aves. Esse tipo de escrita foi utilizada para fazer a escrita da Bíblia, por se tratar de uma escrita bonita.

O tipo de escrita romana durou até por volta do século VIII, quando na Alta Idade Média, um monge inglês, chamado Alcuíno, criou um novo tipo de alfabeto, a pedido do imperador Carlos Magno, este novo alfabeto possuía letras maiúsculas e minúsculas, assim como o alfabeto que conhecemos hoje. Porém com o passar do tempo este tipo de escrita foi ficando muito difícil, devido às modificações que sofreu. Com isso, no século XV, alguns eruditos italianos, incomodados com essa escrita complexa, criaram um novo tipo de escrita.



Foi na Fenícia que surgiu o primeiro Alfabeto. Os comerciantes e navegadores fenícios já tinham uma administração municipal bastante desenvolvida, por isso comerciavam com os povos do mediterrâneo e por esse motivo sentiram a necessidade muito grande de fazer uso intenso da escrita. Em Lataquié, na Síria, foram encontrados gravados em tijolos sinais que se repetiam 22 vezes, dando origem ao primeiro alfabeto. Posteriormente esta escrita foi adotada pelos povos vizinhos, como os gregos e depois os latinos. Porém cada povo codificou de maneira diferente os sons da sua língua para os reproduzir, o que podemos constatar nos dias de hoje.

A fase alfabética se caracteriza pelo uso de letras, as quais, embora tenham se originado nos ideogramas, perderam o valor ideográfico e assumiram uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica. O ideograma, por sua vez, perdeu seu valor pictórico e passou a ser simplesmente uma representação fonética.

2.3. A construção da escrita na fase inicial da criança

Não pretendemos, neste trabalho, detalhar o processo de construção da escrita, pela criança em fase inicial de aprendizado e sim, o de apresentar alguns estudos realizados nessa perspectiva, com o propósito de compreender esse processo, a partir desses estudos feitos por autores como Abaurre (1997) Fiad (1997) Sabinson (1997) e Smolka (2001) em torno da aquisição da escrita.

Mesmo antes de entrar na vida escolar, a criança já tem consigo uma vasta aprendizagem a partir de suas próprias ações, à medida que busca soluções para resolver situações do cotidiano. A criança por si própria traz uma bagagem de noções informais adquiridas em sua vivência com a família, e nessa fase é essencial ter um acompanhamento diário nestas descobertas.

Para Vygotsky (1984), o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. A escrita deve ser relevante à vida, deve ter significado para as crianças, deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida para que se desenvolva como uma forma nova e complexa de linguagem.

De início, a criança não faz uma diferenciação clara entre o sistema de representação do desenho (pictográfico) e o da escrita (alfabético). Pesquisas realizadas por Ferreiro (1999) mostram-nos que a criança aprende a ler e a escrever porque é desafiada a confrontar suas



hipóteses sobre leitura e escrita com outras possibilidades convencionais que serão oferecidas pelo professor.

Segundo Ferreiro (1999), a criança faz relação do nome com o objeto, achando que coisas grandes têm nomes grandes e coisas pequenas têm nomes pequenos, por exemplo, isso são características pré-silábicas. Ao começar dar conta das características formais da escrita, ela constrói então suas hipóteses que vão acompanhá-la por algum tempo durante o processo da alfabetização.

Estudos Behavioristas nos mostram que o comportamento é a resposta dada ao estímulo nas séries iniciais. As trocas funcionam como uma recompensa, uma gratificação aos estímulos do professor. A criança entende que quando é gratificada pelo que fez ela tende a ficar mais motivada a responder aos estímulos feitos. Para Skinner *apud* Finger (2008 p.24) “o reforço, pode ser qualquer evento que aumenta a frequência de uma reação precedente”. Um reforço pode ser uma recompensa, pode ser um elogio, uma atenção ou até mesmo pode ser uma atividade, como poder brincar no pátio depois das atividades feitas, ou ganhar um doce depois de comer toda a comida. O professor tem o papel de “estimular” a criança a desenvolver suas atividades, fazendo com que elas se interessem e se entusiasmem com a prática do aprendizado. Esse processo deve acontecer espontaneamente e de uma forma prazerosa porque é nessa fase que a leitura e a escrita são inseridas para sempre na vida da criança tornando-a uma futura cidadã.

A aprendizagem de uma criança acontece através do convívio, da interação com outras pessoas adultas e outras crianças, que desde o nascimento ainda bebê, ela vai construindo seu modo de agir, de pensar, de sentir e aos poucos vai adquirindo sua visão de mundo. Logo vem a vida estudantil, as fases da alfabetização e com o passar do tempo a criança vai adquirindo uma identidade própria, seus conhecimentos e suas descobertas, enfim, a criança vai se inserindo no mundo até se tornar um cidadão letrado.

Ferreiro (1999, p.47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega. Mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. O professor precisa ter essa ideia em mente para que seu trabalho seja cada vez mais condizente com a realidade e com as possibilidades de seus alunos.

Paulo Freire (1983) diz que, “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção”. O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos.



É a partir destas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos.

Diante da quantidade de informações e da facilidade de acesso a informações o professor deve conduzir o aluno de forma que o aprendizado possa ser mútuo. O professor deve transmitir os ensinamentos de forma que o aluno se sinta dentro de uma atual realidade que dessa forma possa assegurar a produtividade do ensinamento.

O processo de aquisição da escrita é uma fase cautelosa e contínua na vida da criança, visto que esse processo estará presente não só na fase inicial e sim em todo decorrer de sua vida escolar. Muito ouvimos sobre esse assunto que a criança escreve como fala. Abaurre (1997) nos alerta para o fato de que:

É comum ouvir-se a afirmação de que a criança “escreve como fala”, nesse primeiro momento de contacto com a escrita. Em que medida tal afirmação pode ser considerada válida? O vasto material que temos tido a oportunidade de examinar (amostra significativa da produção escrita espontânea de criança em fase de alfabetização de várias regiões e diferentes classes sociais), nos leva a crer que essa é uma afirmação ingênua e equivocada. (P.136).

Para Abaurre (1997), “em centenas de textos examinados de escritas espontâneas de crianças, nunca houve um achado que levasse a essa afirmação de que a criança escreve como fala”. O fato é que a criança ainda não tem um histórico de leitura, e de acordo com o grau de estudo as suas escritas vão tomando forma, e quanto maior for seu contato com as atividades de leitura, mais atentas elas estarão com os aspectos da escrita.

A concepção acerca do papel social da escrita na vida do cidadão, a qual a alfabetização é entendida como um processo de apropriação do conhecimento da língua escrita, vai gradativamente se ampliando, oportunizando a esses alunos novas formas de ler o mundo e representá-lo, ou seja, adquirir e se apropriar do código escrito como um dos mais importantes instrumentos que lhe permitirá interagir com o mundo.

Esse processo não se limita apenas ao reconhecimento e a utilização dos símbolos como simples tarefa de codificação e decodificação, mas também de fazer dessa aprendizagem um instrumento com o qual esse aluno poderá responder adequadamente demandas sociais da leitura e da escrita, que se denomina letramento.

A escrita possui funções linguísticas que diferem da oralidade, tanto na estrutura como no modo de organização, logo a criança necessita de tempo para internalizar os percursos concernentes à escrita.



Abaurre, Fiad e Sabinson (1997, p.22) afirmam que “a aquisição da escrita é um momento particular” em que o “sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. É exemplar, nesse sentido, a flagrante diversidade manifesta nos textos espontâneos”. Logo, é primordial propiciar momentos para que a criança faça construções espontâneas com suas singularidades, a partir das quais ela expõe a sua compreensão da escrita.

É muito frequente, portanto, depararmos, dentre os dados de aquisição, aquelas ocorrências únicas que para Abaurre (1997), “em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais”, exatamente por representarem instanciações episódicas e locais de uma relação em construção, entre o sujeito e a linguagem.

3. Compreendendo as marcas da escrita

3.1. Percurso Metodológico

Este trabalho tem como propósito investigar o processo de aquisição de escrita de crianças em fase de alfabetização, uma vez que é nesta fase que a criança adquire o contato com a escrita da língua que fala.

O desenvolvimento desta pesquisa foi realizado por meio de apoio bibliográficos de autores da área de aquisição da escrita, que abordam temas que ajudaram-me a compreender o processo de aquisição da escrita da criança, para então, preparar a base teórica e desenvolver a análise dos textos.

Antes de iniciar efetivamente a coleta do *corpus*, foi realizada uma visita ao setor de coordenação da escola de pesquisa. O propósito de tal visita foi o de estabelecer informações sobre o sistema de ensino para crianças e pedir a autorização para acompanhar algumas aulas com esses alunos. Nessa visita foi possível ter um contato maior com os alunos e conheci também o projeto “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”². A escola que foi realizada a pesquisa foi fundada em maio de 2003. Hoje a escola conta com 19 professores, 350 alunos distribuídos no período vespertino, matutino e noturno.

Para a coleta de dados, foram realizadas duas visitas na escola campo de pesquisa. Na primeira visita, a professora da sala me recebeu muito bem, deixando-me a vontade para que eu pudesse desenvolver meu trabalho. Expliquei a professora o meu foco de análise, e em

² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um projeto do governo federal, em parceria com estados e municípios, para garantir que crianças até os oito anos de idade saibam escrever, ler e interpretar textos simples e dominar as operações matemáticas básicas..



seguida ela pediu para que os alunos produzissem textos a partir de sugestão dela. Neste dia, foram poucos alunos e percebi a importância de fazer uma segunda coleta.

Na segunda visita apareceu uma quantidade maior de alunos, sendo assim foi possível ter um maior contato com mais crianças, e consegui coletar os textos pretendidos.

Para fazer a análise de textos escritos de crianças nessa fase, foram analisados as escritas de textos de 6 crianças de idade entre 6 a 8 anos do 1º ao 4º ano de uma escola municipal de Curvelândia, e os alunos participantes da pesquisa receberão nomes fictícios para designá-los ao longo da exposição de suas produções.

Os textos produzidos pelas crianças que serviu de base para essa análise foram confeccionados a partir de atividades realizadas em sala de aula, com atividades sugeridas pela professora titular.

3.2. Análise dos textos escritos de crianças

Nesta pesquisa, pretendo analisar a escrita de 06 textos de crianças em fase inicial da alfabetização, com o propósito de entender na produção escrita dessas crianças, as marcas da reescrita, os aspectos ortográficos e gramaticais deixadas nos textos que serão analisados.

Algumas indagações fizeram-me nortear para que eu pudesse desenvolver esse trabalho. Quais as dificuldades encontradas na hora da produção textual? O que muda com a refacção? Como interpretar marcas de refacção que ficam registradas nas primeiras escritas?

Partindo dessas inquietações, foi percebida a necessidade de aprofundar nessa busca por informações acerca das escritas textuais da alfabetização. As marcas singulares dos alunos no ato da escrita se configuram como um momento particular, que para Abaurre (1997, p. 22) “esses momentos constituem-se, na sua singularidade, em indícios que estão a nos revelar movimentos espontâneos do sujeito ao longo do seu processo de constituição e da aquisição da linguagem.”

Neste trabalho, proponho analisar seis textos de criança na fase de alfabetização com o objetivo de compreender, na produção escrita, a singularidade presente nas escritas iniciais dessas crianças, procurando mostrar quais foram às marcas deixadas, no momento da produção textual. Após a coleta dos textos, fiz uma leitura minuciosa de cada um e aos poucos fui levantando aspectos interessantes em cada texto que, selecionados, se tornaram como ancoragem para análises dos textos. Tomamos, portanto, esses pontos selecionados como critérios para a análise: A acentuação, não segmentação, ausência de marcas de reescrita no



texto, a dificuldade com os sons nasalizados, repetições em textos infantis, as visíveis marcas de refacção no texto.

3.2.1. As marcas de acentuação no texto de Adriano



Figura 1- Texto do aluno Adriano.

Após a professora ter lembrado com a turma a parlenda “Hoje é domingo” ela pediu que os alunos fizessem uma reconstrução da mesma, usando a criatividade de cada um.

Analisando a escrita de Adriano (aluno do 1º ano) à primeira vista foi observada a preocupação da criança para com as correções ortográficas feitas várias vezes no decorrer do texto.

Logo na primeira linha, nota-se que Adriano acentua a letra “E” propondo “Ê” com acento circunflexo. Percebe-se que o aluno sabe da acentuação, mas não sabe distinguir o acento agudo do circunflexo. Como a parlenda se constitui por versos rimados, Adriano tenta chegar mais próximo da letra ensinada pela professora. Na segunda linha escreve e apaga a letra Ê escrita duas vezes; a seguir ele continua tentando escrever a parlenda, mas apaga e escreve a palavra “CAVALO” em cima da palavra “PÉ DE CACHIMBO” que havia apagado antes.

3.2.2. Hipossegmentação no texto de Gabi

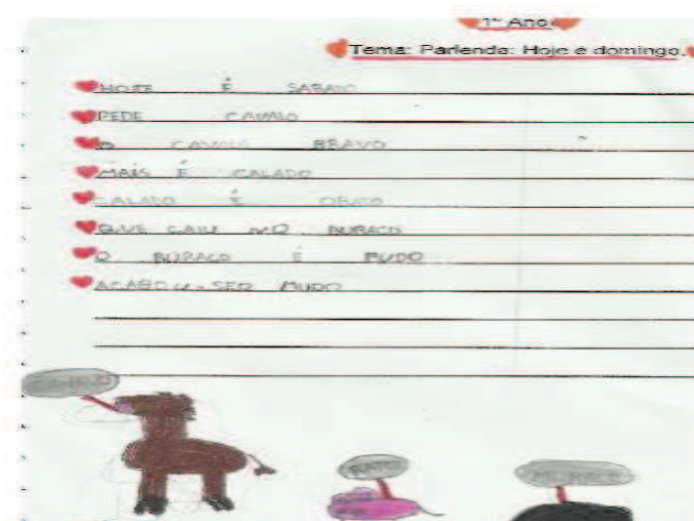


Figura 2-Texto da aluna Gabi.

Um fato bastante frequente na aquisição da escrita é a presença de hipossegmentação nos textos infantis. Para Barbosa (2013)

Trata-se da falta de espaço entre fronteiras vocabulares. Isso normalmente ocorre com os falantes da nossa língua, sejam alfabetizados ou não, pois, recebendo a cadeia da fala como um contínuo, nela produzem cortes que não coincidem com as unidades reconhecidas pelo adulto alfabetizado a falta de espaço entre as palavras. (P.104)

Observando com atenção, veremos que em dois momentos a criança não faz a separação em: *orato / acabou-seo*.

Neste texto seguindo a linha de parlenda que foi dada como atividade em nesta sala, é notória a preocupação de Gabi (aluna do 1º ano) em fazer a separação das palavras deixando um espaço branco entre elas. O texto é escrito ainda com letra de forma por estar na fase do 1º ano. Gabi se atenta também com as rimas, são notórias as marcas de refacção tentando dar maior ênfase em seu texto.

Na quarta linha a criança apaga a palavra “*bravo*”, escrevendo em seu lugar a “*calado*”. Observando o texto, podemos levantar a hipótese de que essa substituição tenha ocorrido após a releitura da criança em seu texto e deu-se por conta da repetição da palavra “*bravo*”. Na quinta linha do texto Gabi escreve “*orato*”, sempre se atentando com o ritmo da parlenda, na penúltima linha ela escreve “*BORACO*”, apaga e reescreve “*O BURACO É FUDO*” e rimou “*FUDO*” com *MUDO*, nesta escrita revela-se a hipossegmentação em: “*ACABOU-SEO*” e “*ORATO*” que seria “*ACABOU-SE O*” e “*O RATO*”.



Observando as atitudes das crianças frente a seus textos, foi percebido que por motivos únicos elas trabalham nas palavras que mais lhes chamaram atenção de certa forma no texto. Essas observações foram encontradas no texto de Abaurre (1997) em estudos sobre a aquisição da escrita e afirma que “esta parece ser, pois, a origem frequente das ocorrências singulares, que tanto podem revelar sobre a relação dos sujeitos com a linguagem e os contextos específicos em que se manifesta”. (P. 31)

3.2.3. A aparente despreocupação de Mel com a escrita

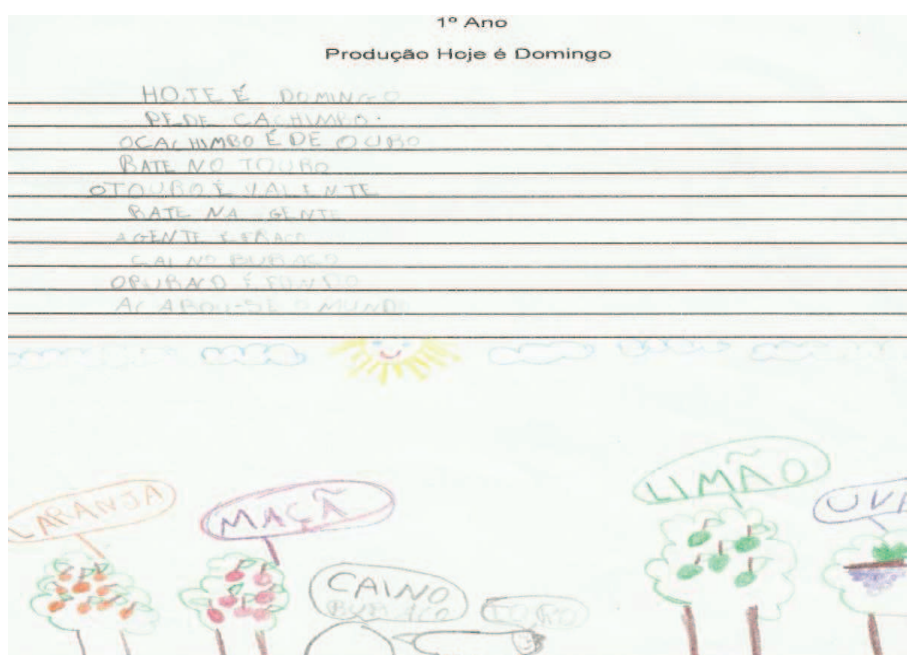


Figura 3. Texto de Mel.

No texto seguinte nota-se a aparente despreocupação de Mel (aluna do 1º ano) para com sua reconstrução da parlenda. Este caso parece retratar episódios de escritas que não trazem marcas de reescrita e de rasuras. É notório que a criança tenha escrito seu texto “de um fôlego só”, sem preocupação com eventuais inadequações.

Abaurre (1997) aponta que mesmo em caso como este, é possível imaginar que a criança, em alguns momentos, pode ter “parado para pensar” antes de continuar a escrever seu texto.

Essas pausas não são, obviamente, observáveis a partir do exame do produto final, em que a criança parece não ter sido, em momento algum, “refeita” ou “corrigida” pela criança. No entanto, a identificação desses momentos de reflexão e tomada de decisões pela criança, que resultam em pausas na produção de um texto, podem – devem – ser observados no momento em que a criança coloca sua escrita no papel. (P.63)



O fato de a criança não fazer as correções adequadas, nem sempre significa que ela não releu suas escritas. Vale lembrar que a criança podem não perceber essas inadequações nos textos.

3.2.4. A dificuldade de Karol com os sons nasalizados

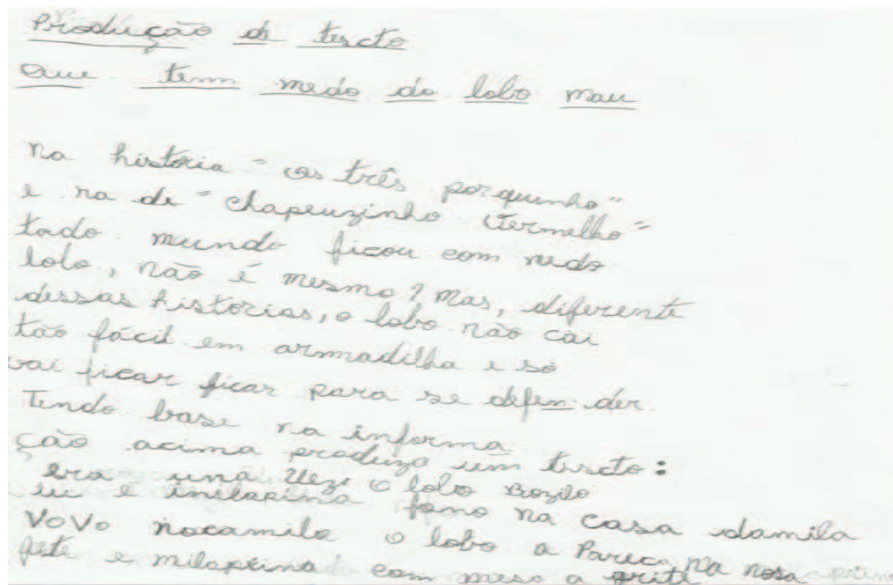


Figura 4. Texto de Karol.

O texto escrito por Karol (aluna do 4º ano) foi uma resposta à solicitação da professora para que os alunos fizessem uma reconstrução da história infantil “Chapeuzinho vermelho e os três porquinhos”. A professora passa na lousa um cabeçalho e pede que os alunos dêem continuidade reconstruindo a história. É bastante visível no texto a diferença de escrita do momento que a criança copia da lousa para o momento que ela constrói sozinha seu texto. É possível observar as marcas de refacção que, a primeira vista, denotam-se uma “autocorreção”, ao mesmo tempo uma reestruturação textual. É bastante visível o trabalho de reelaboração nas suas várias tentativas de dar início a história. No primeiro momento ela escreveu: “eraumavez” tudo junto e com letra minúscula, apaga e reescreve separado, mas ainda com letra minúscula e troca o M pelo N ficando “era uma veze” ocorrendo assim uma despreocupação ortográfica.

O texto mostra a preocupação da criança com a escrita, pois parece perceber que a escrita é diferente, porém, sente dificuldades com o som nasalizado quando ocorre o emprego do NH ou LH. Na palavra bonzinho ela escreve “bozilo”, da minha escreve “damila”, no



caminho escreve “*nocamilo*”, minha prima escreve “*milaprina*”. No decorrer da escrita nota-se que a criança apagou várias vezes algumas palavras tentando escrever corretamente.

É notório também no texto de Karol a ocorrência de hipossegmentação e hipersegmentação. Sobre a hipersegmentação Barbosa (2013, P.104, *apud* Abaurre (1988), Ferreira e Pontecorvo (1996), Kato (1986), Nespor e Vogel (1994), entre outros) afirma que, “Essa ocorrência é inserção de um espaço indevido no interior da Palavra”, ou seja, quando o aluno usa a separação em excesso. E hipossegmentação, “trata-se da falta de espaço entre fronteiras vocabulares”, ou seja, quando não há separação da palavra onde deveria. Esses fenômenos, também, podem ser compreendidos como uma possível aproximação da oralidade. Veja as palavras abaixo encontradas no texto de Karol.

<i>com meso</i>	(começou) hipersegmentação
Inilapina	(minha prima) hipossegmentação
damila	(da minha) hipossegmentação
nocamilo	(no caminho) hipossegmentação
a Pareca	(aparece) hipersegmentação
milaprina	(minha prima)hipossegmentação
com meso	(começou) hipersegmentação

Na leitura e nas análises destes textos podemos perceber as variedades de formulações, um modo particular, uma singularidade, uma marca que cada criança deixa em suas escritas.

