

REAL REVISTA DE ESTUDOS ACADÊMICOS DE LETRAS

Vol. 08
nº 02
2015



Taisir Mahmudo Karim
Agnaldo Rodrigues da Silva
Jocineide Macedo Karim
Rodrigo de Santana Silva
Orgs.

Revista de Estudos Acadêmicos de Letras
REAL

Vol. 08 nº 02/Dezembro de 2015

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

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

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Diretora: *Prof^a Dr^a Elisabeth Batista*

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Coordenadora: *Prof. Dr^a Mariza Pereira da Silva*

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Benjamin Abdala Junior (USP)

Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas (UFSCar)

Prof. Dr. Eric Fernández (Univ. de Havana – Cuba)

Prof. Dr. Eduardo Guimarães (UNICAMP)

Profa. Dra. Jane Fraga Tutikian (URGS)

Profa. Dr^a. Carolina de Paula Machado (UFSCar)

Prof. Dr. Luiz Francisco Dias (UFMG)

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 Olga Maria Castrillon Mendes (UNEMAT)

Prof. Dr^a Elisabeth Batista (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 Luíza 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

Rodrigo de Santana Silva

CAPA

Imagem da capa: *Obra “Coloriche II” (Óleo sobre tela 1,20 x 0,80) (2013) da Artista Neuracy*

Pedra Souza (Ita) - Cáceres-MT

REVISÃO

Taisir Mahmudo Karim

Rodrigo de Santana Silva

FORMATAÇÃO

Rodrigo de Santana Silva

BOLSISTA

John Kennedy de Moura Silva

UNEMAT EDITORA

Presidente: *Maria do Socorro de Sousa Araújo*

Copyright © 2015 / 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 e Rodrigo de Santana Silva (Orgs.).

Cáceres-MT; UNEMAT Editora, 2015. 195 p.

1. Literatura 2. Linguística 3. Linguística Aplicada.

Semestral (Ref.: Jul. 2015 – Dez. 2015) Vol. 08 nº 02 (2015)

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

Jociane Rosa de Macedo Costa

Giseli Veronéz da Silva 06

ARTIGOS

SEÇÃO I – LINGUÍSTICA

NOÇÕES DE ERRO E ACERTO NA PRÁTICA DO PORTUGUÊS DO BRASIL: PERSPECTIVAS DE QUEM ENSINA A LÍNGUA

Elizandra HOFFMANN 12

O EU EM FLORBELA ESPANCA: SUJEITO E AUTORIA

Catiane Vieira SOUZA, Eliana de ALMEIDA25

GRAMÁTICA: ENSINO NA PERSPECTIVA NORMATIVA X REFLEXÃO LINGUISTICA

Fátima Grazielle de Souza 31

LEI DA FICHA LIMPA: UM ACONTECIMENTO DE LINGUAGEM

Karine PEDROZA, Neuza B. da S. ZATTAR..... 39

NOMES DE ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MIRASSOL D'OESTE- MT: MEMÓRIA DE SENTIDOS

Marinês R. GONÇALVES, Elisandra B. SZUBRIS e Neuza B. da S. ZATTAR48

AS DIFERENTES FORMAS DE USO DAS PRAÇAS NOS ESPAÇOS DA CIDADE

Leila Castro da SILVA, Neuza B. da S. ZATTAR 61

NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA: UM ESTUDO DE CASO

Stephanie Dorneles e Silva PIERUCCINI 73

REDES SOCIAIS E CONSTRUÇÕES NARRATIVAS NO CONTEXTO VIRTUAL

Talita Aparecida da Costa DUARTE, Valdir SILVA86

O GÊNERO DISCURSIVO COMO PRÁTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Anderson B. da SILVA, Vanuza de Paula SIQUEIRA, Wendell Fiori de FARIA 106

SEÇÃO II – LITERATURA

A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO E DO PERSONAGEM TRÁGICO EM TRAGÉDIA NO LAR, DE CASTRO ALVES

Danilo de OLIVEIRA 117

A CORDA DE PEPETELA: UM RETRATO DE ANGOLA PÓS-INDEPENDÊNCIA

Sidnei BOZ, Agnaldo Rodrigues da SILVA 133

COMENTÁRIOS DA SEMANA: UMA ANÁLISE DAS CRÔNICAS JORNALÍSTICAS DE MACHADO DE ASSIS

Thainá A. R. de OLIVEIRA, Agnaldo Rodrigues da SILVA 145

LITERATURAS AFRO-BRASILEIRAS E LOBIVAR MATOS: UMA PROXIMIDADE TEMÁTICA

Marinei ALMEIDA, Valdinéia Muniz A. SILVA 155

UM PROJETO DE TESE: IMAGÉTICA CINEMÁTICA EM CHICO BUARQUE DE HOLLANDA

Bento Matias Gonzaga FILHO 163

LITERATURA E TRADUÇÃO: O CASA DA MÚSICA LUNAR

María Antonieta Flores RAMOS 172

RESENHAS**A PELE QUE HABITO**

Arthur Xavier LACERDA 194

APRESENTAÇÃO

A presente edição, volume 08 número 02, da **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras (REAL)**, da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, compreende um conjunto de dezesseis artigos de pesquisadores que tratam da linguagem em duas grandes áreas do conhecimento, são textos de análises linguísticas e literárias. Este número da REAL está dividido em duas seções atendendo o escopo editorial da revista: A Seção I, aberta aos textos linguísticos; e, a Seção II, atende os textos das análises literárias.

O artigo de abertura da Seção I, **NOÇÕES DE ERRO E ACERTO NA PRÁTICA DO PORTUGUÊS DO BRASIL: PERSPECTIVAS DE QUEM ENSINA A LÍNGUA**, de autoria da pesquisadora Elizandra HOFFMANN, desenvolve uma reflexão sobre as dicotomias igualdade/diversidade, inclusão/exclusão, fatos estudados pela Sociolinguística. Apresenta aspectos de inter-relações que compreendem língua e sociedade, preconceito linguístico, Gramática Normativa e Descritiva e novas propostas para o ensino da Língua. As análises observam as práticas ensino/aprendizagem considerando as variedades da língua.

As autoras Catiane Vieira Souza e Eliana de Almeida, da UNEMAT, apresentam o texto **O EU EM FLORBELA ESPANCA: SUJEITO E AUTORIA**. O artigo analisa a repetição do termo *Eu* e, conseqüentemente, de sentidos na poesia de Florbela Espanca (1894-1930). As autoras se fundamentam na perspectiva discursiva considerando a sua relação com a função-autor (FOUCAULT, 1969; 1990), os processos de autoria (ORLANDI, 1996; 2004; 2007) e, mais especificamente, com a noção de autoria na escrita poética. Tendo em vista as instâncias de *eus* que a escrita poética põe em jogo, na situação imediata do dizer poético, as autoras analisam a questão que se põe pela relação entre o escritor (uma poetisa portuguesa), o locutor (enunciador poeticamente construído no texto literário) e o sujeito-poeta, a posição discursiva a que se inscreve o escritor nessa escrita poética. Esse olhar no uso reiterativo do pronome *eu*, supondo sua repetição enquanto um lugar discursivo que materializa diferenças, no modo como o sujeito-escritor traduz pela poesia os diferentes fios discursivos que o significam, no (des)encontro mesmo do seu dizer com os dizeres do Outro.

Fátima Grazielle de Souza, da UNEMAT, no artigo **GRAMÁTICA: ENSINO NA PERSPECTIVA NORMATIVA X REFLEXÃO LINGUISTICA**, propõe uma reflexão acerca do ensino de gramática na sala de aula, enfatizando que a função do ensino da língua materna é o desenvolvimento da competência comunicativa do falante. Como procedimento

metodológico, realiza uma revisão bibliográfica acerca do ensino da gramática, e analisa uma atividade de sintaxe provenientes de dois livros didáticos de Língua Portuguesa. Para tanto, toma como referencial teórico a proposta de Travaglia (2002), que propõe que o aluno seja sujeito ativo na aquisição do conhecimento linguístico.

O trabalho intitulado **LEI DA FICHA LIMPA: UM ACONTECIMENTO DE LINGUAGEM**, realizado por Karine Pedroza, da FAPAN, e Neuza B. da S. Zattar, da UNEMAT, desenvolve o estudo das propagandas eleitorais veiculadas pelo Tribunal Superior Eleitoral no período que antecedeu as eleições para prefeito e vereador no ano de 2012. Para proceder à análise da propaganda as autoras filiaram à Semântica do Acontecimento, disciplina teórica desenvolvida por Guimarães (2002). O estudo se deu a partir da análise da propaganda intitulada *Campanha Eleições 2012: pesquisa o passado do candidato*, visando a compreender como os sentidos do texto da propaganda se constituem a partir do memorável do acontecimento da Lei da Ficha Limpa que se constitui como acontecimento de linguagem, que funda no cenário brasileiro uma nova prática política.