3.2.5. Repetições no texto de Yana

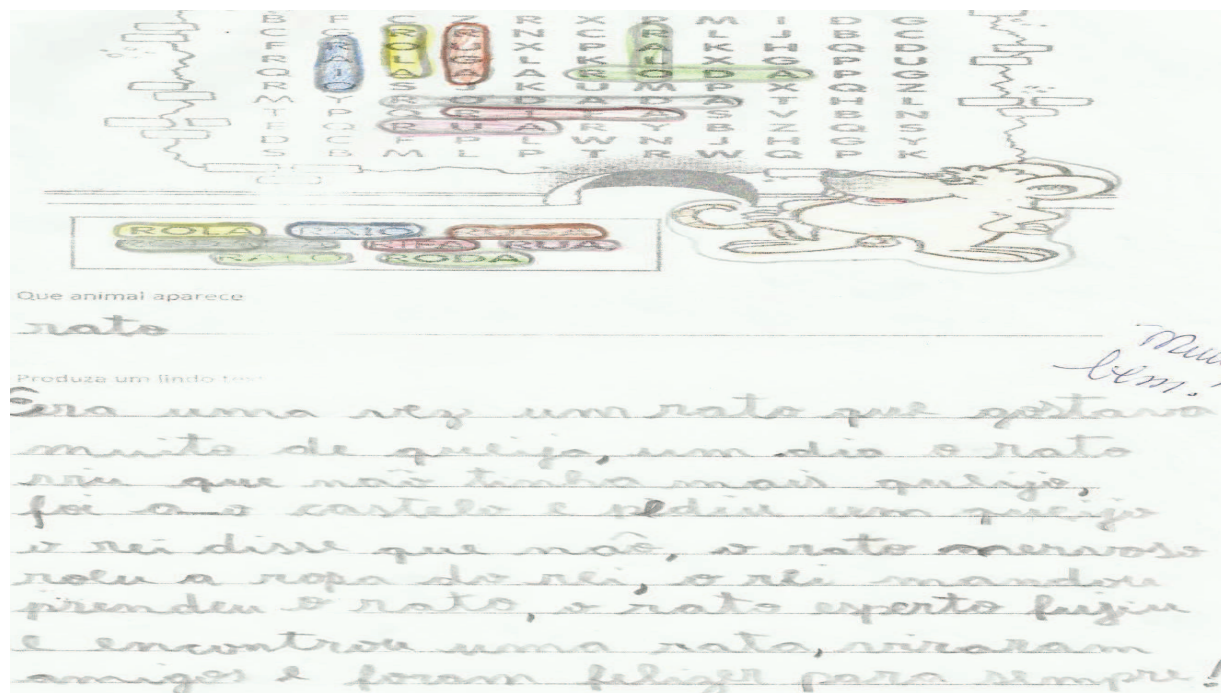


Figura 5. Texto de Yana.

A aluna inicia sua história após ter desenvolvido um caça palavras sugerido pela professora. O texto escrito por Yana (aluna do 2º ano) revela-nos nitidamente o fenômeno da repetição de palavras. As repetições nas escritas infantis são para dar coerência no texto. A aluna usa a repetição para que o leitor não confunda os personagens envolvidos na história. Em algumas situações não há outro termo que substitua a palavra que esta repetida no texto. Um exemplo é a palavra “queijo” que aparece três vezes e “rato” que aparece cinco vezes e muito próxima no texto de Yana. Neste contexto, não teria uma definição adequada que as substituísse.

3.2.6. As visíveis marcas de correções no texto de Janaina

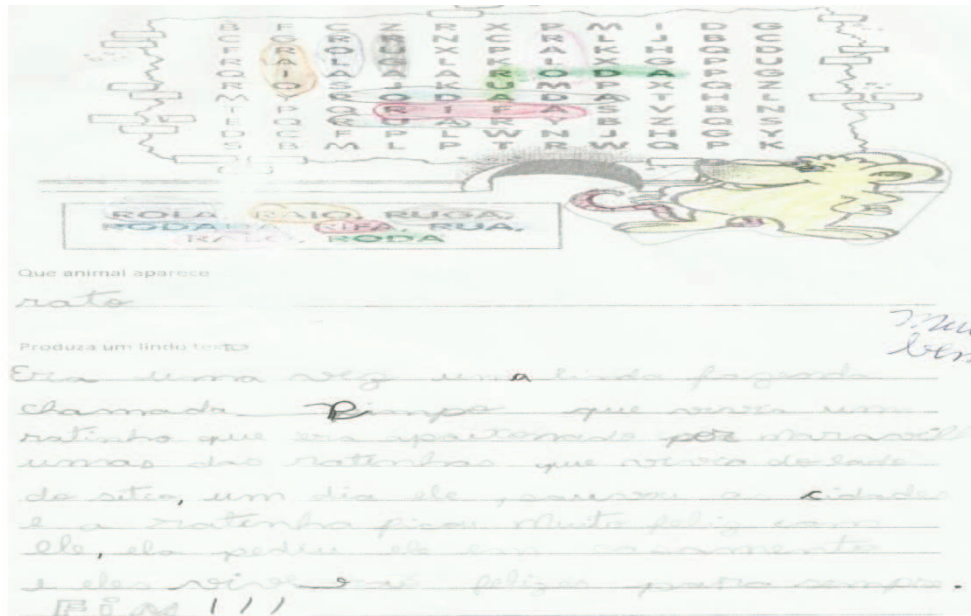


Figura 6. Texto de Janaina

Após ter escrito seu texto, Janaina (aluna do 2º ano) percebe a necessidade de ajustar algumas palavras e pede ajuda da professora, que aponta alguns erros ortográficos. A professora espera que Janaina apague e reescreve, mas para a surpresa a criança apenas acrescenta letras onde está faltando ou faz a letra certa por cima mesmo da que a professora apontou que está errada.

No início do texto ela escreve a palavra “um” e percebe a incoerência na frase acrescentando a letra “a” ficando “uma”, e em “pimpo” que se refere ao nome da fazenda ela percebe que é nome próprio e acrescenta o “P” maiúsculo por cima sem apagar o escrito ficando “Pimpo”. Na palavra “sidades” também apontado pela professora ela acrescenta a letra “c” por cima de “s”. Janaina percebe a necessidade de ajustar a forma verbal, escreve “viven” apaga o “n” e escreve “rão”. A criança faz a necessária modificação para que a concordância com o sujeito seja adequada. Após a professora pedir para que ela relese o que escreveu e verificasse se estava correto, Janaina acrescenta várias vezes a vírgula em diversos espaços no texto, dando assim um melhor entendimento coesivo para o leitor.

As sugestões dadas pelo professor aos alunos no momento da escrita são de suma importância para que a criança aprendiz se atente para possíveis mudanças na hora da sua construção textual. O aluno que se atentar com as sugestões dadas pelo professor no momento da escrita tem a oportunidade de, a partir do que foi sugerido manifestar de forma escrita a compreensão do que já tinha ouvido/visto sobre o que estiver escrevendo. Por isso que, para



compreender o seu contexto social, é necessário estabelecer relações/interação. O processo de alfabetização significativo deve levar em conta a funcionalidade que o texto possui no cotidiano das pessoas.

Para Smolka (2001), as palavras escritas não corretamente, não devem ser consideradas como “erros”, mas como suposições, construções que a criança faz da língua. De forma geral, as escolas não têm considerado a alfabetização como um processo discursivo. Pelo contrário, limita/restringe a escrita da criança, não levam em consideração como um processo discursivo ou construção de conhecimento.

4. Considerações finais

Com estudos apontados cada vez mais para a relevância do contexto social e da busca do significado na construção da escrita, torna-se imprescindível observar como a criança está adquirindo a escrita, bem como encontrar caminhos que possam colaborar para que essa criança construa a sua escrita de forma significativa, prazerosa e funcional. Analisar os episódios da escrita de crianças em fase de alfabetização proporcionou-me a refletir e compreender mais sobre como acontece o processo de aquisição da linguagem escrita.

Convém relatar que após a realização deste trabalho foi possível ter um olhar mais minucioso para com os textos de crianças nessa fase de aquisição. Ter um contato direto com a criança no momento da produção textual, me fez perceber as dificuldades que cada um apresenta em escrevê-los. No entanto, essas dificuldades não me impediram de perceber em suas escritas a singularidade de cada um encontrada nas escritas. Para Abaurre (1997), “a escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos”.

O intuito deste trabalho foi perceber as importâncias das marcas deixadas pelos sujeitos, nos textos produzidos, para a compreensão de aspectos cruciais do processo de aquisição da linguagem escrita. Foi percebido, também, o trabalho que os sujeitos realizam com a linguagem escrita, discutindo-se mais especificamente, os episódios de reescrita, as preocupações ortográficas e as gramaticais a partir de marcas encontradas nos textos.

5. Referências

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Cenas de aquisição da escrita: O sujeito e o trabalho com o texto.**/ Raquel Salek Fiad, Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson -



Campinas,SP: Associação de leituras do Brasil (ALB): Ed. Mercado de Letras, 1997. (Coleção leituras no Brasil).

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Ludicidade na sala de aula:** ano 01 unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Barbosa, Maria José Landivar de Figueiredo. **Dos intentos de escrita à escrita convencional: algumas manifestações** / Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa. Campinas, SP : [s.n.], 2013. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24 ed., Cortez: São Paulo, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** - São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.

FINGER, Ingrid. Aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Muller de. Teorias de aquisição da linguagem. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo** / 10. Ed. - São Paulo, SP: Editora Cortêz; Campinas SP, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**/ Leda Verdiani. 5. Ed. – São Paulo, Cortez, 2002. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.47)

VYGOTSKY, L. S. **A pré-história da linguagem escrita. A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984



CONCISA REVISÃO DA LITERATURA DO CONCEITO DE CRENÇAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Graciene Verdécio de GUSMÃO (UNEMAT)¹
Leandra Ines Seganfredo SANTOS (UNEMAT)²

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar o resultado de uma pesquisa alusiva a uma concisa revisão da literatura de conceitos de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada (LA). O construto teórico de crenças tornou-se um campo fértil de pesquisa e, partindo deste pressuposto, elaboramos um simplificado mapeamento dos trabalhos realizados. O arcabouço teórico utilizado para dar suporte para esta investigação contempla autores que abordam sobre os conceitos de crenças como: Leffa, 1992; Almeida Filho 1993; Barcelos, 1995, 2001, 2004, 2006, 2007; Silva, 2005, 2007, 2010, dentre outros. Desta forma, pode-se afirmar, a partir dos resultados deste estudo que os trabalhos atinentes às crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas têm tido um proeminente crescimento no Brasil e no mundo (BARCELOS, 2001; SILVA, 2010).

Palavras-chave: Crenças. Processo de ensino e aprendizagem de línguas. Linguística Aplicada.

Abstract: This paper aims to present the results of an allusive search the a concise review of the concepts of beliefs about the teaching and learning of languages in Applied Linguistics (LA). The theoretical construct of beliefs has become a fertile field of research and, on the basis of this assumption, we developed a simplified mapping of work carried out. The theoretical framework used to support this research includes authors who deal with the concepts of beliefs as: Leffa, 1992; Almeida Filho 1993; Barcelos, 1995, 2001, 2004, 2006, 2007; Silva, 2005, 2007, 2010, among others. This way, we can say, based on the results of this study that the work relating to beliefs about the teaching and learning of languages have had a prominent growth in Brazil and in the world (BARCELOS, 2001; SILVA, 2010).

Keywords: Beliefs. Process of teaching and learning of languages. Applied Linguistics.

1. Introdução

Sem a pretensão de produzir uma pesquisa extenuante sobre o termo crenças, objetivamos neste artigo trazer uma concisa revisão da literatura díspar dos conceitos de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada (doravante LA). Na contemporaneidade, a LA tem demonstrado especial interesse na investigação de crenças, visto que esta temática tem sido abordada em diversos trabalhos

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. graciene.verdecio.gusmao@gmail.com. Pesquisa apoiada pela CAPES/FAPEMAT – Edital de Bolsas Nº 005/2013.

² Doutora em Linguística. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. leandraines@unemat.br (Orientadora).



publicados em periódicos, apresentações em congressos e simpósios, além, de ser um tópico de investigação que vem despertando um acentuado interesse em pesquisas científicas, como dissertações e teses, tanto no contexto nacional (ver, por exemplo: LEFFA, 1992; ALMEIDA FILHO 1993; BARCELOS, 1995, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007; VIEIRA ABRAHÃO, 2004; SILVA, 2005, 2007, 2010, 2011; BOMFIM, 2008; OLIVEIRA, 2009; SANTOS, 2010; SIMÕES, 2011, dentre outros), quanto pesquisas desenvolvidas no âmbito internacional (PEIRCE, 1958; ROKEACH, 1968; BLACK, 1973; JOHNSON, 1992; PAJARES, 1992; RICHARDS, 1994; KALAJA, 1995, 2003; RICHARDSON, 1996; WOODS, 1996, entre outros).

A pesquisa sob as lentes dos conceitos de crenças, mais especificamente, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, tem como foco principal desvelar pensamentos e performances sobre o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, tanto de professores em pré-serviço e/ou em serviço, quanto de alunos, nos mais diversos contextos educacionais. Trata-se de uma pesquisa relevante, pois nos ajuda a compreender de modo parcial, como professores e alunos configuram cognitivamente esse processo de ensino e aprendizagem da segunda língua, a partir de suas crenças e, além de nos revelar as distintas influências que essas crenças provocam.

2. A origem paradoxal do conceito de crenças e seu desenvolvimento em Linguística Aplicada

O verbo *crer* pode denotar “tomar por verdadeiro, ter por certo”; “tomar como provável; pensar” (HOUAISS, 2001), dos significados trazidos pelo dicionário, já podemos perceber a duplicidade de sentidos originados deste verbo. O construto teórico de crenças não emergiu na contemporaneidade, da mesma forma que não é específico da Linguística Aplicada, pois desde que homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo (BARCELOS, 2004; 2007).

Diversos pesquisadores da área da Linguística Aplicada afirmam que o conceito de crenças mantém uma relação de interdisciplinaridade com a Filosofia (PEIRCE, 1877), Educação e Psicologia Educacional (DEWEY, 1933; KRUGER, 1993; PACHECO, 1995; RAYMOND E SANTOS, 1995; SADALLA, 1998; DEL PRETTE E DEL PRETTE, 1999; MATEUS, 1999; E ROCHA, 2002), Sociologia (BOURDIEU, 1987, 1991) e Psicologia Cognitiva (ABELSON, 1979; POSNER et. Al., 1982; NESPOR, 1987) (SILVA, 2005).



Conforme Barcelos (2004), no âmbito internacional, os pesquisadores iniciaram estudos sobre crenças nos anos 70, porém, sob o título “Mini-Teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” – termo cunhado em Hosenfeld (1978). Deu-se início, nesta década, os estudos com o foco no aluno, ou seja, os estudiosos tinham como principal objetivo conhecer, mesmo que parcialmente, os aprendizes, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e suas crenças ou conhecimentos sobre o processo de aprender línguas e, conseqüentemente, desenvolver pesquisas reflexivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Ainda sob o prisma de Barcelos (2004), foi no ano de 1985 que o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas” apareceu pela primeira vez, em LA, com o questionário BALLI³ (*Beliefs about language learning inventory*), elaborado por Horwitz (1985), baseado em crenças populares sobre a aprendizagem de línguas, que serviu, e ainda serve, como ferramenta de apoio na coleta de dados para muitas pesquisas.

De acordo com Silva (2007), no Brasil, o conceito de crenças fortificou-se na década de 90, a partir dos seguintes marcos teóricos: Leffa (1991), Carmagnani (1993), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Dentre os grandes nomes dos estudiosos supracitados, o que destacou-se foi o do pesquisador Almeida Filho (*op. cit.*), pois teorizou, pela primeira vez, em solo brasileiro na Linguística Aplicada sobre *crenças* ou *abordagem/cultura de aprender* no ensino e aprendizagem de línguas (grifo meu) (BARCELOS, 2004).

Na literatura sobre crenças podemos constatar os múltiplos termos já utilizados remissivos às crenças sobre a aprendizagem de línguas como: representações dos aprendizes (HOLEC, 1987); filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (ABRAHAM e VANN, 1987); conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986a); crenças (WENDEN, 1986); crenças culturais (GARDNER, 1988); representações (RILEY, 1989, 1994); teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (MILLER e GINS-BERG, 1995); cultura de aprender línguas (BARCELOS, 1995); cultura de aprender (CORTAZZI e JIN, 1996); cultura de aprendizagem (RILEY, 1997); concepções de aprendizagem e crenças (BENSON e LOR, 1999) (BARCELOS, 2004). Vale salientar, que veremos mais detalhes sobre os trabalhos citados,

³ Questionário elaborado por Elaine K. Horwitz (1985), sendo extremamente usado em pesquisas sobre crenças de aprendizagem de línguas. A tradução para o termo BALLI seria ‘Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas’. Trata-se de um questionário com 34 itens para investigar as crenças de professores em um curso de treinamento sobre a aprendizagem de línguas, focalizando as áreas de: a) dificuldade de aprendizagem de línguas; b) aptidão para aprender línguas; c) a natureza do processo de aprendizagem de línguas; d) estratégias de comunicação e aprendizagem; e e) motivação e expectativas para aprender línguas estrangeiras.



nos quais seus respectivos autores utilizaram termos díspares referentes a crenças nas seções subsequentes deste capítulo.

Desta forma, a origem do construto teórico de crenças tem uma vasta literatura díspar e complexa. E um dos fatores que influenciam tal complexidade, é o fato do desacordo entre os termos e definições proferidos às crenças, uma vez que conforme exposto no início desta seção, os mesmos mantêm uma relação de interdisciplinaridade.

3. Predecessores da pesquisa sobre crenças alusivas a aprendizagem de LE/LI no Brasil

Objetivamos apresentar-lhes, nesta seção, alguns trabalhos de autores pioneiros na pesquisa sobre crenças referentes ao processo de ensino e aprendizagem de LE no contexto nacional, na área de Linguística Aplicada. Sendo assim, os marcos teóricos que suscitaram discussões sobre crenças no Brasil foram: Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).

Leffa (1991) realizou sua investigação em uma escola pública estadual e objetivou saber as concepções dos alunos em relação à linguagem e aprendizagem de LE de um grupo de 33 alunos de 5ª série, de classe média baixa, os quais não haviam passado pelo processo de aquisição de uma LE. A coleta dos dados foi feita através de solicitações de histórias pré-orientadas aos alunos no intuito de alcançar o objetivo proposto para a pesquisa. Os resultados da investigação mostraram que os alunos têm a visão de que o processo de aquisição de LE serve para aprender novas palavras da língua-alvo, e que a Língua Inglesa é apenas mais uma disciplina no currículo escolar.

Um segundo predecessor sobre crenças no contexto brasileiro foi Almeida Filho (1993), o qual utiliza o termo como “abordagem ou cultura de aprender línguas”, definindo o mesmo como:

maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas ‘normais’ pelo aluno, e que são típicas de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos transmitidas como tradição, através do tempo, de forma naturalizada, subconsciente, e implícita. (p.13).

Portanto, a cultura ou abordagem ou crenças de aprender, segundo o autor, podem influenciar todo o processo de aprendizagem da LE, uma vez, que são consideradas como uma das forças operantes no modelo de operação global do ensino de línguas. Almeida Filho (1993), afirma que a cultura de aprender do aluno precisa estar em consonância com a cultura



de ensinar do professor, pois a ausência da mesma pode suscitar a resistência dos alunos no processo de aprendizagem.

Ainda, um estudo também considerado relevante sobre crenças foi a pesquisa desenvolvida por Barcelos (1995), a qual segue a mesma linha de pensamento de Almeida Filho (1993), utilizando o termo “cultura de aprender línguas”. A autora objetivou assinalar a cultura de aprender línguas de acadêmicos formandos de Letras, de uma instituição pública de ensino superior, cuja habilitação era em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Os dados foram obtidos através de questionários abertos, de entrevistas semi-estruturadas (gravadas em áudio), com perguntas baseadas nos questionários, de gravação de aulas em áudio e vídeo, diários da professora-pesquisadora e notas de campo. Barcelos (1995, p. 40) adotou como fundamentação de sua pesquisa, a seguinte definição do termo “cultura de aprender línguas”:

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

As análises reveladas por Barcelos (1995) sobre a “cultura de aprender línguas” dos alunos apontam que: a imagem do curso de Letras é negativa; as expectativas dos alunos em relação ao curso eram de sair falando fluentemente a Língua Inglesa, para ensinar e respectivamente ter eficiência no processo de ensino; as escolas de idiomas eram os locais ideais para se aprender LE/LI, por oferecerem métodos eficientes, professores fluentes na língua alvo e capacitados para fazer com que o aluno aprenda integralmente as 4 habilidades da língua; o professor é o responsável pela aprendizagem do aluno, ou melhor, o ensino centrado no professor; a imagem da escola pública é negativa, pois acreditam que os professores são despreparados para ensinar a Língua Inglesa; a música como atividade preferida pelos alunos, pois é uma atividade lúdica, que amplia o vocabulário através da tradução; o processo de ensino/aprendizagem focado na gramática, ou seja, aprender inglês é saber sobre a gramática e estrutura da língua; ler bastante para tentar falar como o falante nativo da língua-alvo; não traduzir; e, a Língua Inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa. Podemos inferir que os resultados da pesquisa, consoante Barcelos (1995, p. 122-126), resumem-se em três crenças centrais, a saber: o processo de ensino/aprendizagem focado na gramática, ou melhor, na estrutura gramatical da LE/LI; o processo de ensino



centrado no professor; a aquisição da Língua Inglesa ocorrida “aqui” não é a mesma aprendida “lá” (exterior).

A autora ressalta que as crenças sobre a aprendizagem de LI detectadas em sua pesquisa podem ser reflexos de experiências anteriores de aprendizagem de línguas dos alunos, focando estruturas gramaticais em detrimento da comunicação, resultando em alunos que “adotam uma atitude passiva, acrítica, de não engajamento na atividade de aprender línguas” (BARCELOS, 1995, p. 124).

4. Crenças de aprendizagem de línguas no contexto internacional e nacional

Intentamos, nesta seção, fazer uma breve apresentação sobre alguns termos e definições concernentes a crenças de aprendizagem de línguas encontradas na literatura da área. Consoante apresentado na seção 2 não há definição única para conceituar crenças no campo da LA. Partindo desse pressuposto apresentamos-lhes algumas definições do termo crenças sobre aprendizagem de línguas consolidadas por múltiplos autores, em conformidade com Barcelos (2004, p. 130-132):

QUADRO 1: Termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

AUTOR (A)	TERMOS	DEFINIÇÕES
HOLEC (1987)	REPRESENTAÇÕES DOS APRENDIZES	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p.152).
ABRAHAM & VANN (1987)	FILOSOFIA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS DOS APRENDIZES	“Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
WENDEN (1986a)	CONHECIMENTO METACOGNITIVO	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163).
WENDEN (1986)	CRENÇAS	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5).
GARDNER (1988)	CRENÇAS CULTURAIS	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
RILEY (1989, 1994)	REPRESENTAÇÕES	“Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).



MILLER & GINSBERG (1995)	TEORIAS FOLCLÓRICO - LINGUÍSTICAS DE APRENDIZAGEM	“Idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).
BARCELOS (1995)	CULTURA DE APRENDER LÍNGUAS	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
CORTAZZI & JIN (1996)	CULTURA DE APRENDER	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).
RILEY (1997)	CULTURA DE APRENDIZAGEM	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p. 122).
BENSON & LOR (1999)	CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E CRENÇAS	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que <i>são</i> os objetos e processos de aprendizagem”; Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464).

Fonte: BARCELOS (2004, p. 130-132).

Ao apresentar os termos e definições supracitados, Barcelos (2004, p. 132) assevera que há uma consonância entre as definições de crenças, pois todas são atinentes “à natureza da linguagem, aprendizagem de línguas e ao ensino/aprendizagem de línguas”, além de focalizarem o aspecto cultural e social das crenças como instrumentos auxiliares dos alunos na interpretação de suas experiências de aprendizagem de línguas. Portanto, as crenças são cognitivas, porém sociais também, uma vez que sua origem é decorrente de nossas experiências vivenciadas, interações em determinados contextos, bem como da nossa aptidão de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

Podemos constatar, também, no trabalho de Barcelos (2004) um relato sobre as 3 fases da pesquisa de crenças sobre o ensino de línguas: Na primeira fase da pesquisa sobre crenças o contexto e a perspectiva do aluno não eram levados em consideração; o instrumento de coleta de dados para a investigação era restrito, pois era apenas através de questionário, resultando em uma pesquisa pouco confiável; Na segunda fase a visão de crenças era como parte da memória e da cognição, objetivava-se apenas classificar as crenças e não observar o que os alunos acreditavam, sendo, portanto, crenças descontextualizadas. Pode-se assegurar que esta fase foi mais prescritiva; Na terceira fase iniciam-se usos de diferentes metodologias,



as crenças são investigadas contextualmente e, além, de ações serem levadas em consideração na identificação das crenças.

A investigação de Barcelos (2006, p.18-20) sintetiza como as crenças estão sendo idealizadas na contemporaneidade, conforme seguem: **Dinâmicas**, pois mudam de um período para outro; **Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente**, visto que não são estruturas mentais prontas e fixas, uma vez que mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos ao mesmo tempo modificados por elas; **Experienciais**, já que é resultado das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores e são parte das construções e reconstruções das experiências dos aprendizes; **Mediadas**, pois podem ser vistas como instrumentos, ferramentas que podem ser utilizados ou não dependendo da situação, tarefa e interação entre os indivíduos; **Paradoxais e contraditórias**, uma vez que podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino e aprendizagem de línguas; **Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa**, já que não necessariamente influenciam ações; **Não tão facilmente distintas do conhecimento**, visto que não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.

Podemos asseverar que, diante das características da natureza das crenças congregadas por Barcelos (2004, 2006), as discussões teóricas concernentes as definições de crenças como, não somente individuais, mas também sociais e contextuais já começam a ganhar terreno. Destarte, sob um viés sintetizado, as características das definições encontradas na literatura compilada por Barcelos (2004, 2006, 2007), em relação ao termo *crenças* são: **Sociais**, pois são uma forma de pensamento, como construção da realidade e transmitidas culturalmente; **Individuais**, pois são uma forma de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; **Dinâmicas**, pois são mutáveis ao longo do tempo; **Paradoxais**, pois são sociais, porém individuais; dinâmicas, porém imutáveis.

5. Sínteses de pesquisas realizadas sob o viés de crenças de professores de LE/LI

Pesquisas referentes às crenças de professores e alunos sobre línguas estrangeiras têm crescido muito nos últimos anos, tanto no que concerne aos professores/alunos da rede pública, quanto de professores/alunos de graduação. Assim, é interessante destacarmos que devido a essa grande demanda de investigações sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, se faz necessário fazer uma revisita a alguns dos trabalhos realizados no Brasil, na



área da LA para que possamos conhecê-los, a partir de uma pequena sinopse devido às limitações deste trabalho. Assim sendo, apresentamos-lhes as referidas pesquisas na sequência.

Coelho (2006), por sua vez, teve como objetivo em seu trabalho de caso fazer um levantamento das crenças de quatro professoras de inglês e de seus alunos sobre o ensino de LI em instituição de ensino pública. Os resultados da pesquisa indicaram que as condições contextuais têm grande influência no ensino; o número de alunos por turma, as condições das salas de aula e a falta de material didático intervêm no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa; a motivação é um fator essencial para que a aprendizagem de fato aconteça; a aprendizagem de LI é relevante para proporcionar melhores oportunidades de emprego aos alunos; o professor deve ter bom relacionamento com seus alunos para que a aprendizagem aconteça com mais facilidade; a escola pública não é o contexto adequado para se aprender uma Língua Estrangeira (Inglês); apenas um conteúdo simples e básico pode ser ensinado nas escolas, priorizando a habilidade de leitura.

A pesquisa de Bomfim (2008) configura-se como um estudo de caso etnográfico, que buscou analisar as crenças de uma professora formadora em relação à formação inicial de professores de LE. Uma sinopse dos resultados obtidos por Bomfim (2008) apontam que a LI é extremamente importante, pois permite o acesso e a inclusão no mundo globalizado; aprender inglês é mais fácil do que português; a abordagem comunicativa é melhor abordagem ou método para o ensino de LE, mas a escolha de método depende do objetivo do curso, assim outros métodos podem ser adotados; alunos precisam cultivar abertura, disposição e motivação interna para aprender uma LE; um bom professor é aquele que prepara a aula e o professor ruim é aquele que demonstra falta de preparação de aula; o bom professor de inglês deve ser capaz de promover a comunicação na língua alvo; formação de professores de LE é refletir sobre o exemplo de um professor modelo; apenas alguns alunos no curso de Letras são realmente interessados em formação inicial para serem professores de línguas; o professor formador deve desempenhar o papel de motivador e de exemplo; a carga horária mínima do curso dificulta que os objetivos sejam alcançados.

O estudo de Santos (2010) objetivou inquirir, por meio qualitativo, as crenças dos professores sobre o ensino de LI no ensino médio. Em síntese, os resultados da presente pesquisa apontaram as seguintes crenças dos professores: o ensino do Inglês é necessário por se tratar de uma língua globalizada; o ensino do Inglês é necessário por se tratar de uma língua mundializada; é um importante instrumento de inclusão das pessoas nas dinâmicas e



interações sociais contemporâneas; ensinar Inglês é uma atividade que lhes traz satisfação, senso de conexão com realidade contemporânea e utilidade por poder proporcionar ao aluno novas experiências e novos conhecimentos; ensinar Inglês é sinônimo de sofrimento, frustração, desmotivação, tarefa árdua, perda de tempo e energia; motivar o aluno a aprender a Língua Inglesa é essencial; o comprometimento e atitude séria diante da tarefa de ensinar inglês na escola pública são primordiais; não se aprende inglês na escola pública.

A tese de doutorado de Silva (2010) de base qualitativo-interpretativista visou analisar as crenças de um professor mediador e um par de interagentes (um brasileiro e um estrangeiro), do Projeto — *“Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos”*. Em resumo, os resultados desta tese assinalaram as crenças dos professores conforme elencadas abaixo: a língua (gem) é um instrumento para a comunicação; o professor é um mediador ou co-contrutor do conhecimento; o aluno deveria se engajar no processo de maneira ativa com o intuito de buscar a autonomia e buscar o conhecimento; o computador é um dos meios à disposição do professor e/ou do aluno, e pode até mesmo facilitar a aprendizagem; o erro é algo que compromete a comunicação, e desta forma deveria ser corrigido, de uma forma sutil, levando-se em consideração os objetivos estabelecidos pelos participantes no processo.

Destarte, é importante salientarmos que pesquisas como as que acabamos de revisitar acima, são de extrema relevância, pois corroborando Barcelos (1995), os professores em-serviço estariam mais preparados para ouvir as crenças de seus alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, após identificarem suas próprias crenças, propiciando dessa forma um processo mais eficiente e satisfatório. Apesar dos resultados das investigações apontarem muitas crenças negativas sobre o ensino e aprendizagem de LE acreditamos que as mesmas, nos possibilitam refletir e acreditar que o ensino/aprendizagem de LEs é possível.

6. Sínteses de pesquisas realizadas sob o viés de crenças de alunos de LE/LI e de professores em formação

Damos início a esta seção, com as palavras de Barcelos (2004, p. 148), a qual elenca em seu trabalho que uma pesquisa sobre crenças de aprendizes de línguas deve abarcar as experiências e ações desses alunos, suas interpretações dessas experiências, o contexto social e como ele molda as experiências dos alunos, e como os alunos usam suas crenças para lidar com a tarefa complexa de aprender línguas.



Deste modo, consoante supracitado, uma das maneiras de desvendar este paradigma é levar em consideração os aspectos extralinguísticos que os alunos vivenciam no decorrer do processo de ensino e aprendizagem de línguas, e ainda concordando com Barcelos (2004) não se deve deixar de considerar à natureza paradoxal e dinâmica das crenças.

Lima (2005) buscou observar, em sua pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, as crenças e a inter-relação das crenças, expectativas e motivação de uma professora e seus alunos na construção do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa como LE, na 5ª série de uma instituição de ensino pública. Os resultados do estudo apontaram para as seguintes crenças: a relevância da aprendizagem da Língua Inglesa recai sobre o vocabulário, gramática e tradução; escrever na Língua Inglesa é difícil; Falar na Língua Inglesa é mais fácil; é possível aprender inglês na escola pública; o inglês é uma matéria muito fácil de aprender, devido ao papel motivador do professor e a motivação intrínseca do aluno; inglês é importante porque é uma língua universal; a língua favorece o trabalho ou estudo no futuro; importante para viagem.

Rodrigues (2006) objetivou em sua dissertação de pesquisa, a qual trata-se de um estudo de caso cuja natureza é predominantemente qualitativa, analisar as crenças e experiências de aprendizagem de LE de alunos da rede pública do Distrito Federal matriculados em centros interescolares de línguas. Vejamos abaixo, um apanhado dos resultados alcançados pela autora: é preciso aproximar-se ou igualar-se à pronúncia do falante nativo (mito do falante perfeito); Falar é difícil devido ao medo de errar; escrever é a habilidade mais fácil em LI; a leitura serve para adquirir vocabulário, treinar compreensão de textos, aprender sobre a cultura dos países de LE e como referencial de norma culta; a LI é difícil porque é diferente da língua portuguesa; o professor é responsável pela aprendizagem do aluno; o curso de inglês do Centro Interescolar de Línguas dá mais ênfase à gramática; e Não se aprende inglês no ensino regular.

O estudo de base etnográfica de Zolnier (2007) investigou as crenças e as expectativas de alunos da 4ª, 5ª e 8ª séries e de uma professora do ensino fundamental, em uma escola pública de Minas Gerais. As análises quantitativas apontaram as seguintes crenças dos aprendizes: um bom aluno não deve se contentar apenas com o que o professor ensina; o aluno é o maior responsável pela sua aprendizagem; aprender inglês é importante para entender filmes e músicas em LI; aprender a falar a Língua Inglesa é a mais importante das quatro habilidades; para aprender inglês é preciso ter muito interesse; aprender inglês é muito



interessante; para aprender inglês é preciso repetir e praticar muito; o livro didático é muito importante no processo de ensino e aprendizagem da LI.

O trabalho de Laia (2008) levantou relatos sobre as experiências de alunos da rede pública inscritos em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal em relação à escrita em LE, analisou as crenças dos alunos alusivas à escrita em LE e as possíveis relações entre as experiências e as crenças com o processo e a produção textual escrita em Língua Inglesa. Tratando-se de um estudo de caso, a referida autora chegou as seguintes conclusões relatadas às crenças dos alunos em relação ao processo e produção textual escrita em LE: escrever é cumprir tarefa; escrever em LI é muito difícil; quem lê, escreve bem; o bom escritor em português nem sempre é bom escritor em Inglês; a interferência da língua materna prejudica a produção de textos em LE; o vocabulário desconhecido limita a produção textual escrita; escrever é tentar não errar; erros apontados pelo professor são oportunidades para pensar, refletir e aprender. Resenho a seguir, pesquisas que se engajaram a desvelar as crenças de professores de LE/LI em formação. Visto que trabalhos como estes contribuem para que os futuros professores de Língua Inglesa e, até mesmo, os já atuantes reflitam sobre sua prática pedagógica no contexto de sala de aula.

A pesquisa de Silva (2005) enquadrada no paradigma qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico, analisou as crenças e os possíveis aglomerados de crenças de alunos ingressantes em um curso de Letras. Os alunos proferiram as seguintes crenças: ensinar uma LE é ter conhecimento de sua totalidade; para se aprender inglês na sua totalidade, é preciso viver no país onde se fala essa língua; é muito difícil aprender uma LE (inglês) na escola pública; aprende-se somente o básico na escola pública; quanto mais cedo se iniciar o processo de ensino/aprendizagem de uma LE melhor; para aprender uma LE, e preciso falar o tempo todo; o aprendizado de uma LE depende do aprendiz; é possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço; não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês; a Língua Inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa; a aprendizagem de uma língua depende mais do professor do que do aluno.

A tese de doutorado de Simões (2011) a qual emoldura-se no estudo qualitativo, caracterizado como estudo de caso buscou inquirir a importância/impacto do estágio nas crenças pedagógicas dos professores de inglês em formação do curso de Letras, da Universidade do interior do Estado de São Paulo. Sob um viés resumido elenco abaixo as crenças dos alunos identificadas pela autora: nos dias atuais é muito importante aprender uma LE; ensinar é transmitir conhecimento; ensinar é passar conteúdo e conhecimento; aprender é



como ensinar, ou seja, ouvir e falar, o que muda é a posição ocupada; aprender depende exclusivamente do esforço do aluno individualmente; ensinar está ligado ao interesse do aluno; aprender uma LE é entender uma segunda cultura; para aprender uma LE é preciso ter talento.

Consoante vimos nos trabalhos apresentados, há algumas crenças tanto dos alunos, quanto dos professores em formação, que podemos considerar semelhantes como, por exemplo, a crença de que *escrever na Língua Inglesa é difícil; inglês é importante porque é uma língua universal; o professor é responsável pela aprendizagem do aluno; não se aprende inglês no ensino regular; o aluno é o maior responsável pela sua aprendizagem; para aprender inglês é preciso ter muito interesse; escrever em LI é muito difícil.*

7. Considerações finais

Neste artigo apresentamos-lhes uma síntese do construto teórico de crenças, sua origem, bem como sua inserção na área da Linguística Aplicada até os dias atuais. Desta forma, pode-se afirmar que as pesquisas atinentes às crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas têm tido um acentuado crescimento no Brasil e no mundo (BARCELOS, 2001; SILVA, 2010).

Portanto, parece imprescindível centrar na relevância desses estudos para o desenvolvimento das práticas, tanto no âmbito educacional, quanto fora do mesmo. E, também, nos atentarmos não somente para o conceito de crenças em si mesmo, mas da mesma forma, para o impacto que elas causam na vida de professores, alunos e na vida de terceiros (pais, diretores, funcionários da escola, etc.).

Dentro desta perspectiva, esta investigação buscou trazer uma contribuição original, para as pesquisas na área da linguagem, mais precisamente, para os estudos de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas na LA.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

_____. **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas, Pontes, 1999.



BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1995.

_____. 2001. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 1 (1): 71-92.

_____. 2004. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, 7 (1): 123-156.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

_____. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

_____. 2007. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 7 (2): 109-138.

BOMFIM, B. B. S. B. **Crenças em relação à formação inicial de professores de Inglês e a prática de ensino de uma professora formadora**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, UNB, Brasília, DF, 2008.

COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês em escola pública? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, MG, 2005.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Editora Objetiva. Ltda, 2001.

LAIA, D. P. **A escrita como prática pedagógica através das vozes dos alunos: suas crenças sobre o processo e a produção de textos escritos em LE (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, UNB, Brasília, DF, 2008.



LEFFA, V. J. A. 1991. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 17: 57-65.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2005.

OLIVEIRA, A. W. M. **É assim que eu escrevo: estratégias de aprendizagem de *kanji* e crenças de professores de língua japonesa em formação**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, UNB, Brasília, DF, 2013.

RODRIGUES, J. M. V. **Crenças e experiências de aprendizagem de LE (inglês) de alunos de centros interescolares de línguas: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, UNB, Brasília, DF, 2006.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

_____. 2007. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**, 10 (1): 235-271.

SIMÕES, G. M. S. **O Impacto do Estágio nas Crenças Pedagógicas de Professores de inglês em Formação**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2011.

ZOLNIER, M. C. A. P. **Língua Inglesa: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2007. VESZ, F. Z. **Crenças sobre o espanhol na escola pública: “bem-vindos ao mundo dos sonhos e das [im] possibilidades”**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Instituto de Linguagens, UFMT, Cuiabá, MT, 2012.



DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS À REALIDADE DIDÁTICA: VARIANTES LINGUÍSTICAS NO LIVRO DIDÁTICO

Jildonei LAZZARETTI (UNEMAT)¹
Beatriz da Silva OLIVEIRA (UNEMAT)²
Rayani Andressa da Cruz OLIVEIRA (UNEMAT)³
Jocineide MACEDO-KARIM (UNEMAT)⁴

Resumo: Este artigo desenvolve uma análise comparativa entre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio e os livros didáticos no que se refere às variantes linguísticas. Apresentamos como resultados da pesquisa análises dos livros didáticos: (1) o livro *Língua Portuguesa, linguagem e interação* (FARACO, MOURA, MARUXO JR, 2010) e (2) o livro *Português Projetos* (FARACO e MOURA, 2005). Nas análises procuramos observar os referenciais em relação à adequação ou não dos livros didáticos em relação às orientações dos PCN'S de língua portuguesa.

Palavras-chave: Sociolinguística. Livro didático. PCN'S. Variante linguística.

Abstract: This paper develops a comparative analysis of the National Curriculum Standards for High School Portuguese and textbooks with regard to language variants. Here as search results analyzes of textbooks: (1) the book Portuguese, language and interaction (FARACO, Moura, MARUXO JR, 2010) and (2) the book Portuguese Projects (FARACO and Moura, 2005). In the analyzes we paid attention to the references as to the suitability or otherwise of textbooks in relation to the guidelines of the Portuguese PCN'S.
Keywords: Sociolinguistics. Textbook. PCN'S. Linguistic variant.

1. Introdução

Neste artigo pretende-se inicialmente observar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) do Ensino Médio no que se refere às variantes linguísticas e demais questões relacionadas aos aspectos sociolinguísticos da língua. A partir disso, partimos para análises de alguns livros didáticos de Ensino Médio, identificando aqueles que atendem ou não às orientações dos PCN'S, considerando que suas “diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo.” (BRASIL, 1999, p. 4). Tendo em vista, organizar a formação escolar para o mundo contemporâneo, levar em consideração a diferença, o outro enquanto ser de relação.

¹ Graduando em Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. jildoneilazzaretti@hotmail.com.

² Graduanda em Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. beatriz2695@hotmail.com.

³ Graduanda em Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. raayacruzoliveira@hotmail.com.

⁴ Doutorado em Linguística. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. jocineidekarim@yahoo.com.br – Orientadora desta pesquisa.



E no âmbito da linguagem, agir dessa maneira é basear-se na sociolinguística enquanto “estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso” (ALKMIM, 2001, p. 31).

2. Indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, desde sua apresentação já se mostram como um “documento de natureza indicativa e interpretativa” (BRASIL, 1999, p. 4) que propõe o diálogo, a interação e a construção de significados. Percebe-se aí que os Parâmetros Curriculares Nacionais não buscam a cristalização de padrões nem a adoção de uma postura teórica inflexível; ao contrário, pretendem indicar caminhos, que estão abertos à interpretação e ressignificação.

Seguindo essa postura flexível e dinâmica, o PCN de Língua Portuguesa concebe a Linguagem como um organismo vivo em constante desenvolvimento e sujeito a mudanças. Tal concepção está implícita quando, no texto do documento, o adjetivo “prenga” é usado em relação à linguagem, indicando assim a possibilidade de que a mesma “dê à luz” vários significados: “Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, prenga de significados e significações que vão além do seu aspecto formal.” (Ibidem, p. 6). Mas, para que o ato de “parir” novos significados seja concretizado (aproveitando esse potencial de fertilidade da linguagem), é necessário que sejam garantidas as devidas condições para o “parto”. Tais condições referem-se à atitude de considerar a linguagem em sua totalidade de aspectos, sem dar exclusividade ao seu estudo formal, mas considerando sua relação interna com o sujeito da enunciação, sua relação com demais sujeitos, bem como seu contexto sociocultural:

O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem (Ibidem, p. 6).

O Ministério da Educação na introdução de seu documento *PCN'S+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, afirma a necessidade de se considerar o contexto sociocultural em que a linguagem se desenvolve, e defende que: “o conhecimento de alguns conceitos de sociolinguística é essencial para que nossos alunos não criem ou alimentem



preconceitos em relação aos falares diversos que compõem o espectro do português utilizado no Brasil.” (BRASIL, 2002, p. 27).

Essa referência à área da Sociolinguística traz à tona um de seus principais conceitos: a variante linguística. Assim, o próprio PCN aplica essa terminologia referindo-se à norma padrão da Língua Portuguesa como sendo uma variante linguística que é tão valorizada quanto é valorizado o grupo social que ela representa:

(...) no estudo da linguagem verbal, a abordagem da norma padrão deve considerar a sua representatividade, como variante linguística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais. Aprende-se a valorizar determinada manifestação, porque socialmente ela representa o poder econômico e simbólico de certos grupos sociais que autorizam sua legitimidade (BRASIL, 1999, p. 7).

Além disso, nas aulas de Língua portuguesa é necessário tratar da questão histórica da língua, a fim de que o aluno a perceba realmente como um organismo vivo e dinâmico que está em constante transformação e desenvolvimento.

Toda a experiência construída no passado deve ser analisada, em busca das relações que estabelece com o presente e o devir. Partilhar o conhecimento socialmente instituído, aquilo que foi herdado do passado, é apenas o começo do reconhecimento da parte que cabe a cada um no processo histórico, o dado (Ibidem, p. 7).

Ainda em relação à historicidade da língua, é preciso deixar claro que a linguagem verbal é uma construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. Portanto, no processo de ensino-aprendizagem não se pode ignorar os elementos contextuais que compõem esse sistema, como destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal, estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural (Ibidem p. 17).

Nesse sentido, os PCN'S insistem sobre a contextualização sociocultural da língua, uma vez que ela é utilizada como um instrumento simbólico para viabilizar as relações



humanas dentro de determinada sociedade. Assim, os PCN'S orientam a “considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social” (BRASIL, 1999, p. 14).

Tendo elencado as principais orientações e diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa acerca das variantes linguísticas e demais questões ligadas à sociolinguística, pode-se partir para aquilo que foi observado nos livros didáticos de Ensino Médio.

Nesta observação dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, buscou-se analisar se as orientações dos PCN'S realmente são atendidas e de que maneira a língua é concebida nesses instrumentos pedagógicos.

3. Análise do livro didático

a) *Língua portuguesa, linguagem e interação (vol. 2)*

O livro didático do Ensino Médio *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, volume 2, tem como autores Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior. Os dois primeiros são licenciados em Letras pela USP e possuem uma vasta experiência na elaboração de livros didáticos no Brasil. Já Maruxo Jr. possui graduação, mestrado e doutorado em Letras pela USP, e atua como professor Adjunto da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Na apresentação do livro, percebe-se no primeiro momento que os autores buscam tratar das relações entre a linguagem do “dia a dia” e aquelas empregadas em situações formais. Eles dirigem-se ao aluno, colocando-o aparentemente como critério e referência de elaboração do livro: “Esta coleção foi feita especialmente para você. Com ela você perceberá que estudar a língua portuguesa é uma atividade envolvente, dinâmica e prazerosa” (FARACO, MOURA, MARUXO JR, 2010, p. 3). Ainda na apresentação do livro, os autores destacam como desenvolverão sua abordagem concebendo a linguagem com um instrumento de comunicação:

Os estudos de linguagem são propostos de uma forma que procura ser, sempre, a mais agradável e significativa. Assim, você poderá compreender as muitas relações que há entre a linguagem que você utiliza nas situações de



comunicação do dia a dia e aquela que deve empregar nas situações mais formais. E vai cada vez mais saber utilizar a língua portuguesa para se exprimir da maneira mais adequada (FARACO, MOURA, MARUXO JR, 2010, p.3).

O livro divide-se em quatro unidades, com três capítulos em cada uma das unidades. Cada capítulo possui subtítulos fixos, nos quais é abordado um determinado aspecto da Língua Portuguesa. Entre esses subtítulos, encontram-se dois cujo nome transmite a ideia de que serão abordadas as questões de variação linguística, a saber: “Linguagem oral” e “Prática de linguagem”.

No entanto, as questões trabalhadas nesses subtítulos restringem-se a adequar a linguagem falada às normas gramaticais e a orientar os alunos sobre como falar em apresentações e entrevistas. Assim, as variantes linguísticas são ignoradas, contrariando as propostas teóricas do livro e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Por exemplo, no subtítulo “Linguagem oral” do capítulo cinco, os autores abordam a temática da ortografia, relacionando a linguagem oral e escrita: “Na língua portuguesa, a ortografia é um sistema que procura representar por escrito os sons das palavras.” (Ibidem, p. 156). Inclusive, é proposta ao aluno a adequação do seu falar às regras ortográficas: “fique atento aos erros frequentes” (Ibidem, p. 156). Essa atitude de abordagem da questão ortográfica num subtítulo sobre “linguagem oral” baseia-se no pressuposto de que a oralidade do aluno está errada e de que precisa se adequar à língua padrão com suas regras ortográficas. Desconsidera-se, assim, que a linguagem oral é uma variante linguística assim como a língua padrão, não podendo classificar suas manifestações como “erro”.

Já em relação ao subtítulo “Prática de linguagem”, apresenta-se aqui como exemplo a abordagem desenvolvida, no capítulo três, sobre as diferenças existentes no português:

O português daqui, dali, dalhures...

A língua portuguesa, como você já sabe, é fala por milhões de pessoas. Ao longo dos séculos, ela entrou em contato com outras línguas e foi se modificando (...) sendo influenciada pelas outras línguas e influenciando-as também. Assim, é natural que haja diferenças na forma como é falada em cada um desses lugares.

Os países que oficialmente se expressam em língua portuguesa constituem a chamada comunidade dos países de língua portuguesa e, às vezes, são genericamente designados como países da lusofonia (Ibidem, p. 108).

Nesse fragmento, percebe-se que há uma abordagem superficial da variação linguística, tratando apenas das diferenças existentes entre o português do Brasil, de Portugal e de Angola; e não aborda as variantes linguísticas existentes entre as diferentes falas



presentes no Brasil, ignorando as diferenças de classes sociais, idade, sexo e localização geográfica dos sujeitos da língua.

Deste modo, constatou-se que o livro *Língua Portuguesa, linguagem e interação* provoca um silenciamento da variante linguística, não a mencionando em conceitos, projetos nem exemplos. Mesmo que em sua apresentação o livro se coloque em consonância com os PCN'S, ao longo do seu desenvolvimento percebe-se que isso não se cumpre. Portanto o referido transmite uma visão parcial e limitada acerca da língua e de suas relações. Desse modo esse livro foi identificado como uma obra que desconsidera as orientações dos PCN'S em relação às questões da variação linguística em sua abordagem sobre a língua.

b) Livro didático *Português Projetos*

O livro didático do ensino médio *Português Projetos* (FARACO e MOURA, 2005), volume único, também possui como autores Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura. Porém, esse livro assume uma perspectiva diferenciada em relação àquele que foi mencionado anteriormente (entre cujos autores também estavam Faraco e Moura). De acordo com a apresentação do livro, o seu principal objetivo é oferecer ao aluno um instrumento que lhe possibilite analisar as várias manifestações culturais em língua portuguesa e produzir textos que expressem sua identidade.

Para tanto, os autores organizaram o livro em quatro unidades, cada uma seguida de uma proposta de trabalho com projeto. Os autores ressaltam que esses projetos são para dar mais autonomia ao professor, de modo que as atividades sugeridas em cada unidade podem ser aplicadas conforme a percepção do docente. Além disso, as atividades estão organizadas de modo a propiciar um trabalho interdisciplinar.

Analisando o referido livro, a fim de verificar como os autores veem a língua e como concebem a variação linguística, foi possível observar que os autores trazem um diferencial neste livro didático: os projetos, que constituem uma proposta de interação do o professor com os alunos e a língua. O livro está dividido em quatro unidades, cada uma com seu respectivo projeto. A unidade dois é aquela cujo projeto possui mais referências à variação linguística.

No projeto da unidade dois, cujo tema é "Cultura e preconceito", os autores abordam as variações linguísticas, ao tratar de forma sucinta, objetiva e clara a questão do preconceito. Primeiro, fala-se no preconceito de maneira geral em vários âmbitos da sociedade, e



posteriormente chegam às seguintes especificações em relação à língua: "Manifestação do preconceito e linguagens" e "Preconceito linguístico" (Ibidem, p. 62-63). Tais temas desenvolvem textos que servem de esclarecimento, reflexão e suporte, sobretudo para possíveis discussões em sala de aula, conforme se pretende nos objetivos do projeto: "Contribuir para a reflexão sobre preconceitos de qualquer tipo, com ênfase no preconceito linguístico, visando à urgência de assegurar o convívio pacífico entre membros de diferentes culturas" (Ibidem, p. 62).

A partir desses temas propostos no projeto do livro, nota-se que os autores concebem a língua de forma ampla, como importante instrumento de comunicação da sociedade, o qual pode ser instrumentalizado também para excluir: "O preconceito pode manifestar-se pelas várias linguagens - a verbal falada, a verbal escrita (...)" (Ibidem, p.62).

Ainda no projeto, os autores evidenciam a importância de se respeitar as variantes linguísticas: "Todo preconceito leva à discriminação e, nesse sentido, o linguístico pode atingir proporções dramáticas. Ridicularizar o outro pela variante que ele utiliza não tem sido uma raridade em nosso país, não só nas trocas sociais imediatas como também na mídia" (Ibidem, p.64).

Essa proposta de projetos no livro didático torna-se mais interessante e relevante pelas inúmeras possibilidades de interação que são proporcionadas entre professor e aluno:

- 1- questionar com os alunos a ideia de que nosso país tenha uma só língua, uniforme e estática (...);
- 2- Sistematizar com os alunos as ocorrências que a gramática considera erradas e levá-los a concluir que a chamada linguagem popular também apresenta regularidade dá a ela status de sistemas, desautorizando assim a caracterização de determinadas variantes como "engraçadas", "feias", "erradas" (...);
- 3- Não deixar de lado o auto preconceito, ou seja, a imagem negativa que o falante tem de sua própria performance, muito comum entre os brasileiros, que consideram o português uma língua difícil e cujo domínio jamais serão capazes de conquistar (Ibidem, p.64 -65).

Nesses questionamentos que o projeto propõe, identifica-se uma forma interativa, interdisciplinar e crítica por meio da qual os professores podem trabalhar com os alunos, considerando suas variações linguísticas e fazendo com que os alunos conheçam e reflitam sobre as variantes que o Brasil possui. Tais questões podem ser aprofundadas pelo professor por meio da leitura da obra *Preconceito linguístico, como é, como se faz*, de Marcos Bagno, que é mencionada na bibliografia do livro didático.



Para viabilizar a proposta do projeto, no capítulo um da unidade dois, os autores apresentam textos e atividades que seguem uma linearidade de raciocínio, a fim de possibilitar ao professor o desenvolvimento do tema do preconceito linguístico. Inicialmente, apresentam diversas formas de leis e normas (como o código de Hamurabi, os dez mandamentos e a Constituição Federal brasileira), para defender a ideia de que ao longo da história “O ser humano se organiza e cria leis de convivência...” (FARACO e MOURA, 2005, p. 66).

Além disso, são apresentados textos como base ou chave de leitura para interpretação e desenvolvimento dos textos e atividades propostas:

1- “Desde os primórdios, antes mesmo do surgimento da escrita, o ser humano se organiza coletivamente. A existência de uma comunidade só é possível se houver normas que regulam a convivência pacífica dos membros organizados” (Ibidem, p.66).

Assim, ao abordar textos relacionados a diversas legislações e normas, os autores transmitem a ideia de que essas “leis” existem e são criadas para garantir uma convivência humana adequada e pacífica. A partir desse dado, o professor pode estabelecer relações com a questão linguística: demonstrando que as “leis” ou normas da língua têm também o objetivo de assegurar a convivência e a comunicação adequada entre determinado grupo de pessoas; mas que, no dia-a-dia, essas normas são absolutizadas de tal modo que se constituem como instrumento de exclusão, sendo utilizadas por muitos para condenar e depreciar aqueles que não seguem essas normas da língua. Portanto, as “leis” no campo da linguagem em vez de incluir as pessoas para uma convivência adequada, são usadas para promover o preconceito linguístico.

Já no capítulo dois da segunda unidade, os autores adentram a questão da historicidade da língua por meio da proposta de leitura de um fragmento da Carta de Pero Vaz de Caminha. Tal proposta vem inserida no texto *As línguas são dinâmicas*, que introduz a questão afirmando claramente que “a *Carta de Pero Vaz*, lida hoje, no século XXI, é um bom exemplo de que nenhuma língua viva é estática, sofre mudanças lentas, mas constantes” (Ibidem, p. 119). Para que os alunos percebam o desenvolvimento dinâmico e contínuo da língua, os autores propõem algumas atividades a serem realizadas a partir da leitura do texto.

1. Retire das citações da *Carta* ocorrências que seriam "infrações" às seguintes regras da gramática normativa atual (...)
2. A gramática normativa atual apontaria outras "infrações" nos trechos



lidos. Quais? (Ibidem, p.119).

Essas constatações que demonstram uma concepção dinâmica de língua no livro didático *Português Projetos* atestam que esse livro segue as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e que, portanto, é consistente para ser utilizado em sala de aula, possibilitando maior interação entre o aluno, o professor e a língua, com seus diversos contextos.

4. Considerações finais

Como se pode depreender da análise realizada, nem todos os livros didáticos atendem às orientações dos PCN'S de língua portuguesa em relação às variantes linguísticas. Inclusive, os exemplos demonstrados manifestam uma peculiaridade intrigante: dois autores (Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura) estavam presentes entre os autores de ambos os livros, tanto no que atendeu às orientações como no que não as cumpriu. Isso indica que existem inúmeros fatores que condicionam a concepção de língua assumida pelos autores dos livros, a qual não é fruto apenas da opção ideológica dos mesmos ou dos referenciais teóricos nos quais eles se baseiam. Entre os demais fatores pode-se apresentar como uma grande influência hipotética a questão comercial, visto que, além de instrumentos pedagógicos, os livros didáticos são o produto comercializado dentro de um grande mercado editorial. Assim, pode-se deduzir que os mesmos autores seguem posturas diversas em livros diferentes, a fim de garantir sua permanência e hegemonia no mercado.

Porém, certamente tal postura é problemática e não prioriza o processo de ensino aprendizagem da língua de forma integral. O grande referencial para os livros didáticos deveria ser a realidade linguística, marcada por complexidades e contextos diversos que possibilitam o desenvolvimento das variedades linguísticas. Portanto, como afirma Possenti: “é no momento em que o aluno começa a reconhecer que sua variedade linguística como uma *variedade entre outras* que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina” (1996, p. 86).

5. Referências

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística: parte 1. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. V. 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN'S+ ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco. **Português**: projetos. Vol. único. São Paulo: Ática, 2005.

FARACO, Carlos E.; MOURA, Francisco; MARUXO JR., José Hamilton. **Língua Portuguesa**: linguagem e interação. Vol. 2. São Paulo: Ática, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.



O USO DO ROTACISMO NO FALAR DOS MORADORES DO BAIRRO VILA MARIANA EM CÁCERES-MT

Maria Eliane Vila de PINHO (UNEMAT)¹
Jocineide MACEDO-KARIM (UNEMAT)²

Resumo: Este estudo tem por objetivo analisar e descrever a partir dos estudos sociolinguísticos quantitativos como se dá a ocorrência do uso do rotacismo, ou seja, a troca da letra “L” para a letra “R” no falar dos informantes do bairro Vila Mariana. Procuramos ainda observar as variedades da língua voltadas aos fatores extralinguísticos sexo, escolaridade e idade, bem como analisar a frequência dessas trocas dialéticas no falar dos moradores mais jovens e mais velhos nativos de Cáceres-MT. Para obtermos resultados nessa pesquisa, a fala dos moradores foi gravada através das entrevistas, transcritas e analisadas conforme o grupo de informantes, considerando os fatores condicionadores sexo, idade e escolaridade. Os resultados alcançados na pesquisa mostraram que a presença do rotacismo está fortemente ligada à comunidade. Além disso, observamos que as mulheres mais jovens tendem a conservar mais a variante padrão /l/ que os homens do mesmo grupo, as mulheres mais velhas também apresentaram um índice um pouco elevado da presença do rotacismo, mas os homens mais velhos mantêm o uso da variante /r/ com maior frequência.

Palavras-chave: Sociolinguística. Rotacismo. Fala. Variação. Comunidade.

Abstract: This study aims to analyze and describe from the sociolinguistic quantitative studies how is the occurrence of the use of rhotacism, ie the exchange of the letter "L" to the letter "R" in speaking of the informants Vila Mariana neighborhood . We also seek to observe the language varieties geared to extralinguistic factors gender, education and age, and analyze the frequency of dialectical exchanges in speaking of the younger residents and more old native of Cáceres-MT. To get results in this research, the speech of residents was recorded through interviews, transcribed and analyzed according to the group of informants, considering the factors conditioners sex, age and education. The outcomes of the research showed that the presence of rhotacism is strongly linked to the community. In addition, we found that younger women tend to retain more standard variant / l / men of the same group, older women also had a high a bit rate of the presence of rhotacism, but older men have the use variant / r / with increasing frequency.

Keywords: Sociolinguistics. Rhotacism. Speaks. Variation. Community.

1. Introdução

Sabemos que em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. Essas variantes segundo Tarallo (1986) são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. As variantes linguísticas são

¹ Acadêmica do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso/Cáceres/Brasil - memariaeliane74@gmail.com.

² Professora Doutora em Linguística do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso/Cáceres/Brasil. (jocineidekarim@yahoo.com.br) – Orientadora da pesquisa.



uma forma de dizer a mesma coisa com o mesmo valor, o que muda é a palavra ou a expressão utilizada para designar as mesmas coisas. Desta forma, acreditando que as variantes são diversos modos de falar, faremos um estudo sobre o uso do rotacismo na comunidade Vila Mariana, bem como analisar a frequência do fenômeno (rotacismo) e suas variações no falar das pessoas do sexo masculino e feminino, jovens e mais velhos.

Assim partimos para um estudo linguístico, utilizando os critérios metodológicos da Sociolinguística Quantitativa, tendo a troca do /l/ por /r/ ou rotacismo. Apresentando como *corpus* entrevistas coletadas no bairro Vila Mariana, totalizando doze entrevistas constituídas por duas faixas etárias: a primeira com informantes entre 18 a 38 anos (jovens), e a segunda com informantes entre 48 a 68 anos (mais velhos), todos com nível de escolaridade no ensino fundamental completo ou não.

Para explicar tudo que existe no mundo em que se vive o homem se utiliza da linguagem. A língua é um instrumento indispensável em uma determinada comunidade de fala. Para Alkmim (2011,p.41) “Toda língua é adequada á comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive”.

Tarallo (1986, p.62) argumenta sobre como chegar ao conhecimento de uma língua: “É somente através da correlação entre fatores linguísticos e não linguísticos que você chegará a um melhor conhecimento de como a língua é usada e de que é constituída. Cada comunidade de fala é única: cada falante é um caso individual”. Pensando nesse contexto iniciaremos nossa pesquisa com a intenção de analisar a frequência do uso rotacismo no falar dos moradores da comunidade Vila Mariana, da cidade de Cáceres. Os informantes desta pesquisa estão distribuídos conforme dito acima. Para a análise, organizamos um roteiro de perguntas, além de uma lista de palavras utilizadas para a leitura, a fim da confirmação ou não do uso do rotacismo no falar dos informantes do bairro Vila Mariana em Cáceres.

Após a definição das perguntas e da lista de palavras para leitura, selecionamos os informantes para a entrevista. Buscamos os moradores do bairro em estudo com o perfil esperado para a realização da pesquisa. Desse modo, selecionamos os seguintes critérios: a) informantes nativos da cidade de Cáceres e moradores do bairro Vila Mariana; b) que os informantes tenham de 18 a 38 anos do sexo feminino e masculino; c) que os informantes tenham de 48 a 68 anos, do sexo feminino e masculino; d) que os informantes sejam alfabetizados com nível de ensino fundamental completo ou incompleto.



A justificativa para a escolha do bairro Vila Mariana tem como base a realização do meu trabalho a mais de 08 (oito anos) como Agente Comunitário de Saúde ACS no Programa do Agente Comunitário de Saúde–PACS do Governo Federal vinculado à Prefeitura Municipal de Cáceres, conforme a Portaria nº1.886, de 18 de dezembro de 1997 e Decreto Federal 3189 que aprovam as Normas e Diretrizes para o cargo de Agente Comunitário de Saúde, apresentando como função de desenvolver atividades de prevenção das doenças e promoção da saúde, através das visitas domiciliares diárias e ações educativas individuais e coletivas, nos domicílios da comunidade Vila Mariana.

Foram entrevistados seis informantes de cada faixa-etária, sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: os informantes

Informante	1ª Faixa-etária entre 18 a 38 anos	2ª Faixa-etária entre 48 a 68 anos
Sexo feminino	3	3
Sexo masculino	3	3
Total	6	6

Além dessas considerações destacadas anteriormente sobre os informantes também consideramos relevante para nossa pesquisa o perfil sociocultural do informante apresentado na tabela a seguir:

Tabela 2: Perfil sociocultural do informante

Identificação	Sexo	Idade	Escolaridade	Profissão
F1GFA	Feminino	20	8ª série	Do lar
F1VALS	Feminino	26	8ª série	Desempregada
F1TLA	Feminino	23	8ª série	Do lar
F2MLF	Feminino	52	4ª série	Do lar
F2VCLS	Feminino	52	8ª série	Do lar
F2MCD	Feminino	54	5ª série	Pescadora
M1DPO	Masculino	33	4ª série	Pedreiro
M1MGS	Masculino	29	8ª série	Pintor
M1OAS	Masculino	32	7ª série	Serviços Gerais
M2OV	Masculino	60	4ª série	Guarda



M2JFS	Masculino	60	4ª série	Pedreiro
M2FCL	Masculino	65	2ª série	Aposentado

Nesta tabela consideramos o perfil sociocultural dos informantes, incluindo os fatores extralinguísticos como: sexo, idade, escolaridade e profissão.

No item identificação, foram utilizados códigos para manter o anonimato dos informantes, F1 corresponde informante do sexo feminino da 1ª faixa etária (jovens); F2 corresponde informante do sexo feminino da 2ª faixa etária (mais velhos); M1 corresponde o informante do sexo masculino da 1ª faixa etária (jovens); M2 corresponde o informante do sexo masculino da 2ª faixa etária (mais velhos). E conforme a tabela acima se observa o grau de escolaridade todos os informantes com nível fundamental completo ou não. Esses foram os fatores relevantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa, analisar a frequência do uso do rotacismo no falar dos informantes do bairro Vila Mariana.

2. Análise dos dados: o falar do bairro Vila Mariana

O rotacismo é um dos objetos de estudo que tem despertado o interesse dos linguistas, já gramática tradicional considera esse fenômeno como erro de fala na construção das palavras denominada norma padrão.

Conforme Marroquim (1945, p. 37), o rotacismo é um fato muito comum encontrado na linguagem popular, como nos exemplo nas palavras: carçada, fôrgo, sordado, córgo, arvura, por calçada, fôleço, soldado, córrego, alvura. Para o autor essa mudança do /l/ para o /r/ se deu pelo fato atribuído aos tupis, pois os indígenas não possuem esse fonema em sua linguagem, após o descobrimento sua língua foi adaptada. O autor também observa a queda do fonema /r/ no final da palavra, na linguagem de pessoas consideradas instruídas como, por exemplo, na frase: “vou viajá de automóvel”, deixando em questão se isso foi influência dos indígenas ou simplesmente uma simplificação dialetal (p.42).

Considerando que rotacismo é a troca do fonema /l/ pelo fonema /r/. Amaral (1982, p. 52) descreve “Esta troca é um dos vícios de pronúncia mais radicados no falar dos paulistas, sendo frequente entre muitos dos que se acham, por educação ou posição social, menos em contacto com o povo rude”. Amaral ainda descreve o dialeto utilizado na zona rural do interior paulista é dito que a líquida lateral em final de sílaba muda-se para “r”: quarquér, papér, mér, arma e no final do seu livro dispõe um dicionário do dialeto com seus vocábulos



característicos e respectivos sentidos. Aparecendo a palavra “forgadô”, costume como o caipira fala para as pessoas que gostam de folgar, divertir. Também polvadeira como “porvadera”, que seria uma grande poeira. Portanto o rotacismo faz parte da detalhada descrição do “dialeto caipira” que, em vista de circunstâncias econômicas e sociais, estaria rapidamente condenado a desaparecer, na visão do autor.

Sobre o rotacismo Bagno, (2005, p. 40-43.) vem definindo o rotacismo como: marcas que afastam das normas da escola, da gramática e dos dicionários, o autor vem desfazendo a ideia de que “pessoas sem instrução falam tudo errado”. Para o autor a troca das consoantes “l” e “r”, por exemplo, presente nas formas: “Cráudia”, “broco”, “pranta” e “chicrete” são as mesmas marcas que transformaram as palavras de origem latinas “plata”, “fluxu” época em que se formava a Língua Portuguesa.

Bagno (idem p.40-43) sustenta que não se trata de deficiência mental dos falantes brasileiros, como cravam alguns radicais do preconceito linguístico. É uma tendência adaptada, já que estas consoantes são afetadas e o ensino ao invés de ridicularizar as pessoas que usam estas formas em sua língua falada, deveria contribuir para que os alunos aprendessem a forma padrão, mas sempre numa perspectiva de adicionar não de escassear suas próprias origens. Desta forma define que o uso de uma variante esteja associado a fatores socioeconômicos, regionais, faixas etárias entre outros, em virtude do português brasileiro não possuir um aspecto único e ser uma entidade possuidora de um repertório imenso de variedades dialetais.

No linguajar carioca, Nascentes (1922, p.69), aponta o uso de rotacismo: —tal como na passagem do latim para o português, o *l* muda em *r*. Cfr. lat. blandu-brando, clavicula-cravelha, flaccu-fraco, gluten-grude, planctu-pranto. “A consoante mais vizinha da vibrante *l* é a vibrante *r*”. Segundo o autor, o rotacismo ocorre também em Portugal, nos pares: clamar-cramar, plantar-prantar, dentro das tendências da língua. Na língua portuguesa falada em Portugal, esse uso não abrange uma totalidade que pudesse ser transmitida ao Brasil. O rotacismo no Brasil teria resultado da influência do substrato tupi, ou de tendência degenerativa com raízes na língua. No tupi não existia o som *lê*, mas o *rê* (*r* brando). Era natural que se trocasse o *lê* pelo *rê* (NASCENTES 1922 *apud* MACEDO-KARIM, 2012 p.69). Portanto, o rotacismo fez parte da língua portuguesa padrão conforme dito acima em “prata”, “frouxo” etc.



Por ser uma tendência essencial à língua, as pessoas falantes destas variantes não padrões só são estigmatizadas pela sociedade devido ao preconceito por estarem fora do domínio linguístico, convivendo unicamente em questões sociais. Notamos que o rotacismo está presente fortemente em nossa linguagem, a linguagem que utilizamos no nosso dia a dia, nos finais de semana, em passeios, festas, encontros, fatos e acontecimentos.

Considerando os aspectos propostos pelos estudiosos acima, partimos para apresentar o uso do rotacismo na comunidade Vila Mariana:

- (1) A cidade da **bicicreta**, quando **vortei** aqui, já existia muita **bicicreta**, acho que não né... muita a cidade das **bicicreta** cada vez mas.
- (2) A **grobo craro**.
- (3) Gosto.....eu nasci e **cliei** aqui.
- (4) Opió di tudo é o **asfarto**, tem bairro que tem mais de quarenta anos e num tem nada.
- (5) **Arguns** tá mudano..... quem estuda mais muda né.
- (6) A **grobo** né.
- (7) Gosto..... aqui é variedade muitas **pranta** né.....aqui em Cáceres tem muita fruta.....acerola né.
- (8) Nosso bairro?.....vou fala do nosso bairro Vila Mariana tá precariu, até qui nós somos rodeado de benfeitoria como hospital Regional tá bem ai, farmácia mercado, lotérica....então eu vejo assim como um bairro muito bom só **farta** melhorá.
- (9) Já muito... me **assartaro** e colocaro uma faca no minha costela. Outra vez que me **assartaro** eu dei um bote neles né.
- (10) É da administração e do **pobrema** que tem em Cáceres são as rua.

Demonstramos na tabela abaixo o uso do rotacismo por grupo de informantes: Grupo 1 e do grupo 2.

Tabela 3: Percentual do uso do rotacismo no grupo 1

Grupo 1	Número de ocorrências da presença de rotacismo e % de uso	Número de ocorrências da ausência de rotacismo e % de uso
(F1GFA)	7 20,58 %	9 21,95 %
(F1VALS)	4 11,78 %	8 19,51 %
(F1TLA)	3 8,82 %	8 19,51 %



(M1DPO)	5	14,70 %	6	14,64 %
(M1MGS)	8	23,52 %	4	9,75 %
(M1OAS)	7	20,60 %	6	14,64 %
TOTAL	34		41	

Na tabela 3 acima observamos as ocorrências da presença e ausência do uso rotacismo no grupo 1. Conforme os dados coletados nas entrevistas a presença do rotacismo nesse grupo resultou em trinta e quatro (34) ocorrências na fala dos informantes mais jovens de 18 a 38 anos, homens e mulheres. Observa-se nesse grupo que o informante tanto as mulheres como os homens utilizam o rotacismo no seu falar variando apenas nos índices de atuação. No falar das mulheres a presença do rotacismo atingiu percentuais que variam de 8,82 %, 11,78 %, 20,58 % e no falar dos homens os índices variam de 14,70%, 20,60%, a 23,52%, com o maior índice registrado na fala dos homens.

O resultado da ausência de rotacismo nesse grupo totalizou quarenta e uma (41) ocorrências. Sendo que os índices alcançados variam de 9,75, 14,64 %, 19,51 % e 21,95 %. Desse modo, as demais variáveis serão analisadas a partir dessa visão, a de os informantes de ambos os sexos utilizam-se desse fenômeno linguístico no seu falar alternado apenas os índices de atuação.

A seguir apresentamos a tabela 4:

Tabela 4: Percentual do uso do rotacismo no grupo 2

Grupo 2	Número de ocorrências da presença do rotacismo e % de uso		Número de ocorrências da ausência do rotacismo e % de uso	
(F2MLF)	13	22,80 %	2	8,33 %
(F2VCLS)	8	14,03 %	5	20,83 %
(F2MCD)	7	12,30 %	6	25,00 %
(M2OV)	14	24,57 %	1	4,16 %
(M2JFS)	13	22,80 %	3	12,50 %
(M2FCL)	2	3,50 %	7	29,18 %
TOTAL	57		24	



Nesta tabela apresentamos os resultados alcançados no grupo 2 por falantes mais velhos de 48 a 68 anos homens e mulheres. A presença do rotacismo totalizou em cinquenta e sete (57) ocorrências e a ausência do rotacismo atingiu vinte e quatro ocorrências. O número de ocorrência da presença de rotacismo apresentou índices que variam de 12,30 %, 14,03 % a 22,80 % na fala das mulheres e na fala dos homens esse uso atingiu os índices de 3,50 %, 22,80 % e 24,57 %. Observa-se que há uma aparente diferença na frequência de uso do fenômeno linguístico, a ausência do rotacismo totalizou vinte e quatro (24) ocorrências, com índices que variam de 4,16 %, 12,50 %, 25 % e 29,18 %.

Comparando os resultados das tabelas (3) e (4) observa-se que a frequência do uso do rotacismo está vinculada ao fator condicionador idade do informante, ou seja, quanto maior a idade do informante maior a possibilidade de resistência da variante em estudo.

O uso do rotacismo é predominante no falar do grupo dois formado por informantes mais velhos, esses resultados confirmam outros estudos desenvolvidos nessa área de estudo, como citamos: Macedo Karim (2010, p.89) “A Concordância Nominal de Gênero na Comunidade Cacerense”, os mais velhos tendem a serem mais conservadores da variante característica da região que, mesmo diante de vários fatores que influenciam o informante a uniformizar sua fala, com o uso da variante padrão. Há também vários estudos feitos por acadêmicas do Curso de Letras como o de Araújo (2001/2) em estudo sobre “A variação do gerúndio no falar da comunidade ribeirinha de Cáceres” concluindo que a variante não padrão está mais resistente na fala dos mais velhos.

Outro estudo feito por Pereira (2007), que analisa a variação na concordância de gênero no falar dos moradores de Poconé, em Mato Grosso. Resultando em que o uso da variante não padrão é maior entre as pessoas mais velhas (PEREIRA 2007, *apud* ARAÚJO, 2001 p.10).

Como o nosso trabalho trata-se de uma pesquisa Sociolinguística quantitativa, sabemos que ao longo da pesquisa encontramos fatores que influenciaram nos resultados deste estudo. Sobre os fatores condicionadores lembramo-nos dos resultados de Tarallo (1986) que discorre sobre as hipóteses que são dadas ao contexto ou fatores que influenciam a variável, ou seja, os contextos são considerados como os fatores condicionantes, que, decerto modo, influencia na ocorrência das variantes.

3. Considerações finais



Ao longo deste estudo pudemos analisar a frequência do uso rotacismo no falar dos moradores do bairro Vila Mariana, sob o aspecto da Sociolinguística Quantitativa, área de conhecimento que desenvolve um trabalho de análise de dados produzidos em circunstâncias reais de uso.

A metodologia e a teoria da Sociolinguística Quantitativa, assim como teoria de outros estudiosos da área, foram instrumentos importantes para que pudéssemos mostrar a frequência do uso rotacismo no bairro pesquisado, sob o aspecto de fatores extralinguísticos como: sexo, idade e escolaridade, concluímos resultados significativos em relação ao fenômeno estudado.

O *corpus* foi constituído de amostras da fala de nativos da comunidade em questão, escolarizados de nível fundamental, foram realizadas um total de doze entrevistas sendo seis do sexo feminino (jovens e mais velhos) e seis do sexo masculino (jovens e mais velhos). As entrevistas foram transcritas e selecionadas as ocorrências e após essa etapa foram desenvolvidas as análises da frequência de uso da variável dependente: a presença e ausência do rotacismo no falar da comunidade.

Considerando a variável escolaridade neste trabalho, foi analisada no sentido de verificar quantitativamente o uso do rotacismo nos informantes do ensino fundamental completo ou não. Como obtivemos índices maiores na fala dos moradores masculinos mais velhos cabem-se verificar a escolaridade desse grupo. Fica claro que o grupo dos homens mais velhos possui nível menor de frequência escolar, totalizando trinta e três ocorrências, apresentando um percentual maior que os demais grupos, o nível escolar nesse grupo não passa da quarta série, enquanto os demais grupos chegam ao ensino fundamental completo, como se observa na tabela 2. Portanto podemos dizer que os moradores com menos escolaridades apresentam índice maior da variante não padrão /r/.

Por fim, os resultados encontrados nesta pesquisa aparentemente apontam que os jovens de ambos os sexos tendem a usar menos a variante /r/ que os grupos dos falantes mais velhos. Embora as mulheres de mais idade apresentassem um índice elevado da presença do rotacismo, contudo os homens mais velhos ainda lideram com maior índice de uso da variante não padrão /r/.

Buscando um pouco da linguagem na história de Mato Grosso, vários autores contam que por volta do século XVIII época em que a região foi alcançada pelas Bandeiras Paulistas,



esses Bandeirantes viriam à região em busca dos índios, mas encontraram ouro nas margens do Coxipó e com essa descoberta levou-os a permanecer na região. Conforme Santiago-Almeida (2002, p.27 *apud* Melo 1971), afirma que esses bandeirantes teriam como missão distribuir o dialeto formado no planalto Piratiningano pelos sertões de Minas, Goiás, Mato Grosso, São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul e, através do São Francisco, até pelo Nordeste. Esse dialeto, resultante da interação entre o português arcaico tardio e as línguas indígenas e africanas, constituiria as variedades linguísticas faladas pelas populações interioranas, habitualmente referidas como dialeto caipira. Assim o falar cuiabano seria o resultado do contato, muito estreito, entre o dialeto caipira, recheado de elementos típicos do português arcaico, e as línguas indígenas faladas na região.

Desta forma, considerando a hipótese da História de Mato Grosso, nos leva a entender que o rotacismo foi implantado no falar do povo cacerense, por imigrantes portugueses que fizeram parte da história. Sabemos que já passou muito tempo e esse traço ainda permanece fortemente no nosso município.

Portanto, através dos resultados obtidos na análise da troca da variante /l/ pelo /r/ podemos notar que este fenômeno denominado rotacismo é bastante influente na fala dos moradores do bairro Vila Mariana, apresentando um índice maior de uso na fala dos informantes do sexo masculinos mais velhos. Ao término desta pesquisa, após ter conhecido a teoria da Sociolinguística, observamos ainda que há outras riquezas linguísticas que podem ser estudadas nesta comunidade de fala.

4. Referências bibliográficas

AMARAL, Amadeu. **O Dialeto Caipira**. São Paulo, ed. 4º 1982.

ARAÚJO, Carleni. **A variação do gerúndio no falar da comunidade ribeirinha de Cáceres**. Universidade do Estado de Mato Grosso. (Monografia de Graduação do Curso de Letras) UNEMAT, Cáceres. Mato Grosso, 2010.

ALKMIM, Tânia Maria. (2011). Sociolinguística. In: MUSSALIM F. & BENTES, A. C (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 9. ed. São Paulo: Cortez.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 38. ed. São Paulo: Loyola, 2005.



BRASIL, Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde**. Departamento de Atenção Básica. Guia prático do agente comunitário de saúde/ Ministério da Saúde- Brasil-DF: Ministério da Saúde, 2009.

COSTA, Luciane Trennephol. **Análise variacionista do rotacismo**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007(aceso em 28/08/2014).

COX, Maria Inês Pagliarini (2005). **O rotacismo no falar cuiabano**: a potência da voz mameluca em uma variedade do português brasileiro. IN: Vozes Cuiabanas: estudos linguísticos em Mato Grosso. Almeida, M. M. S. & Cox, M.I. P. (Ogs.). Cuiabá, Cathedral Publicações. p.95- 106.

MARROQUIM, Mario. **A língua do Nordeste**. São Paulo, ed. 2º, 1945.

MACEDO KARIM, Jocineide. **A comunidade São Lourenço em Cáceres-MT**: aspectos linguísticos e culturais / Jocineide Macedo Karim. -- Campinas, SP: [s.n.], 2012. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

_____. **A concordância nominal de gênero na comunidade cacerense**. IN: Revista ECOS, Literaturas e Linguísticas, Coordenação: Agnaldo Rodrigues da Silva. (Revista do Instituto de Linguagem). Cáceres-MT: Editora Unemat, 2010.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à sociolinguística**. O tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

NASCENTES, Antenor. (1923). **O linguajar carioca**. 2. ed. completamente refundida, Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.

PEREIRA Silva, Mariza. **Um estudo de variação dialetal**: a alternância de [ãw] ~ [õ] final no português falado na cidade de Cáceres - MT. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. **Aspectos fonológicos do português falado na Baixada Cuiabana**: traços de língua antiga preservados no Brasil (manuscritos da época das Bandeiras, século XVIII). Tese de Doutorado, USP/FFLCH, 2002(aceso em 04/10/2014).

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1986.



A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR PARA DONA BENTA EM *AS AVENTURAS DE HANS STADEN*

Rodrigo de Santana SILVA (UNEMAT)¹
Giseli Veronêz da SILVA (UNEMAT)²

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar a personagem Dona Benta na obra *As aventuras de Hans Staden*, uma adaptação de Monteiro Lobato no intuito de identificar, através de fragmentos da obra, qual é a função do contador de histórias nessa obra. Consideraremos inicialmente os trabalhos de Monteiro Lobato e sua contribuição para a literatura brasileira a partir da obra *As aventuras de Hans Staden* e trabalharemos o texto na abordagem teórica da contação de histórias e a forma como essa arte foi e está sendo utilizada na atualidade. Postas essas devidas considerações, torna-se imperioso verificar a forma como a contação de histórias funciona como uma ferramenta didática utilizada por educadores e professores de literatura. Assim, consideramos esse trabalho importante no que diz respeito às reflexões sobre a importância da contação de histórias para a prática pedagógica, para o incentivo à leitura e para a formação intelectual dos educandos.

Palavras-chave: Contação de histórias. Dona Benta. Educação.

Abstract: This research aims to analyze the character Dona Benta on *The adventures of Hans Staden* of Monteiro Lobato in order to identify, through fragments of the work, which is the position of the storyteller in this work. Initially considered the work of Monteiro Lobato and his contribution to Brazilian literature from the work of *The adventures of Hans Staden* and various theoretical approaches will work about storytelling and how this art was and is being used today. With those due consideration, it is imperative to verify how storytelling works as a teaching tool used by educators and teachers of literature. So, consider this important work with regard to reflections on the importance of storytelling for teaching practice, to encourage reading and intellectual formation of students.

Keywords: Storytelling. Dona Benta. Education.

1. Introdução

A obra *As aventuras de Hans Staden* de Monteiro Lobato é uma adaptação da obra do Alemão Hans Staden intitulada *As aventuras de Hans Staden*. Nessa adaptação de Lobato o que mais chamou-nos a atenção foi o modo como a personagem Dona Benta se coloca desde o início da história como narrador contador de histórias. Dessa forma, esse artigo tem como objetivo analisar a personagem Dona Benta na obra *As aventuras de Hans Staden* de Monteiro Lobato no intuito de identificar, através de fragmentos, qual é a função do contador

¹ Graduando em Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. rodrigasantana.unemat@gmail.com

² Graduanda em Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. giseliveronez@gmail.com



de histórias nessa obra. Essa pesquisa se fundamenta a partir das aulas da disciplina Literatura Brasileira I no semestre 2013/2 do curso de Licenciatura plena em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso e em textos tidos como referenciais teóricos para a análise dos fragmentos. Usaremos o método de abordagem e análise teórica, fundamentada nos conceitos de personagem e contador de histórias, ambos da teoria da Literatura.

2. Monteiro Lobato: vida e obra

Monteiro Lobato era contista, ensaísta e tradutor. Nasceu na cidade de Taubaté, interior de São Paulo, no ano de 1882. Formou-se em Direito, foi promotor público até se tornar fazendeiro, depois de receber uma herança deixada pelo seu avô. Diante de um novo estilo de vida, passou a publicar seus primeiros contos em jornais e revistas, sendo que, depois reuniu uma série deles em “Urupês”, obra prima do escritor.

Na época em que os livros brasileiros eram editados em Paris ou Lisboa, Monteiro Lobato inconformado com essa ideia, tornou-se também editor, passando a editar livros no Brasil. Com isso, implantou uma série de renovações nos livros didáticos e infantis.

Lobato é muito conhecido entre as crianças, porque dedicou-se a um estilo de escrita com linguagem simples em que a realidade e fantasia estão lado a lado. Pode-se dizer que foi o precursor da literatura infantil no Brasil.

Suas personagens mais conhecidas são: Emília, Pedrinho, Visconde de Sabugosa, Cuca, o Saci Pererê e outras personagens que fazem parte da obra *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Escreveu ainda outras obras infantis, como: *A Menina do Nariz Arrebitado*, *O Saci*, *Fábulas do Marquês de Rabicó*, *Aventuras do Príncipe*, *Noivado de Narizinho*, *O Pó de Pirlimpimpim*, *Reinações de Narizinho*, *As Caçadas de Pedrinho*, *Emília no País da Gramática*, *Memórias da Emília*, *O Poço do Visconde*, *O Pica-Pau Amarelo* e *As aventuras de Hans Staden* e *A Chave do Tamanho*. Fora os livros infantis, este escritor brasileiro escreveu outras obras literárias, tais como: *O Choque das Raças*, *Urupês*, *A Barca de Gleyre* e o *Escândalo do Petróleo*. Neste último livro, demonstra forte tendência nacionalista, posicionando-se totalmente favorável à exploração do petróleo apenas por empresas brasileiras³.

3. *As aventuras de Hans Staden*: uma adaptação de Monteiro Lobato

³ Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/biografias/monteirolobato/>



As aventuras de Hans Staden (1927) de Monteiro Lobato é uma adaptação infantil do relato de viagem do Alemão Hans Staden. A obra é narrada pela personagem do sítio do picapau amarelo, Dona Benta, contando as aventuras de Hans Staden, um marinheiro alemão que esteve na costa brasileira por duas vezes, a serviço de Portugal.

D. Benta começa a contar, sentada em sua cadeira quem era Hans Staden. Hans Nasceu na cidade de Homberg estado de Hesse, na Alemanha. Era aventureiro e gostava de viajar, por isso, certo dia disse ao seu pai que iria partir para conhecer o mundo. Na primeira vez em que veio ao Brasil, Hans foi para a Holanda e de Lá para Portugal, onde encontrou o navio do capitão penteado que vinha para o Brasil, então não perdeu a oportunidade de uma grande aventura e embarcou em seu primeiro grande desafio como marinheiro. Encontrou muitos obstáculos na viagem, inclusive grandes turbulências no mar, lutas marítimas com os franceses e um quase naufrágio. Após tudo isso, ele fica um tempo no Brasil, mas regressa a Portugal. Em sua segunda viagem, enfrentou um naufrágio em alto mar, quase foi morto em combates, se tornou membro da artilharia portuguesa, mas acabou tornando-se prisioneiro da tribo dos tupinambás, ocasião em que colheu elementos para escrever sua famosa obra *Viagem ao Brasil*, que constitui documento importante sobre os costumes e usos dos índios do Brasil (LOBATO, Monteiro. 1927).

Essa aventura é que constitui a trama narrada por Dona Benta que se mostra clara e atenciosa com os seus ouvintes que são os personagens Emília, Narizinho e Pedrinho. A partir da observação da função de Dona Benta na narrativa, adentramos então no conceito de contação de histórias.

4. O que é contar histórias?

- Conta-me uma história – pedia-lhe a moça.

- Tenho de pensar! – respondia-lhe.

Ora, acontecia que, por vezes, o tempo que levava em sua meditação era longo demais para ela, que se zangava. Mas ele balançava a cabeça e respondia impassível:

- Você deve ter um pouco mais de paciência. Uma boa história é como uma boa montaria. A caça brava fica escondida e é preciso armar emboscadas e ficar de tocaia horas e horas a fio, na boca dos precipícios e florestas. Os caçadores mais apressados e impetuosos afugentam a caça e nunca obtêm os melhores exemplares. Deixa-me, pois, pensar!

Mas, desde que tivesse meditado o tempo bastante e começasse a falar, não parava enquanto não tivesse contado a história completa, que corria ininterrupta e fluente como um rio descendo montanha abaixo e em cujas águas tudo se reflete – desde a pequena folha de grama até o azul da abóbada celeste(...).



Convertia-se num ser todo-poderoso assim que iniciava mais uma demonstração de sua arte, pois aprendera a arte de narrar no Oriente, onde essa função é altamente apreciada e seus praticantes são considerados uma espécie de magos.

Jamais começava suas histórias em países estranhos, para onde o espírito do ouvinte não podia voar com força própria.

Principiava sempre com algo que os olhos pudessem ver; depois, imperceptivelmente, levava a imaginação dos ouvintes para onde muito bem ele queria de modo que a narrativa transcorria com naturalidade.

Quem o escutava absorto em suas palavras, embora continuasse tranquilamente sentado, o espírito já vagava. Alegre e receoso, pelas regiões mais fascinantes. Assim era a maneira de ele contar suas histórias (HESSE, 2013. p. 1).

A arte de contar histórias tem suas origens nos antepassados que contavam histórias para encenar seus rituais, seus mitos e os seus conhecimentos sobre o mundo sobrenatural ou sobre as experiências do seu grupo no decorrer do tempo. Além da comunicação oral e gestual, ao narrarem suas histórias, também registravam nas paredes das cavernas com desenhos e pinturas, suas experiências, algumas delas vividas no cotidiano. As memórias, auditiva e visual, eram então, essenciais para a aquisição e o armazenamento dos conhecimentos transmitidos. O costume de contar histórias existe desde os primórdios e sempre foi uma atividade muito privilegiada.

Nessa direção, para Ramos (2011) os contadores eram figuras de destaque em sua comunidade por serem os que sabiam apresentar conselhos, fundamentados em fatos, histórias e mitos, mantendo viva, enfim, a herança cultural pela memória do grupo. Os contadores retiravam o conteúdo de contação de suas vivências e dos saberes delas obtidos. Dessa forma, narrar dependia de eles colherem os saberes da experiência, e de produzi-los em objetos (visuais, auditivos, etc.) para serem apresentados a outros.

Entretanto, acredita-se que a ação de contar histórias pode ser tomada como exemplo de uma atividade realizada a partir de outra obra, pois todo o texto narrado tem algum autor, por mais que ele seja desconhecido. O contador ao estar sabedor disso faz com que o texto inicial ganhe uma forma peculiar de narração. A memorização pelo menos de parte do texto é necessária e não pode ser desconsiderada pelo contador.

Como advoga Sisto (2005, p.60) “decorar, muitas vezes compromete a naturalidade da fala, [...] necessária, sobretudo nos textos mais poéticos.” Com o tempo percebeu-se que ensaios seriam necessários para melhorar a atuação e a naturalidade na hora de transmitir o texto decorado. E, por mais que o contador não reproduza o texto exatamente como está no papel e/ou como o autor o produziu, realiza uma atividade de memorização, no momento em que relê o texto e assinala palavras que servirão de guia no decorrer do seu discurso para que possa apresentar seu texto de modo “improvisado”. O estudo do texto “improvisado” gera um



exercício mnemônico (PATRINI, 2005), ou seja, o contador quando lê e relê a história ele faz comparações com coisas cotidianas, corriqueiras, que facilitam a atividade de memorização e a improvisação torna-se mais fácil e prática.

Dessa forma, o contador de histórias é alguém que narra pelas palavras, gestos e pelo contexto que cria exercendo assim o poder de sedução. Transportar o ouvinte a um mundo, por vezes dele desconhecido, e a fatos, alguns deles, por ele percebidos como enigmas. Um bom contador de histórias deve instigar, em seus ouvintes, a atenção, a curiosidade, a que cotejem seus sentimentos e valores com os narrados pela história, bem como a que compartilhem com os demais ouvintes suas reações e vivências relacionadas a história, além de instigá-los a imaginar criativamente a partir do narrado (SISTO, 2005).

Hesse (2009) ao falar sobre o contador de histórias, diz que ele convertia-se em “um ser todo poderoso” toda vez que começava a contar suas histórias. O contador de histórias é uma espécie de mago que conduz o espírito e a imaginação do ouvinte pelas regiões mais fascinantes. As palavras de Hesse colocam o contador de histórias em uma posição privilegiada, um lugar de prestígio e de valorização do ser enquanto contador, e de exaltação da literatura enquanto arte que move mentes e provoca mudanças. Dessa forma, podemos acrescentar que a proposta de Hesse pode ser tomada do ponto de vista em que a literatura deve ser vista muito mais do que apenas arte, beleza e exaltação, mas sim também como instrumento de transformação social. Podemos tomar a prática do ensino de literatura em sala de aula, por exemplo, como algo que precisa ser repensado e o ensino deve-se tornar diferenciado no sentido de que a inserção da atividade de contar histórias em sala de aula pode ser algo que venha a trazer maiores possibilidades de exploração, principalmente com relação aos leitores infantis.

Em concordância a isso, Caruso (2003) diz que a literatura é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos. Nessa Linha, Abramovich (2003) diz que é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc., sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula, porque, se tiver,



deixa de ser literatura, deixa de ser prazer, e passa a ser didática, que é um outro departamento não tão preocupado em abrir todas as comportas da compreensão do mundo.

Benjamin (1994) explica que “[...] a arte de contar histórias se perdeu porque as pessoas perderam o dom de ouvir [...]”. Sabemos que o visual está muito presente na sociedade moderna e a intensidade e variedade das imagens nos cativam, fazem-nos esquecer da escuta. Falamos e ouvimos muito, porém estamos pouco propensos a escutar. Essa é uma atitude típica da contemporaneidade, pois os homens fragmentaram-se perdendo a capacidade de se relacionar com atividades que precisam de atenção, de tempo para ouvir, para admirar.

Dessa forma, nas relações intensas do dia-a-dia aprendemos a viver intensamente falando, interagindo, às vezes brigando, mas o que realmente importa que nos confere certo grau de aprendizado, fica de lado, ou seja, nos esquecemos que muitas vezes temos que parar e aprender a escutar.

Por isso, Ramos (2011) argumenta que o trabalho com as narrativas orais, isto é, com a contação de história dentro das instituições escolares, seja em um momento de roda ou na Hora do Conto frequentemente desenvolvido nas bibliotecas, pode propiciar o (re)aprender a escutar. No momento em que o contador narra a história, cria uma conexão entre texto e ouvinte e este precisa se colocar com a disposição de escuta. Esta condição potencializadora de instigar o ouvinte para a escuta do narrado e de si mesmo, criada pelo contador, pode ser propícia para a constituição de futuros leitores apreciadores e críticos. Portanto, resgatar a arte de contar histórias, além de incentivar a escuta, imprescindível para a boa convivência social e para uma boa leitura, propicia a quem as escuta o (re) encontro como o novo. Nesta situação o imaginário e a criatividade são potencializados em um mesclar de realidade e magia, pois o ouvinte poderá ler como imagens a *performance* da fala do narrador. Sob essa perspectiva, o modo como o contador conduz sua narrativa pode levar o ouvinte a perceber que muitas dessas histórias contadas estão disponíveis em outros suportes de leitura, que podem ser acessados, independentemente, por exemplo, em bibliotecas escolares e públicas.

5. Dona Benta: o narrador contador de histórias

Dona Benta é uma personagem que está presente em todas as obras de Monteiro Lobato, mas *As aventuras de Hans Staden* é, em especial, a obra em que identificamos com grande intensidade a figura do narrador contador de histórias na personagem D. Benta.



No primeiro recorte a posição inquestionável de contadora de histórias de Dona Benta é colocada neste momento em que se inicia a obra, ou seja, um narrador dá uma breve descrição do local onde ela se coloca e, em seguida “passa a palavra para Dona Benta”.

Dona Benta sentou-se em sua velha cadeirinha de pernas serradas e principiou:

- Hans Staden era um moço natural de Homberg, pequena cidade de Hesse, na Alemanha.

- De S? – exclamou Pedrinho, dando uma risada. Que engraçado!

Não atrapalhe – disse Narizinho. Assim como em São Paulo há freguesia de Nossa Senhora do O’, bem pode haver o estado de S na Alemanha. Em que o O é melhor que o S?

- Não digam tolices – interrompeu Dona Benta. Êsse estado da Alemanha escreve-se em português H-E-S-S-E, diz-se Hessen em Alemão. Nada tem a ver com a Letra S.

Depois dessa lição Dona Benta continuou:

(LOBATO, 1927, p. 01)

Logo nesse primeiro momento percebemos a linguagem simples utilizada por ela para que não se torne difícil a compreensão do ouvinte, no caso, as crianças Narizinho, Pedrinho e Emília. Uma das características principais de Dona Benta ao contar as aventuras do jovem Hans Staden é a maneira dedicada e atenciosa com que se coloca para esclarecer as dúvidas dos ouvintes. A sabedoria de Dona Benta por sua experiência de vida é uma qualidade que se mostra evidente no segundo recorte. Isso impressiona Pedrinho e mais ainda, prende a atenção deles de uma forma que torna-se um obstáculo cada interferência que possa interromper a continuação da sábia contação de histórias de Dona Benta.

Êsse cálculo falhou. Sobreveio fortíssima tempestade, que arrojou a nau a quatrocentas milhas dali, para os uados do Brasil.

- Quantos metros tem a milha, vovó – indagou Pedrinho.

A milha varia muito, de país para país. É medida do tempo dos romanos, entre os quais valia mil passos. Mas como isso de passo cada povo o tem maior ou menor, conforme o comprimento das pernas, há milhas de 1.069 metros, como a inglesa, e milhas de mais de 8.000 metros, como a húngara. Mas hoje está generalizada a milha marítima de 1.854 metros.

- E’ uma danada, esta vovó! Parece um livro aberto, disse o menino, entusiasmado com a ciência da velha.

- Continue, vovó – pediu Narizinho, mais interessada na navegação de Hans do que na elasticidade da milha.

Dona Benta continuou:

(LOBATO, 1927, p. 128)



A partir disso podemos definir Dona Benta como uma contadora de histórias a partir de Benjamin (1994) que diz que o contador de histórias é:

[...] figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não em alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio, Pode recorrer ao acervo de toda uma vida [...] Seu dom e poder contar sua vida; sua dignidade e conta-la inteira. O narrador e o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir a mecha de sua vida (BENJAMIN, 1994, p.221).

Assim, a figura do contador de histórias é tomada como um condutor, que por meio da sua competência como contador, conduz a leitura e a interpretação da maneira como acredita que seja mais produtivo para todos.

Suprimida a parte do corpo que horrorizava pelo aspecto, desapareceu a repugnância dos índios, os quais tomaram o cadáver, chamuscaram-no ao fogo, esfolaram-no, dividiram-no em posta e distribuíram-nas entre os circunstantes. Logo e depois em cada cabana começou a chiar ao espêto um naco de carijó...

- Pare, vovó! – exclamou Narizinho; pare que estou sentindo uma bola no estômago...

- De fato, minha filha, o quadro é horroroso. No entanto fazemos nós hoje coisa muito parecida com os cadáveres de bois e dos porcos... Afastado o aspecto moral, não vejo a diferença entre o cadáver de um carijó e o cadáver de um boi.

- Basta, vovó! – disse Pedrinho. De hoje em diante não comerei mais carne.

- Nem de galinha? – interpelou Dona Benta.

Pedrinho que gostava muito de frango assado, vacilou.

- De galinha não digo; mas de boi ou de porco, nunca mais!...

(LOBATO, 1927, p, 221-222)

No terceiro recorte Dona Benta estava relatando o caso do índio Carijó, que havia sido escravo dos portugueses e os Tupinambás haviam conseguido raptá-lo e iam matá-lo e devorá-lo como defende a cultura dos índios canibais. Ao dizer que pelo motivo de estar doente e sua expressão estar muito feia, sua cabeça foi cortada e jogada fora. Ao dizer que foram repartidos os pedaços do Carijó para assarem, Narizinho se assusta e pede para Dona Benta parar, mas dona Benta ainda continua falando sobre o que acontece com os animais hoje em dia. Neste momento fazemos uma relação da contação de histórias em *As aventuras de Hans Staden* com a concepção de Abramovich (2003), em que argumenta que o significado de escutar histórias é muito amplo. É uma possibilidade de descobrir o mundo



imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que todos atravessamos e vivemos, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história (cada um a seu modo), e assim esclarecer melhor os nossos ou encontrar um caminho possível para a resolução deles. É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes como a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras mais, e viver profundamente isso tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar.

Dessa forma, vale ressaltar a questão da contação de histórias na escola, pois a mediação entre um texto lido e o leitor é um campo pouco explorado no campo da educação. Ao pensar essas questões surge em cena o papel do professor enquanto mediador das leituras em sala de aula. Será que a maneira como o professor assume esse papel de mediador está correta, ou está alcançando os efeitos que se espera?

Assim, entendemos que o professor enquanto mediador é aquele capaz de fazer fluir o próprio objeto de leitura até o leitor, preferencialmente de forma eficaz, ou seja, mediador é aquele que intermedia o encontro entre sujeito (leitor) e objeto (objeto a ser lido), independente do suporte e do texto.

É importante que em meio a tantas discussões a respeito da posição do professor em sala de aula, pensar e relacionar a personagem Dona Benta da obra *As aventuras de Hans Staden* com o professor e pensá-lo como um contador de histórias que assuma essas características como suas e torne sua prática mais leve, divertida e compreensível por seus alunos. Em complemento a isso, vemos que:

É preciso que se volte a atenção para esse profissional, que sua prática seja perscrutada a ponto de se compreender o âmbito de sua ação e, ao mesmo tempo, possa subsidiar teoricamente o contar histórias, o promover a leitura e a literatura no ensino fundamental, principalmente nas quatro series iniciais (SILVA, 2006 a, p.89).

Dessa forma, temos a contação de histórias como uma ferramenta a mais que auxilia e dá condições para que o professor seja didaticamente inovador e promova ambientes de leitura e reflexões em sala de aula a partir da contação de histórias.

6. Considerações finais



As aventuras de Hans Staden de Monteiro Lobato é uma adaptação que nos mostra o importante papel do contador de histórias. A estratégia do autor se mostrou convincente, pois a partir da relação entre Dona Benta e as personagens Emília, Narizinho e Pedrinho vemos que a atividade de contar histórias para crianças é muito produtiva, pois desenvolve nelas a capacidade de ouvir, o interesse pela leitura e principalmente a imaginação.

Assim, podemos pensar contação de histórias em sala de aula como meio de dinamizar, promover a leitura e a produção de conhecimentos.

Mas é importante ressaltar que somos frutos de um modelo de ideologia que, com a cientificização, aprendeu a complicar e não simplificar, aprendeu a valorizar o quantitativo (resultado dos modelos matemáticos de Galileu e Newton) e não valorizar o qualitativo. Fazer rupturas é difícil e às vezes demorado, mas temos que aprender a olhar com estranheza as imposições que nos são feitas. Dessa forma, torna-se imperioso repensar a prática do ensino e o que chamamos de interação professor-aluno. É a partir disso que vemos a contação de histórias como um elo de ligação que permite colocar em prática a utópica interação entre o professor e o aluno, entre o leitor e o ouvinte. Como vimos nos recortes analisados, o contador de histórias permite que o ouvinte o intercepte, na intenção de tirar as dúvidas e até mesmo questionar a história. Dessa forma, a contação de histórias torna-se uma atividade interativa de produção de conhecimentos em sala de aula. Além do mais, contribui principalmente para o desenvolvimento do processo de leitura do aluno, pois a partir do momento que ele ouve, ele imagina, e então desperta para a leitura, ou seja, a contação de histórias é um primeiro passo e, se for um passo bem dado, sem dúvida, uma nova caminhada de leitura se inicia.

A partir dessas reflexões acreditamos que o ensino de literatura se tornará mais acessível a partir daquilo que compreendemos ser a contação de histórias, pois vimos que, sem dúvidas, é um meio eficaz de chamar a atenção e de conduzir os leitores/ouvintes ao mundo da leitura e da imaginação.

7. Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Por uma arte de contar histórias**. Disponível em: <<http://www.docedeletra.com.br/semeparar/hspfanny.html>>. Acessado em: 23 de Outubro de 2013.



BENJAMIN, W. **O narrador**. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 7 ed, 1994. p. 197-221.

CARUSO, Carla. **A importância da literatura na formação da criança**. Disponível em: <<http://www.riobranco.org.br/brasil/soe/caruso.htm>>. Acesso em 23 de Outubro de 2013.

HESSE, Hermann. **O contador de histórias**. <http://conselheiroacacio.wordpress.com/2009/01/28/o-contador-de-historias-hermann-hesse/>. Acesso em 24 out. 2013.

Sua pesquisa.com. **Monteiro Lobato: o precursor da literatura infantil no Brasil**. http://www.suapesquisa.com/biografias/obras_monteiro_lobato.htm. Acesso em 23 out. 2013.

LOBATO, Monteiro. **As aventuras de Hans Staden**. 1º Ed.; Cia editora nacional, Rio de Janeiro, 1927.

PATRINI, M. de L. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Ana Cláudia. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade estadual de Londrina, Centro de Educação, comunicação e artes, programa de pós-graduação em Educação. Londrina, 2011.

SILVA, J. R. **A hora do conto na escola: paradoxos e desafios**. In: BARROS, M.

H.T.C. ; SILVA, R. J.; BORTOLIN, S. **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: Ed. FA, 2006a. p. 89-106.

SISTO, C. **A literatura frequente a escola... Mas quem conta as histórias?** In: PAROLIN, I. C. H. (Org.). **Sou professor! A formação do professor formador**. Curitiba: Positivo, 2009. p. 67-71.



O CANIBALISMO NO RELATO DE VIAGEM DE HANS STADEN

Rodrigues de Souza BORTOLOZZO (UNEMAT)¹

Resumo: O canibalismo, tão condenado por questões morais e éticas contemporâneas, foi um hábito existente ao longo da história. Longe de uma conotação que associa algum tipo de ritual religioso e o consumo de carne humana, é uma prática dotada de diferentes motivações e características. Canibalismo pode ser definido como o ato de comer carne ou parte do corpo de um indivíduo da mesma espécie. Esta prática foi muito relatada pelos Europeus, durante a época das grandes navegações e descobrimentos marítimos, nos séculos XV e XVI. Ao entrarem em contato com os nativos de diversas culturas os viajantes ficavam chocados com os atos de canibalismo. Também chamado de *Antropofagia* é o ato de comer uma parte, ou várias partes de um ser humano, os indígenas praticavam pensando que iriam ter as habilidades e força das pessoas que comiam. O sentido etimológico original da palavra "antropófago" (do Grego *anthropos*, "homem" e *phagein*, "comer") foi sendo substituído pelo uso comum, que designa o caso particular de canibalismo na espécie humana.

Palavras-chave: Canibalismo. Viagem. Hans Staden. Indígenas.

Abstract: Cannibalism, as convicted of contemporary moral and ethical issues, it was a habit exists throughout history. Far from a connotation that associates some kind of religious ritual and consumption of human flesh, it is a practice endowed by different motivations and characteristics. Cannibalism can be defined as the act of eating meat or body part of an individual of the same species. This practice was very reported by Europeans during the time of the great maritime discoveries and navigations, the fifteenth and sixteenth centuries. In contacting as many native cultures travelers were shocked by the acts of cannibalism. Cannibalism also called anthropophagy is the act of eating a part or several parts of a human being, indigenous people were thinking that they would have the skills and strength of the people who ate. The original etymology of the word "cannibal" (from Greek *anthropos*, "man" and *phagein*, "eat") was being replaced by common usage, it refers to the particular case of cannibalism in humans.

Keywords: Cannibalism. Travel. Hans Staden. Indigenous.

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo compreender o canibalismo da forma como foi vista por Monteiro Lobato na obra, "As aventuras de Hans Staden", mostrando a cultura do canibalismo praticada pelos indígenas e o relato de viagem do viajante Hans Staden. Este trabalho contribui para uma construção e significação do pensamento dos Europeus sobre o canibalismo. Assim, a obra de Staden nos possibilita entender a visão desse sujeito que,

¹ Graduando em Letras Pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Cáceres-MT/Brasil.

rodriguesbortolozzo@hotmail.com

Trabalho orientado pela Prof^a Dr^a Olga Maria C. Mendes.



estando num ambiente hostil e diferente do que lhe era habitual, encontra no pensamento social e cultural de sua época respostas perante aquilo que a ele era desconhecido e estranho, e ainda acaba adaptando-se, resistindo, sobrevivendo e, além disso, procurando posteriormente documentar, por meio da literatura e, na história, suas memórias relatadas nas viagens feitas ao Brasil. Portanto serão apresentados os resumos dos relatos de viagem de Staden ao Brasil, o canibalismo como cultura Indígena e o papel da viagem e do viajante no século XV e XVI.

2. As duas Viagens de Hans Staden

Os relatos de viagem do Alemão Hans Staden descrevem resumidamente as duas viagens que realizou para o Brasil. O relato das aventuras de Staden é uma adaptação de Lobato, a escrita é feita em uma linguagem bastante simples e nos mostra as aventuras e desventuras desse Europeu ao ser capturado por um grupo de índios Tupinambás e ser constantemente ameaçado de virar refeição nos rituais de antropofagia realizados nas aldeias. O tempo total das viagens é de oito anos e meio.

Em sua primeira viagem Partiu de Bremen, na atual Alemanha, Hans Staden passou pelos países Baixos e chegou a Portugal. Como descreve Lobato “todos nós temos um destino na vida; se o teu destino é viajar, que se cumpra”. De Portugal partiu para a capitânia de Pernambuco, onde chegou em Janeiro de 1528. (LOBATO, 1927, p. 124). A embarcação Portuguesa em qual estava tinha o principal objetivo de recolher Pau-Brasil, mas também deveria combater quaisquer navios Franceses que estivessem a negociar com os nativos.

Em sua segunda viagem, Staden partiu de Sevilha rumo ao Rio da Prata em um navio espanhol em 1549, mas o navio veio a naufragar no ano seguinte, no litoral do atual estado brasileiro de Santa Catarina. (Idem, *Ibiden*, p. 144) Os integrantes da expedição, depois de passarem dois anos na região, decidiram rumar para a cidade de Assunção, uma parte deles iria por terra e outra parte por navio. Staden se juntou ao segundo grupo e rumou para a cidade de São Vicente, onde tentaria fretar um navio capaz de chegar a Assunção. Antes de chegar a São Vicente, porém, o navio de Staden naufragou próximo a Itanhaém. Seus ocupantes conseguiram nadar até a praia. De lá, foram a pé até São Vicente, onde Staden foi contratado como artilheiro pelos colonos portugueses para defender o Forte de São Filipe da Bertioga, que se localizava nas proximidades da cidade. Enquanto caçava sozinho fora dos limites do forte, ele fora capturado, Staden foi feito prisioneiro por uma tribo tupinambá que o



conduziu à aldeia de Ubatuba que ficaria localizada na atual cidade de Ubatuba, no estado de São Paulo.

Desde o início os Índios Tupinambás queriam devorá-lo, mas pouco tempo depois os Índios Tupiniquins, aliados dos Portugueses atacaram a aldeia dos Tupinambás onde Staden estava preso feito um “bicho de estimação” de seus “donos” indígenas. O desejo de Staden era tentar fugir, mas o pedido de ajuda aos navios Português e Francês foi recusado. Por fim Staden Foi resgatado por um navio Corsário Frances Catherine de Vatteville comandado por Guillaume Moner, depois de mais de nove meses. (COLBEN, 1557).

3. O papel da Viagem e do Viajante no relato de Lobato

O viajante teve um papel muito importante nos séculos XV e XVI, pois durante os percursos eles escreviam minuciosamente em seus diários fartamente ilustrados com anexos de escrita e pinturas. Entre os séculos XV e XVI diversos viajantes Europeus estiveram no Brasil e registraram suas impressões. Escreveram basicamente relatos das viagens, depoimentos que tinham por objetivo apresentar aos compatriotas um panorama do Novo Mundo, concebidos sobre tratados, diários, cartas e crônicas. A intenção dos viajantes com seus relatos era ampliar o conhecimento científico, enriquecer a humanidade com informações inéditas, com descrições de animais estranhos, diferentes, árvores de diferentes qualidades e povos exóticos com os mais variados costumes. A viagem possibilita o conhecimento do novo, de outras culturas, de outros locais, de novas relações.

Pode-se afirmar a existência de uma estética condizente com pontos de vista de viajantes. A viagem sempre foi um meio eficiente, melhor dizendo, um método pelo qual o sujeito deixa o âmbito cotidiano e a esfera do mesmo para experimentar o outro ponto de vista, outra visão, quer desvendando a diversidade do mundo quer colocando em confronto o universo interior e exterior (BELLUZZO, 1994, p. 34).

A ciência em desenvolvimento buscava respostas que estavam permeadas por interpretações propostas pela Igreja Católica, por credence, e por relatos e fala de viajantes. Era um mundo desconhecido, onde se conhecia pouco das terras e povos, era a busca do conhecimento, de descobri-lo, de desvendar a imaginação e o medo de quem não conhecia o chamado Velho Mundo:



A América, mesmo antes de ser descoberta, fazia parte da ficção. A visão de um outro mundo muito distante e difícil de ser alcançado cristalizava-se, com o passar dos anos, em imagens. O oceano era repleto de monstros, e o paraíso, exuberante. As informações trazidas pelos viajantes, cheias de detalhes, despertavam um impulso que ia muito além dos limites impostos pela realidade. Acostumado a meditar, o homem medieval divertia-se com medo e com prazer manipulando o seu imaginário (THEODORO, 1991-a, p.11).

Nesse processo o Viajante se torna um narrador, um contador, pois, ele relata tudo o que vê pelo seu caminho. Estes viajantes mostraram curiosidade e espanto diante do mundo novo que descobriram.

4. Canibalismo humano como cultura

A cultura é o conceito de várias acepções, segundo Edward B. Tylor (1832), ela é todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade.

Canibalismo é o ato ou prática de comer membros de sua própria espécie. É um ritual aplicado como cultura para as tribos Indígenas. O termo se aplica a qualquer animal, embora o termo seja usado frequentemente para se referir ao homem canibal que come outro ser humano. O inimigo capturado vivo era conduzido à aldeia dos vencedores e ali mantido prisioneiro durante um período no qual todas as honras e privilégios lhe eram concedidos, era designado uma mulher para lhe fazer companhia e os melhores alimentos eram colocados a sua disposição. Os Tupinambás é o nome de um povo indígena brasileiro descendente da tribo tupi que do século XV até o século XVI, habitava duas regiões da costa brasileira. As diversas tribos tupinambás possuíam uma língua comum, conhecida como tupi, porém não mantinham uma unidade e chegavam até mesmo a guerrear entre si.

Esse grupo de canibais era o principal povo com rituais canibais nestes dois séculos. No relato de Lobato vivido por Staden, Cunhambebe era o chefe desta tribo, era terrível, comedor de inimigos, era guerreiro de valor, era horripilante e sem piedade. Nota-se que essas são as principais características deste herói, chefe dos tupinambás:

Ilustríssimo Cunhambebe. Permitam-nos considerá-lo o primeiro herói deste país de aventureiros, naufragos, degredados, traficantes, piratas e contrabandistas. Um tipo inesquecível. [...] Tinha um ódio mortal aos colonizadores. Tanto que era capaz de ficar dias e dias sem comer se não tivesse um português moqueado para o seu repasto. Portanto: o primeiro rei do Brasil era um canibal. Devorava o inimigo vencido, solenemente, para



recuperar as energias despendidas no embate [...] (TORRES, 2003, p. 37; 42).

O ritual antropofágico segue a lógica da guerra tupi: vingança, aprisionamento e sacrifício, e todo esse processo é resgatado na narrativa de D. Benta na obra de Monteiro Lobato. Neste sentido, o sentimento de vingança, justificativa para os conflitos entre aldeias, está presente tanto no responsável pela captura do inimigo, quanto no prisioneiro, que reage com a mesma hostilidade com que é tratado. O branco, ao contrário, apavora-se com a ideia de ser devorado, e sua aflição é interpretada como sinal de covardia, sendo assim, Hans Staden manteve a mesma covardia, e começou a rezar em uma imensa aflição com os olhos em pranto, ao vê-lo nesse estado, os índios escarneceram, ou seja, zombaram. Em geral os brancos, porém, se acovardavam, choravam e pediam misericórdia. Tratando-se da captura de Hans, sorte dele a curiosidade das mulheres da tribo de vê-lo, pois senão seria morto ali mesmo onde fora capturado, ou seja, o seu tipo louro, tão diferente do tipo dos Portugueses e tão raro naquela região, fez com que o cacique tivesse aquela lembrança, amarraram-no e levaram para a taba. Se fosse moreno, estaria perdido.

Durante vários dias preparavam festa para o prisioneiro que seria executado segundo o ritual. A execução, com violento golpe de borduna, cabia a quem o houvesse capturado, podendo ser por este transferido a alguém merecedor de tal obséquio, gentileza ou gratidão em sinal de agradecimento ou homenagem.

O chefe ordenara que cada qual levasse o seu prisioneiro para um sítio limpo adequado às danças, feito isso principiaram as cerimônias, os prisioneiros eram obrigados a cantar e chocalhar os maracás, enquanto os índios lhes dançavam em redor. (LOBATO, 1927, p. 232)

Ao prisioneiro competia manter-se valente e altivo, retrucando as provocações e insultos numa demonstração de total indiferença ante o fim próximo. Ao executor, ganhava então direito ao uso de mais um nome, e seu corpo era incisado de modo indelével, para que se perpetuassem a sua coragem e o seu valor. Dessa forma acreditavam que ao comer a carne de um inimigo guerreiro, iriam assim adquirir o seu poder, sua força, sua inteligência e, sucessivamente as suas qualidades.

5. Considerações finais



O objetivo deste artigo foi mostrar as significações, ou seja, a cultura introduzida pelos índios tupinambás dessa visão nostálgica e irreal. Deixar claro a importância dos Viajantes e da Literatura, pois, sem eles não seria possível relatar tantos documentos históricos, valiosos para se compreender as representações que a sociedade determinava ao longo do tempo. Esse contato com as tribos canibais deixou uma forte marca nos viajantes, pois essa prática de canibalismo provoca um grande choque no outro, pois é estranho. Os índios durante muitos anos causaram medo aos colonizadores que, para desbravarem estas terras, tiveram que lutar, para exterminar essas nações selvagens. Portanto demonstramos aqui os costumes indígenas como atos bárbaros de povos incultos, justificando a luta do bom herói Hans Staden para livrar desta Antropofagia e alcançar um final feliz.

6. Referências

ALMEIDA, Maria Cândida Ferreira de. **Torna-se outro: o topos Canibal na Literatura Brasileira**. Ed. Annablume, 2002.

CASTRO, Eduardo Viveiro de. **Xamanismo e sacrifício**. in: A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia. SP, Cosac & Naify, 2002

Disponível no site <http://pt.wikipedia.org/wiki/Antropofagia>> Acessado no dia 03 de Novembro de 2013.

Disponível no Site: http://pt.wikipedia.org/wiki/Hans_Staden> Acesso em 28 de Outubro de 2013.

LOBATO, Monteiro. **As aventuras de Hans Staden**. 1º Ed.; Cia editora nacional, Rio de Janeiro, 1927.

SILVA, Rafael Pereira da. **As desventuras de um renascentista entre os Tupinambás: a visão do viajante Hans Staden sobre as terras e os povos do Brasil**. Disponível no site: <http://br.bing.com/search?FORM=UP97DF&PC=UP97&q=As+desventuras+de+um+renascentista+entre+os+Tupinamb%C3%A1s+a+vis%C3%A3o+do+viajante+Hans+Staden+sobre+as+terras+e+os+povos+do+Brasil> Acesso no dia 10 de Novembro de 2013.

STADEN, Hans. **Viagem ao Brasil**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

THEODORO, Janice. **Descobrimientos e Colonização**. São Paulo: Ática, 1991.

TORRES, Antônio. **Meu querido canibal**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.



A EMENDA CONSTITUCIONAL Nº. 51: REFLEXÕES SEMÂNTICAS SOBRE O AGENTE DE SAÚDE PÚBLICA

Sueli Martins CARDOZO (UNEMAT)¹
Neuza Benedita da Silva ZATTAR (UNEMAT)²

Resumo: Esta reflexão tem por objetivo analisar a Emenda Constitucional nº. 51, de 14 de fevereiro de 2006, sancionada pelo Presidente do Senado Federal Renan Calheiros, que diz sobre o Agente de Saúde Pública, na perspectiva teórico-metodológica da Semântica do Acontecimento (2002, 2005), de Eduardo Guimarães. Abordamos os conceitos de figuras e espaços de enunciação, enumeração, designação e aposto, observando-os como funcionam no texto da Emenda.

Palavras-chave. Semântica. Enunciação. Sentido. Emenda Constitucional.

Abstract: This reflection falls within the Semantic Theory of the Event (2002, 2005), de Eduardo Guimarães and objectively to analyze the on Constitutional Amendment nº. 51, February 14, 2006, sanctioned by the President of the Senate Renan Calheiros, who says of the Agent of Public Health. We approach The concepts of figures and spaces of enunciation, enumeration, description and bet, observing them how function in the text of the amendment.

Keywords. Semantics. Enunciation. Sense. Constitutional Amendment.

1. Introdução

Neste trabalho vamos analisar os sentidos do Agente Comunitário de Saúde e do Agente de Combate às Endemias que transitam na Emenda Constitucional nº. 51³. Nossa reflexão se ancora na Semântica do Acontecimento (2002, 2005), de Eduardo Guimarães, e para análise vamos considerar os seguintes recortes: o primeiro enunciado do artigo 198 da Constituição Brasileira de 1988, o modo como o texto do artigo 198 está organizado; as figuras enunciativas e espaço de enunciação da Emenda Constitucional nº. 51; o funcionamento do aposto que acompanha os nomes das figuras enunciativas.

Neste caso, é pertinente que façamos um retrospecto sobre a história do Agente Comunitário de Saúde que começou a figurar no cenário do Brasil em 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a Presidência da República implantando, em seu governo, as

¹ Mestre em Linguística. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. suelisantoscardozo@bol.com.br

² Doutora em Linguística. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. neuza.zattar@gmail.com

³. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc51.htm. Acesso em: 10.05.2013.

². Disponível em: novo.portalcofen.gov.br/Legislação/Leis/. Acesso em: 17.06.2013.



Normas Operacionais Básicas (NOB). Esse dispositivo objetivava desafogar o Governo Federal e, através do Ministério da Saúde, transferir para os Estados e Municípios responsabilidades que antes eram da Esfera Federal.

Em 1996 uma celeuma estava formada quanto à forma de contrato de pessoal e repasses financeiros para custear as despesas dos profissionais da saúde que combatiam as doenças consideradas endêmicas, em especial a “dengue”, doença típica dos países de clima tropical. Assim, o Ministério da Saúde propôs o Programa de Erradicação do *Aedes Aegypti* (PEAa), que tinha por objetivo erradicar o mosquito transmissor da doença com a participação do Governo Federal, Estadual e Municipal. É nesse contexto que surge a figura do Agente Comunitário de Saúde e do Agente de Combate às Endemias.

Para suprir a necessidade econômica quanto ao pagamento de pessoal contratado para desenvolver tais ações, o Ministro da Saúde Adib Jatene lançou a Contribuição Provisória Sobre Movimentação Financeira (CPMF), tributo que se tornou vigente de 1997 a 2007 e seria destinado à saúde, inclusive nos Programas do Governo Federal.

No ano 2002, o Brasil sofreu uma epidemia de dengue e a figura do Agente Comunitário de Saúde e do Agente de Combate às Endemias ganhou destaque no cenário nacional por combater o vetor da doença, o *Aedes aegypti*. A mídia divulgava em todos os jornais os números estatísticos da doença, fator preponderante para o Presidente Fernando Henrique Cardoso sancionar a Lei nº. 10.507⁴, de 10 de julho de 2002, que, no artigo primeiro, cria a profissão de Agente Comunitário de Saúde e abre um precedente para a aprovação da Emenda Constitucional nº. 51 em 14 de fevereiro de 2006 pela Câmara dos Deputados Federais e do Senado, com o objetivo de assegurar a efetivação do Agente Comunitário de Saúde e do Agente de Combate às endemias através das prefeituras municipais em todo o Brasil.

A Emenda Constitucional nº. 51 teve origem no Sistema Único de Saúde (SUS), instituído pela Constituição Federal Brasileira de 1988, sob o número 198⁵, conforme as Leis federais nº. 8080/90⁶, nº. 8142/90⁷, Código Estadual de Saúde nº 791/95⁸.

⁵www.mp.sc.gov.br/.../constituicao%20da%20república%20federativa%2. Acesso em 10/05/2013.



Assim, passemos aos recortes.

- R1 Art. 198 - As ações e serviços públicos de saúde integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um sistema único, organizado de acordo com as seguintes diretrizes: I - descentralização, com direção única em cada esfera de governo; II - atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais; III - participação da comunidade.

Há na enunciação do artigo 198 um procedimento de articulação por enumeração, em que cada diretriz em sequência aparece coordenada assindeticamente, marcada por algarismos romanos, essa enumeração reescritura um conjunto de diretrizes que irão nortear o Sistema Único de Saúde. Na introdução do mesmo artigo, ocorrem duas enumerações por coordenação marcadas pela aditiva e: “as ações e serviços públicos de saúde integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um sistema único [...]”.

Para Lausberg 1996 *apud* Guimarães, (2009, p. 57-58), a enumeração por coordenação “é uma acumulação, os elementos vêm coordenados e em contato”, apresentando, assim, “um conjunto de expressões como modos de apresentar cada um dos aspectos que juntos formam uma unidade de sentido”. A enumeração é entendida por Guimarães (2009, p.49) como:

Um interessante lugar para se observar como articulação e reescrituração se movimentam na produção de sentidos [...] podemos dizer que a enumeração significa pelo agenciamento enunciativo do acontecimento e isto dá ao Locutor uma circulação por lugares diversos sob o sentido da unicidade (representada) de seu dizer.

Conforme o autor, “a reescrituração por enumeração e por especificação são dois modos de expansão (Ibidem, p.56)”, ou seja, a reescrituração por enumeração e por especificação são modos de dizer, esta detalha, particulariza e aquela elenca, acumula elementos relacionados na formulação dos sentidos.

Vejamos o recorte abaixo.

⁶ Lei nº. 8.080 de 19/09/1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm. Acesso em: 10.05.2013.

⁷ Lei nº. 8.142 de 28/12/1990 Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Disponível Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18142.htm. Acesso em: 10.01.2013.



R2 As Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, nos termos do art. 60 da Constituição Federal, promulgam a seguinte emenda ao texto constitucional.

§ 4º Os gestores locais do sistema único de saúde poderão admitir agentes comunitários de saúde e agentes de combate às endemias por meio de processo seletivo público, de acordo com a natureza e complexidade de suas atribuições e requisitos específicos para sua atuação.

§5º. Lei Federal disporá sobre o regime jurídico e a regulamentação das atividades de Agente Comunitário de Saúde e de Agente de Combate às Endemias.

§ 6º. Além das hipóteses previstas no § 1º do art. 41 e no § 4º do art. 169 da Constituição Federal, o servidor que exerça funções equivalentes às de agente comunitário de saúde ou de agente de combate às endemias poderá perder o cargo em caso de descumprimento dos requisitos específicos, fixados em lei, para o seu exercício.

Na cena enunciativa desse recorte, as figuras de enunciação são representadas pelos Deputados e Senadores que informam ao Alocutário, o povo brasileiro, mais precisamente ao Agente Comunitário de Saúde e ao Agente de Combate às Endemias sobre os seus direitos e deveres. Essa enunciação produz no imaginário do Agente Comunitário de Saúde e do Agente de Combate às Endemias uma sensação de tranquilidade, por entender que com a promulgação da Emenda Constitucional nº. 51 está estabelecida uma política mais justa e igualitária no desempenho da função.

Na cena de enunciação se dá a assunção ao dizer, lugar onde o falante assume a língua, ou melhor, ele é tomado pela língua que fala neste espaço enunciativo. Para Guimarães (2005b, p.23), os lugares enunciativos são configurações específicas do agenciamento enunciativo para “aquele que fala” e “aquele para quem se fala”. Neste sentido, aquele que fala e aquele para quem se fala não são pessoas donas do seu dizer, são posições sociais com dizeres próprios a constituir sujeitos. Na cena enunciativa “aquele que fala ou aquele para quem se fala não são pessoas, mas uma configuração do agenciamento enunciativo. São lugares constituídos pelos dizeres [...]”.

O falante é uma figura política constituída pelo espaço de enunciação. Assumir a palavra é se colocar como Locutor (L) e, enquanto tal, falar de uma posição que o autoriza a dizer. Fala-se de um lugar social, a um determinado público (interlocutores), aquilo que pode e deve ser dito. O locutor fala predicado por um lugar social “e é só enquanto ele se dá como lugar social (locutor-x) que se dá como Locutor” (Idem, p.24).

No preâmbulo da Emenda Constitucional nº. 51, “As Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, nos termos do artigo 60 da Constituição Federal, promulgam



a seguinte emenda ao texto constitucional”, há uma voz plural expressa pelo processo metonímico, em que as figuras dos deputados e senadores são tomadas por “Mesas”, um dispositivo próprio da linguagem do Congresso Nacional.

A metonímia Conforme Pêcheux (2009, p.153), é “o funcionamento do ‘discurso transversal’ remete àquilo que, classicamente, é designado por metonímia, enquanto relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa etc.”. Entendemos o processo metonímico como uma rede de sentidos em que o memorável recorta fragmentos e os reescreverem em uma outra enunciação. Desse modo, entendemos que não há metáfora sem metonímia, a primeira é do nível do semântico, onde ocorre o deslizamento de sentidos, isto é, a tomada de uma palavra pela outra; e a última é do nível do sintático, toma-se a palavra, não o sentido.

Também, no enunciado “As Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado”, “Mesas” metaforicamente representam o conjunto de deputados e senadores eleitos pelos seus pares que as compõem. Assim, a metáfora é entendida como uma relação de predicação identificacional, $x \text{ é } y$, que se estabelece com base em alguma associação atributiva. Em outras palavras, a metáfora é “a tomada de uma palavra por outra, [...] ela significa basicamente ‘transferência’, estabelecendo o modo como as palavras significam” (LACAN 1966 *apud* ORLANDI 2005, p. 44).

Conforme Orlandi (2005), as palavras não têm um sentido próprio, o sentido não é uma relação termo a termo, ele não está preso à literalidade. Segundo Pêcheux (1975) *apud* Orlandi (2005, p. 44), a metáfora ocorre porque:

O sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metaphora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido (Idem).

No recorte da Emenda Constitucional nº. 51 há uma voz que ao enunciar particulariza o dizer, uma vez que recorta do interdiscurso o dito e, é o interdiscurso que faz com que a enunciação da Emenda Constitucional nº. 51 faça sentido para e por sujeitos.

Ao se submeter ao regime jurídico do Estado, isto é, da Emenda Constitucional nº. 51, o Agente Comunitário de Saúde e o Agente de Combate às Endemias são interpelados pela ideologia de sujeito livre. Essa submissão ao Estado está marcada no artigo nº. 198, inciso 4º, através da expressão “de acordo com”, que enunciativamente representa que só



poderão desempenhar as atividades de Agente Comunitário de Saúde e de Agente de Combate às Endemias aqueles que estiverem em conformidade com a lei.

Segundo Althusser (1985, p.104), a submissão ocorre porque “[...] o indivíduo é interpelado como sujeito [livre] para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto [livremente] sua submissão”. Sobre o sujeito Haroche (1992, p. 158) argumenta que:

Ser sujeito – de - direito não é nada mais que ‘ser para a lei’ [...]. Isto não se dá sem consequências, se a própria ideia do sujeito – de - direito implica, sobretudo e finalmente [...] que no universo das instituições centralistas não haja senão um só discurso possível e que ninguém possa avançar de rosto descoberto como tendo de fazer valer um desejo próprio.

Com o advento do capitalismo, a forma-sujeito religioso da Idade Média passa a ser representada pelo sujeito da sociedade moderna capitalista, submisso às leis com direitos e deveres estabelecidos. Esse sujeito de direito, conforme Orlandi (2005, p. 51), “preserva a ideia de autonomia, de liberdade individual, de não – determinação do sujeito, uma vez que essa forma de assujeitamento mais abstrata é característica do formalismo jurídico, do capitalismo”.

A sujeição do Agente Comunitário de Saúde e do Agente de Combate às Endemias está marcada no inciso 5 que diz: “§5º. Lei Federal disporá sobre o regime jurídico e a regulamentação das atividades de Agente Comunitário de Saúde e de Agente de Combate às Endemias”.

Segundo a autora (Idem), “O sujeito de direito não é uma entidade psicológica, ele é feito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista”. Neste sentido, “há determinação do sujeito, mas há, ao mesmo tempo, processos de individualização do sujeito pelo estado. Este processo é fundamental no capitalismo para que se possa governar”.

A Emenda Constitucional nº. 51 é assinada pelos componentes da Mesa da Câmara dos Deputados. Vejamos.

- R3 Deputado Aldo Rebelo (Presidente) Deputado José Thomaz Nono (1º Vice-Presidente), Deputado Ciro Nogueira (2º Vice-Presidente), Deputado Inocêncio Oliveira (1º Secretário), Deputado Nilton Capixaba (2º Secretário) e Deputado João Caldas (4º Secretário), e pelos componentes da Mesa do Senado Federal: Senador Renan Calheiros (Presidente), Senador Tião Viana (1º Vice-Presidente), Senador Antero Paes de Barros (2º Vice-Presidente),



Senador Efraim Morais (1º Secretário), Senador João Alberto Souza (2º Secretário), Senador Paulo Octávio (3º Secretário) e Senador Eduardo Siqueira Campos (4º Secretário).

Essas figuras enunciativas que assinam a Emenda Constitucional nº. 51 representam a autoridade que se dá através da titulação (Deputado e Senador), e do aposto (Presidente, 1º e 2º. Vice-Presidente, 1º, 2º, 3º e 4º Secretário), que acompanha cada nome. O aposto, conforme Guimarães (2010, p.28), “é visto como um termo que, no interior do enunciado, se articula a um nome (substantivo), para explicá-lo. Assim, ele se diferencia dos caracterizadores (a Gramática tradicional os chama de “adjunto adnominal”), que se liga ao nome para particularizá-lo”. Ou seja, temos os apostos “Deputado” e “Senador”, “Presidente”, “1º Vice-Presidente”, “2º Vice-Presidente”, “1º Secretário”, “2º Secretário” “3º Secretário” e “4º Secretário” que, ao anteceder os nomes, explica a figura enunciativa que representa.

Segundo Guimarães (Idem), “o que se observa é que o aposto se articula com o nome, e nesta medida lhe traz um certo tipo de caracterização: por exemplo, explicativa, especificativa, enumerativa”. Neste sentido, o autor argumenta que “é preciso pensar o peso da assinatura como um ato de responsabilidade pelo dizer ao qual se apõe a assinatura (2011, p.54)”.

Queremos destacar que o agenciamento enunciativo da EC/51 funciona, na mesma dimensão do que diz Guimarães (2009, p. 50), “por uma relação do locutor com aquilo que ele fala, do locutor com o acontecimento enunciativo no qual ele fala aquilo que ele fala, [...] e por uma relação entre os elementos linguísticos”. Nesta perspectiva, entendemos que o “Locutor só é Locutor enquanto falante determinado por este espaço político do dizer, o espaço de enunciação” (Idem), e a deontologia que ao distribuir os papéis sociais coloca aquele que fala, neste caso, as “Mesas dos Deputados e Senadores”, no lugar em que se fala” (Ibidem, 2005b, p.18).

Assim, a performatividade constitutiva do dizer da Emenda Constitucional nº. 51 se dá no processo de representação dos lugares sociais, em que aquele que diz, o Locutor (L), enquanto figura da enunciação o faz atravessado pelas diferenças de enunciações anteriores. Cada enunciação é particular no modo de dizer, e significa um recorte do passado, que se inscreve no presente e projeta um futuro. Logo, a enunciação da Emenda Constitucional nº. 51 é atravessada pelos sentidos da Lei nº. 10.507, de dez de julho de 2002, que criou a profissão



do Agente Comunitário de Saúde e tem como futuridade a enunciação da Lei nº. 11.350, que se deu ao dia cinco de outubro de 2006.

É a performatividade que assegura a validade dessa enunciação, fazendo com que ao ser enunciada a Emenda Constitucional nº. 51 seja publicada e validada enquanto uma norma jurídica. A performatividade configura o ato de enunciar, dizer do memorável algo que está inscrito e representa a posição sujeito em que somos tomados.

Portanto, a performatividade constitutiva do dizer da Emenda Constitucional nº. 51 se dá no processo de representação dos lugares sociais, em que aquele que diz, isto é, o Locutor (L), enquanto figura da enunciação o faz atravessado pelas diferenças de enunciações anteriores. Cada enunciação é particular no modo de dizer, e significa um recorte do passado, que se inscreve no presente e projeta um futuro. Logo, a enunciação da Emenda Constitucional nº. 51 pelos Deputados e Senadores é atravessada pelos sentidos da Lei nº. 10.507, de dez de julho de 2002, que criou a profissão do Agente Comunitário de Saúde e tem como futuridade a enunciação da Lei nº. 11.350, que se deu ao dia cinco de outubro de 2006.

Finalizando, dizemos que o sentido não está na situação e nem na intenção do sujeito em dizer algo, mas na relação de uma enunciação com o interdiscurso. O sentido atravessa as palavras, ou melhor, na relação do sujeito com a língua é que a política dos sentidos se constitui, uma vez que a linguagem é constitutiva do sujeito. Desse modo, há o conflito instalado entre duas categorias divididas, o Agente Comunitário de Saúde e o Agente de Combate às Endemias que estão de acordo com a Emenda Constitucional nº. 51, e os que lutam para pertencer, aqueles que precisam passar pelo processo seletivo e se adequar aos requisitos da Emenda Constitucional N°. 51.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estados (AIE); Tradução Walter José Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro. 9 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.



BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Trad. de Eduardo Guimarães et. Al., revisão técnica de tradução Eduardo Guimarães. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Trad. de Eduardo Guimarães et. Al., revisão técnica de tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FOCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979 (edição de 2005).

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. 2ed. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: RG, 2010.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites dos sentidos: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas, SP: Pontes, 2 ed. 2005.

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

_____. A Enumeração – Funcionamento Enunciativo e Sentido. In: GUIMARÃES, E. R. J. e ZOPPI FONTANA, M. G. (Orgs.). **Cadernos de Estudos Linguísticos**.51/1. Campinas, SP: Setor de Publicações – IEL/ UNICAMP, Jan./Jun, 2009 p. 49-68.

_____. Quando o eu se diz ele: análise enunciativa de um texto de publicidade. In: **Revista da Anpoll**. Vol. 1, nº 29, 2010.

_____. **Análise de Texto: Procedimentos, Análises, Ensino**. Campinas, SP: Editora RG, 2011.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução Eni P. Orlandi. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 1992.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PECHÊUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi. 5 ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi [et al.]. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

POLIGNANO, Marcus Vinícius. **História das Políticas de Saúde no Brasil** – Uma pequena revisão. S/D.

ZATTAR, N. A corte portuguesa mudou-se ou fugiu para o Brasil? In: **Webrevista discursividade**. Versão Eletrônica. 9. ed. 2012. Disponível em: <http://www.discursividade.cepad.net.br>. Acesso em 08 mai. 2012.



_____. **Os Sentidos de liberdade do escravo da constituição do sujeito de enunciação.**
Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.



RESENHAS

A ARTE DO DETALHE

Zoppi-Fontana, Mônica Graciela. A Arte do Detalhe. Discursividade – Web Revista. Edição nº 09 - Janeiro/2012. ISSN 1983-6740. Campo Grande MS
www.discursividade.cepad.net.br

Mônica Graciela Zoppi-Fontana, pesquisadora associada do Laboratório de Estudos Urbanos (LABERUB), NUDECRI/UNICAMP), investiga o processo de gramatização do Português do Brasil e seus efeitos na configuração do *espaço de enunciação brasileiro*. Analiso aqui o artigo, **A Arte do Detalhe**, publicado na revista *Discursividade - Web Revista*, edição que presta homenagem ao semanticista Eduardo Guimarães¹. A leitura desse artigo nos permite observar como a autora descreve graciosamente, sem perder o rigor que uma teoria exige, alguns conceitos da Semântica do Acontecimento, teoria desenvolvida por Guimarães (2002). Zoppi-Fontana ao descrever o funcionamento metodológico da teoria coloca-o em prática para dar sustentação às suas análises permitindo assim à autora uma interpretação deste lugar da ciência que possa dizer sobre *a constituição da representação do português do Brasil como língua transnacional*.

O artigo traz como epígrafe o conhecido quadro de Seurat², que num primeiro olhar, causa espanto e admiração do leitor, pois não é prática comum a utilização de figuras ligadas à arte em texto de cunho teórico, comumente são considerados caminhos distintos de se trilhar e, costumeiramente esta caminhada se dá separadamente quando se procura estabelecer a afirmação de uma teoria.

O artigo está estruturalmente dividido em quatro partes. A primeira denominada *Recortar a forma para compreender o sentido*, descreve de modo saudosista e carinhoso, a metodologia do professor Eduardo Guimarães, durante a disciplina *Tópicos de Semântica*, no Programa de Pós-

¹ Professor, semanticista titular da Universidade Estadual de Campinas e autor da teoria Semântica do Acontecimento.

² Seurat. Caracterização do estilo e movimento pictórico: a *pintura de pontos*, que propõe um olhar que divide a cena nos seus componentes fundamentais, os interpreta a partir de uma reflexão teórica fundamentada em princípios científicos e os apresenta com precisão na concisão de pontos nítidos e distintos que permitem ao espectador/leitor a recomposição do sentido da cena.



graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp) em 1988, quando a autora era aluna do Programa.

Por vivenciar, ora como aluna, ora como colega o trabalho rigoroso e criterioso do semanticista, Zoppi-Fontana se revela afetada do lugar poético um estado de alma que denuncia o “gosto pelo detalhe” de Eduardo Guimarães.

Na segunda parte, intitulada, *O acontecimento da Teoria*, Zoppi-Fontana traz conceitos teóricos de Guimarães, sendo eles descritos, oportunamente e trazidos à discussão pelos entremeios de seu artigo. A terceira parte que denominou de *Agenciamento político da enunciação e as divisões da língua nacional*, a autora contextualiza como se intensificou a discussão sobre a promoção e difusão internacional da Língua Portuguesa, expondo, propriamente, seu trabalho de pesquisa. Apresenta oito recortes³ que analisa e proporciona ao leitor compreender melhor o *corpus*. Finalmente com o título, *Não só arte poética, mas ainda teoria* a autora encerra seu trabalho, trazendo os resultados que alcançou a partir das análises realizadas.

Dado o aspecto diferenciado que o artigo apresenta, o leitor acaba por ser conduzido, pois as questões linguísticas trazidas com nuances poéticas destaca o belo da teoria. É um pouco desse dizer, que pretendo apresentar ao leitor, não deixando de mostrar sua pertinência e relevância ao aspecto transnacional da língua subsidiado do lugar da Semântica do Acontecimento.

Como forma de homenagear o professor Eduardo Guimarães, Zoppi-Fontana escreve seu artigo agenciado em seu espaço de autoria, quando tomada por uma imagem guardada com carinho na lembrança, que, segundo ela, deu o tom que coloriu seu artigo. Para a clara compreensão do leitor, descreve que o que a impressionava em suas lembranças era o rigor e a minuciosidade de detalhes com que o professor analisava a Constituição Brasileira do século XIX e o funcionamento de uma cláusula na qual se definia o cidadão brasileiro. Definir cidadão brasileiro, não é tão complexo assim, mas fazê-lo como o professor Guimarães, era motivo de admiração.

A este respeito, todo o modo de análise do professor estava apoiado numa crítica original e inovadora às teorias enunciativas recentes, mas simultaneamente costurava com pontos firmes e

³ Mensagem do Presidente de Portugal à Nação em 10-6-2006), (Projeto de lei nº 149/2004, (Parecer nº 1859/2004, Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado Federal – DF, Parecer do relator da Comissão do Senado, Projeto de lei nº 149/2004.



certeiros uma reflexão teórica própria. A autora diz que Guimarães, na ocasião, se debruçava sobre a descrição dos processos de designação a partir de uma abordagem não referencialista e que considerava a materialidade da língua e a historicidade do sentido. Sequencialmente os movimentos de sustentação teóricos de Guimarães avançaram, trazendo os conceitos de “designação”, “agenciamento enunciativo” e “textualidade”.

Com a estrofe do poema “os sapos” de Manuel Bandeira a autora, inicia a segunda parte do artigo descrevendo e explorando os princípios teóricos postos por Guimarães quando define - *enunciação como acontecimento, a noção de sujeito, temporalidade, textualidade e espaço de enunciação*.

Interessa particularmente no trabalho, o que Guimarães produziu sobre a noção de *agenciamento da enunciação*, que assegura e sustenta o estudo de divisão das línguas e seus falantes, previamente marcado e determinado. Ela vai dizer que a teoria da enunciação permite um deslocamento decisivo que define o lugar e o funcionamento do *falante* na enunciação.

A análise de Zoppi-Fontana está ancorada na teoria de Guimarães e sobre ela empreende e reflete sobre o processo de gramatização do português do Brasil e seus efeitos na configuração do *espaço de enunciação brasileiro* que, segundo a autora, está sobreterminado pelas políticas de integração regional e internacional e, conseqüentemente, afetado pelo discurso da mundialização.

No que diz respeito ao tópico, *agenciamento político da enunciação e as divisões da língua nacional*, a autora lembra que a intensificação da discussão sobre a promoção e difusão internacional da língua portuguesa está, sobremaneira, vinculada ao discurso da mundialização e é sobre este aspecto que Zoppi-Fontana se debruça a estudar a presença e o funcionamento do português do Brasil em espaços de enunciação ampliados.

Em sua pesquisa analisou a dimensão “internacional” da língua, incluindo: associação científica, cursos de licenciatura, gramáticas, dicionários, livros didáticos e exames de proficiência produzidos por brasileiros. Esses instrumentos significam a construção e ressignificam o estatuto do português tanto como língua oficial, como língua nacional que se traduz num fortalecimento da identidade do país.

O trabalho de Zoppi-Fontana, é de extrema importância, primeiro pelo ineditismo, e segundo por mostrar o processo de gramatização do português no Brasil, pois descreve as dimensões entre línguas e na língua que configuram o espaço de enunciação brasileiro, na sua



dimensão *transnacional* que significa avançar o *Estado e Mercado brasileiros em outros espaços e fronteiras além do nacional*.

Nesse sentido o estudo aponta que esta divisão afeta a distribuição e hierarquia da(s) língua(s) no espaço de enunciação brasileiro, e que um espaço de enunciação se caracteriza por estabelecer uma divisão dissimétrica dos direitos de dizer e dos *modos de dizer* dos seus falantes, podendo esta divisão se dar tanto entre línguas quanto no interior de uma mesma língua.

Ao estudar essa divisão, a autora mostra como significam as relações *imaginárias institucionais* no âmbito do discurso parlamentar e se prende nos *modos de dizer* que materializa no texto o agenciamento enunciativo em relação ao acontecimento da enunciação.

Desse ponto de vista a autora adota como *corpus* de estudo, textos legislativos que inclui textos produzidos sobre o Dia Nacional da Língua Portuguesa, o projeto de lei, parecer do relator, a lei promulgada e o pronunciamento dos senadores em relação a essa data.

Ela lembra que esses documentos, por fazerem parte do *arquivo legislativo*, circulam restritamente ao ambiente parlamentar e pelo seu funcionamento discursivo como *proposição*, o que os diferencia do funcionamento de *imposição* normativa que caracteriza a lei. Nesse caso o funcionamento diferenciado em relação à *performatividade* dos enunciados é crucial para sua análise, dado que permite traçar, por meio do agenciamento enunciativo, os pontos de emergência do *acontecimento linguístico no arquivo*, nos quais momentos de interpretações se representam como “tomadas de posição” do sujeito de enunciação.

Zoppi-Fontana traz os conceitos teóricos de Guimarães, primando por um rigor teórico que sustenta suas análises. Revisa e contextualiza o debate sempre, para que o leitor o compreenda e expõe que, quando o projeto de lei foi proposto no Senado Federal (em 2004) a “língua portuguesa” era celebrada nos países lusófonos, e no Brasil inclusive, em 10 de junho, data comemorativa da morte de Camões e dia festivo desde longa data em Portugal, onde era denominado, “Dia de Portugal e das Comunidades Portuguesas”, nomeação que traz a memória dos processos de colonização e dos movimentos imigratórios.

A autora não poderia deixar de trazer a cena enunciativa dos acontecimentos do pronunciamento, onde se encontra um locutor que se mostra responsável pela enunciação e que fala da língua de locutor-presidente de Portugal que legitima a performatividade do enunciado, em que enuncia “celebrar, significar, reafirmar”. “Dia de Portugal” reescrita como “Dia das



Comunidades Portuguesas”, um dizer que se traduz como um enunciado definidor, sustentado no dizer do Locutor-presidente, trazendo presente o discurso da colonização.

Esta cena enunciativa traz ainda, a voz de um enunciador genérico não assimilada pelo locutor que é apresentada por efeito de sustentação como lateral e secundária o que não incide na força ilocucionária da afirmação e realizada do locutor. Zoppi mostra que no dizer “no dia 10 de junho celebramos a língua portuguesa como fundamento da unidade da nação portuguesa”, aparece ali um processo de reescrituração por enumeração como “ [unidade] dos portugueses residentes em Portugal e das comunidades espalhadas pelo mundo”.

A análise apresenta “a posição sujeito em um discurso que significa a nação portuguesa, aquela “dos residentes em Portugal” e “ das comunidades espalhadas pelo mundo”. Fixar uma data de comemoração da língua portuguesa no território nacional denominado “Dia Nacional da Língua Portuguesa”, é criar um conflito no constituir desse espaço de enunciação brasileiro que se divide entre língua nacional do Brasil e a língua oficial do Estado Brasileiro, assim a autora mostra que essa designação significa por oposição a denominações como “ Dia da Língua Portuguesa”, “Dia de Portugal”, “Dia das Comunidades Portuguesas” e “Dias de Camões”.

O ato da determinação nacional traz um recorte memorável que remete à existência mesmo que, implicitamente, de outras datas comemorativas. Vê-se ainda, que a denominação, Dia Nacional de Língua Portuguesa é produzida do lugar do locutor-senador que significa simultaneamente como político e como legislador que assimila o ponto de vista de um enunciador coletivo, nesse caso representa os brasileiros.

Essa nova determinação traduz e reescreve nos enunciados “um vínculo histórico e um patrimônio comum consequência de uma convivência multissecular”.

Na análise de Zoppi-Fontana fica claro que há uma modalização deontônica do enunciado que se articula por dependência com os processos de reescrituras da designação, projeta sobre a cláusula uma imposição, uma força ilocucionária que garante a performatividade que vem do lugar do locutor institucional identificado com o Conselho de Ministros CPLP.

Essa modalização é destacada no sentido que, ao mesmo tempo em que alude, silencia a existência de um discurso contrário à “valorização da convivência multissecular”. Podemos dizer assim que semantiza o modo de denominação de Portugal sobre os territórios invadidos – conquistados.



É importante destacar que no Projeto de Lei 149/2004, *corpus* de análise de Zoppi-Fontana, há uma performatividade nos enunciados, diretamente ligado ao funcionamento da modalização e do agenciamento enunciativo. Com presença bem marcada no recorte 4⁴ e no recorte 3⁵.

Das comparações feitas nesses recortes, a autora mostra que há uma performatividade impositiva nos enunciados que é sustentada pelo lugar social do locutor-senador. Esse locutor mobiliza, então, um princípio, apresentado como universalmente aceito para se confrontar enquanto locutor-brasileiro com os locutores da proposta hegemônica de uma data comum.

Dada a necessidade de esclarecer ao leitor, o conceito e compreensão do funcionamento da modalização na sua relação com o acontecimento da enunciação, a autora busca em Guilhaumou e Orlandi a definição de acontecimento linguístico e então destaca que o conceito de *acontecimento linguístico* com seu conceito de *acontecimento discursivo*, é pensado como *momento de emergência de formas singulares de subjetivação*.

A partir destes autores, afirma que, do ponto de vista enunciativo, a noção de *acontecimento linguístico* é definida: - por sua *reflexividade enunciativa*, isto é, pela interpretação/representação da enunciação e dos enunciados como acontecimento por/para os sujeitos que enunciam; e - por sua *reflexividade metalinguística*, através da qual a língua se constitui em objeto de uma enunciação política.

Esta *dupla reflexividade enunciativa do acontecimento linguístico* se manifesta língua nacional, sempre considerando que “toda interpretação de um lugar enunciativo necessita levar em conta a consciência linguística da época”. Ela se manifesta nos textos por meio das marcas de modalização e de performatividade presentes nos enunciados, cujo funcionamento é diretamente afetado pela configuração do agenciamento enunciativo. Conforme estão presentes nos recortes 5, 6, 7 e 8.

⁴ *Ressalte-se que uma data deve guardar consonância com os valores da comunidade nacional, ainda que compartilhados com outras comunidades situadas em outros países. Se em Portugal, a comunidade lusitana pode escolher Camões ou Saramago para simbolizarem a língua, por que brasileiros não poderiam escolher Rui Barbosa que, além de grande cultor das letras, na condição de orador e jurista, foi também um grande defensor das liberdades democráticas?”. (Parecer nº 1859/2004, Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado Federal – DF, destaques nossos)*

⁵ A celebração do *Dia da Língua Portuguesa e da Cultura da CPLP* [na data 5 de maio de cada ano] foi instituída a 20 de Julho de 2009, por resolução da XIV Reunião Ordinária do Conselho de Ministros da organização, realizada na Cidade da Praia, Cabo Verde. O documento da CPLP justificava a decisão pelo facto de a língua portuguesa constituir, entre os povos da comunidade *vínculo histórico e um património comum resultantes de uma convivência multissecular que deve ser valorizada*».



Em tais recortes, podem-se observar indícios de gestos de interpretação materializados como marcas de modalização nos enunciados, as quais representam imaginariamente o movimento do sujeito como “tomadas de posição”, produzidas do lugar de enunciação do político senador-brasileiro.

Zoppi-Fontana recorre a Pêcheux para explicitar o que é “tomada de posição” na sua inscrição em lugares de enunciação delimitados no acontecimento linguístico como feito de contradição. Para ele consiste em detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição reconhecidas como tal, isto é, como efeitos de identificação assumidos.

Sequencialmente e a partir dessas noções, a autora traz os conceitos de *modos de dizer*, quando se refere ao conjunto de operações de modalização que interferem no sentido dos enunciados. Para a autora há que se concordar com Authier-Revuz, quando afirma que não se deve “confundir o plano de representações do dizer por/para o Locutor com o funcionamento real da enunciação, em sua relação constitutiva com as condições do dizer”.

Zoppi-Fontana se inspira em Guimarães quando trata das análises do funcionamento da performatividade, em que aparece o lugar de enunciação do Locutor e do locutor-x que permite explicitar a força ilocucionária dos enunciados e os espaços de legitimação que garantem a performatividade. Isso direciona a autora a considerar as marcas de modalização como indícios do *agenciamento político da enunciação*. Não se trata, portanto, da avaliação de um *eu*, considerado fonte e origem de atitudes e apreciações, mas de um *modo de dizer* produzido pelo complexo funcionamento dos agenciamentos políticos no acontecimento da enunciação, sobredeterminados pelas relações contraditórias de filiação a diferentes posições-sujeito no interdiscurso.

Para finalizar seu trabalho, Zoppi-Fontana abre um último tópico denominado, *não só arte poética, mas ainda teoria*, e retoma Guimarães que descreve que a cena enunciativa e o agenciamento político da enunciação abre uma via profícua de reflexão que permite escapar à armadilha das análises enunciativas que descrevem a modalidade por uma relação direta com o sujeito de enunciação, referido em suas atitudes, aproximações, distanciamentos e engajamento com os enunciados.



As análises realizadas demonstraram que os sentidos da enunciação se dão a partir do funcionamento do conjunto do agenciamento enunciativo, a modalização, a performatividade e as relações de integração estabelecidas entre os enunciados e o texto no qual aparecem inseridos.

Zoppi-Fontana mostra que o acontecimento linguístico e as marcas de modalização são um indício do movimento de “reduplicação da identificação”, pelo qual o Locutor, predicado pelo lugar social de *locutor-legislador*, se coloca imaginariamente em seus enunciados como ‘tomando uma posição’ em defesa da *língua nacional*, face aos embates dos movimentos para sua internacionalização. Assim, os *modos de dizer* materializados nos enunciados pelas marcas linguísticas de modalização fornecem indícios dos agenciamentos enunciativos que representam os gestos de interpretação do sujeito como “tomadas de posição” assumidas e reconhecidas enquanto tais. O percurso teórico adotado por Zoppi-Fontana e o recorte/corpus permite ao leitor verificar o complexo jogo de agenciamentos enunciativos a partir dos quais o sujeito produz um dizer e um fazer político que coloca a língua nacional como seu objeto.

Conforme a autora, essas “tomadas de posição” reivindicam uma posição de autoria para o Estado brasileiro em relação à comemoração da sua língua oficial.

Zoppi-Fontana encerra seu artigo, contribuindo, não com alguns, mas com muitos pontos coloridos a mais ao quadro em construção da Semântica do Acontecimento, que vem sendo primorosamente pintado por Eduardo Guimarães na última década.

Apesar dos diversos trabalhos que se tem elaborado sobre a constituição da língua oficial do Brasil, o trabalho de Zoppi-Fontana, realizado sob a ótica da Semântica do Acontecimento, permite entender melhor como os espaços de enunciação, a história e as figuras enunciativas corroboram para a legitimação e autonomia de uma língua.

Espero que os pontos que elenquei sejam suficientes para ser compreendida e que minhas palavras possam ter um alcance que faça jus ao artigo de Mônica Zoppi que no entrelaçar, teoria linguística e poesia apresentam méritos incomparáveis.

JANICE VINDILINO ROELIS⁶

E.M.E.F. Nilo Procópio Peçanha – Alta Floresta-MT.

⁶ Orientanda do professor Taisir Mahmudo Karim no programa de pós-graduação em Linguística UNEMAT/Cáceres. Janiceroelis.af@gmail.com



INDOCHINA (INDOCHINE, FRANÇA, 1992)

Filme Indochina (Indochine, França, 1992). Direção de Régis Wargnier. Gênero drama/romance. Elenco: Catherine Deneuve, Vincent Perez, Linh Dan Pham, Jean Yanne, Henri Marteau, Dominique Blanc. Produção Belas Artes/Haway, 154 minutos.

O filme INDOCHINA (Indochine, França, 1992), é o resultado de um meticuloso trabalho de pesquisa sobre a colonização francesa no Camboja, com filmagens em mais de 90 lugares e locações no Vietnã, Malásia e França. Ele foi lançado em 1992, e, logo após sua repercussão, levou onze indicações ao Oscar. Conquistou vários prêmios, dentre os quais, o Oscar de melhor filme estrangeiro de 1992, Oscar como a melhor atriz francesa consagrando Catherine Deneuve e Oscar de melhor coadjuvante para Dominique Blanc. Ganhou também, em 1993, o Globo de Ouro e vários outros prêmios. O diretor priorizou a contratação dos nativos, foram inúmeros profissionais vietnamitas em toda a ficha técnica do filme, inclusive em cargos importantes, como a coprodução e a assistência de direção.

O diretor Régis Wargnier nasceu na França em 18 de abril de 1948. Ele começou sua vida no cinema em 1973, como assistente de diretor no filme “La femme en bleu de Michel Deville”. Ele dirigiu seu primeiro filme em 1986, “La femme de ma vie”. Ele foi muito elogiado e prestigiado, recebendo o César de melhor diretor estreante. Em 1992 dirige e participa do roteiro de Indochina, filme que foi muito premiado. Em consequente ele atuou em: 1995 – “Une femme française” (roteiro e direção); 1995 – “Lumière et compagnie” (direção); 1999 – “Est-Ouest” (roteiro e direção); 1999 – “Coeurs d'athlètes” (codireção); 2005 – “Man to Man” (roteiro e direção); 2007 – “Pars vite et reviens tard” (roteiro e direção).

A obra Indochina se passa durante os anos 30, retrata uma intrigante história amorosa que envolve uma rica mulher, Eliane Devries (Catherine Deneuve), a sua filha adotiva Camille (Linh Dan Pham) e um oficial da Marinha francesa, Jean Baptiste (Vincent Perez). O filme relata brilhantemente, com um tom de precisão aos detalhes da trajetória de um envolvente triângulo amoroso que se desenvolve durante o movimento revolucionário pela liberdade nacionalista do povo da Indochina.

O cenário dessa trama traz um envolvente momento histórico que apresente o contexto econômico e político instável que se passa na primeira metade do século XX no território da Indochina. A Indochina encontrava-se submissa aos caprichos do domínio neocolonialista francês. O filme, de alguma forma, retrata com perspicaz o modelo de colonização das nações europeia. A Indochina, que hoje corresponde ao Vietnã, Laos e Camboja, foi marcada fortemente pelos impactos agressivos e desumanos que caracteriza qualquer tipo de colonização, isso é minuciosamente descrito pelo enredo do filme, a exploração e submissão que os colonizados sofrem durante o período de colonização.



Eliane Devries é um bom exemplo da interferência francesa na região. Dona de uma das maiores plantações de seringueiras da colônia francesa, ela é um símbolo da decadente aristocracia francesa, quase alheia ao processo de insurreição que está prestes a dominar a Indochina. Após a morte de um casal amigo de vietnamitas, ela adota Camille. A menina é educada de acordo a cultura e aos padrões franceses e ao crescer se torna uma linda jovem.

Quando Jean Baptiste visita Eliane, ela acaba se apaixonando por ele. Tempos depois, devido uma conturbada situação, na qual Camille é baleada e salva por Jean, ela acaba se apaixonando também por Jean. A mãe ao perceber os seus mesmos sentimentos na filha, sendo os da jovem descontrolados, influencia para que o oficial da marinha francesa (Jean Baptiste) seja transferido para o norte do país nas remotas ilhas de Tonkin.

No entanto, Eliane não contou que Camille colocaria de lado o conforto e a estabilidade que tinha para ir atrás do amado. A partir daí, inicia a saga da jovem na busca pelo seu amor, mas também, sua iniciação a dura realidade e opressão que o povo indochinês vivia nas mãos dos colonizadores franceses.

Durante sua arriscada caminhada, Camille descobre uma nova paixão por seu povo e seu passado. Adiante, ela encontra com Jean-Baptiste e eles dão início a um relacionamento com produto uma criança. Todavia, o casal é separado pelas forças francesas e Jean acaba julgado e condenado como desertor e, acaba sendo assassinado. Camille é dada como revolucionária e decide por si só lutar pelos direitos do seu povo. A criança por fim acaba sendo enviado para a avó, Eliane, que será quem cuidará dele até a fase adulta.

A trama dirigida por Régis Wargnier é verossímil com a realidade da Indochina na década de 30. Suas personagens são autênticas representações de um belíssimo cenário e do momento sócio-histórico do início do século XX na relação ocidente/oriente, colonizador/colonizado. O filme é digno de epopeia, bem definido historicamente e com interpretações bastante realistas, apresenta um figurino invejável, enfim um filme para todos os gostos.

Waldman Santos Davi¹
Medicina/UNEMAT

¹ Acadêmico do Segundo semestre de Medicina/Universidade do Estado de Mato Grosso. Trabalho produzido na disciplina de Língua Portuguesa. Orientação Prof. Dr. Taisir Mahmudo Karim.