As autoras, Marinês R. Gonçalves, Elisandra B. Szubris e Neuza B. da S. Zattar, da UNEMAT, no artigo, **NOMES DE ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MIRASSOL D'OESTE- MT: MEMÓRIA DE SENTIDOS**, que se inscreve na perspectiva da Semântica do Acontecimento, teoria desenvolvida no Brasil, por Guimarães (2002), tem como objetivo analisar os nomes dados às escolas públicas instaladas na cidade de Mirassol D'Oeste, estado de Mato Grosso. Busca observar os sentidos atribuídos aos nomes das escolas da cidade de Mirassol D'Oeste-MT, e que memoráveis esses nomes retomam no acontecimento de linguagem em que se dão.

O artigo **AS DIFERENTES FORMAS DE USO DAS PRAÇAS NOS ESPAÇOS DA CIDADE**, de autoria das professoras Leila Castro da Silva, da EEUF, e Neuza B. da S. Zattar, da UNEMAT, se inscreve na linha teórica da Semântica do Acontecimento, desenvolvida no Brasil por Guimarães (2002), e tem como objetivo analisar a (re)significação do uso das praças na cidade de Cáceres-MT, a partir do ano de 2013. Historicamente as praças eram construídas para se constituir em patrimônio histórico e se notabilizavam como lugar de manifestações públicas. Na atualidade, as praças, além de espaço de lazer, encontros e realização de eventos culturais e políticos, estão sendo re-significadas pelas novas funções que lhes são atribuídas pela comunidade em que se encontram instaladas. Tomando as praças como laboratório de observação, o estudo propõe analisar as diferentes formas de uso desses espaços, buscando compreender como esses novos (re)funcionamentos se constituem. Para o

presente trabalho foi selecionado duas praças, sendo uma localizada, no Bairro da “Cavallhada I” e outra no Residencial “Monte Verde”. Ao tomá-las como objeto de estudo, as autoras se colocam na perspectiva que considera a linguagem como um fenômeno histórico, e os sentidos são constituídos no acontecimento enunciativo, ou seja, a análise dos sentidos encontra-se nos estudos da enunciação. Desse modo, acreditam que as transformações acontecem pela determinação histórico-social dos sujeitos que se inscrevem na enunciação das praças, significando novas funcionalidades.

A pesquisadora Stephanie Dorneles e Silva Pieruccini, da UNICAMP, no seu artigo **NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA: UM ESTUDO DE CASO** apresenta um estudo de caso de um jovem de 23 anos (GF) que sofreu, em 2010, um traumatismo cranioencefálico (TCE) que o deixou com uma afasia verbal (FREUD, 1891/1973) acompanhada de uma hemiplegia à direita. O sujeito GF participa de acompanhamentos longitudinais do Centro de Convivência de Afásicos (CCA/IEL/UNICAMP – Grupo II). Por meio da análise de alguns dados, foi considerado o pressuposto teórico da Neurolinguística Discursiva, que adota uma concepção sócio-histórica de linguagem, lugar de interação/interlocução, onde o sujeito e a linguagem se constituem mutuamente.

Talita Aparecida da Costa Duarte e Valdir Silva, da UNEMAT no artigo **REDES SOCIAIS E CONSTRUÇÕES NARRATIVAS NO CONTEXTO VIRTUAL**, apresentam que Barthes (1971), advoga que a narrativa está presente em todos os lugares e em todas as sociedades. A narrativa começa com a própria história da humanidade e não há, em nenhum lugar, povo sem narrativa. No mundo contemporâneo, as tecnologias digitais da informação e da comunicação contribuíram de forma decisiva para emergência da cibercultura e, conseqüentemente, para o surgimento de novas formas de sociabilidade, como é o caso, por exemplo, das redes sociais on-line. Estas redes têm tido uma importância bastante crescente na sociedade moderna e têm como principais características, a autogeração de seus desenhos, a horizontalidade e a descentralização. No contexto dessa pesquisa, a rede social que tomam para investigação sobre a construção de narrativas on-line é o *Facebook*. Com mais de 1 bilhão de perfis (usuários) cadastrados ao redor do mundo, o *Facebook* é a maior rede de mídia social da atualidade. São milhões de perfis que podem ou não ser vistas por qualquer um que esteja conectado à *internet* e que, invariavelmente, narraram e dão visibilidade a histórias pessoais ou coletivas, através da linguagem em suas mais diferentes modalidades (textos escritos, som, vídeos, imagens, etc). São perfis que consistem de um repertório de elementos básicos de linguagem arranjado em uma lógica específica e de configuração temporais, logo, são construções hipertextuais. Para esta pesquisa, os autores trabalham com o

perfil de uma usuária do *Facebook* que tem essa rede, como algo constitutivo de suas práticas sociais, sejam elas do contexto presencial ou virtual. Para a condução desta investigação, adotam como base teórico-metodológica, as contribuições sobre narrativas de Todorov (2004), Barthes (1976), Brockmeier (2005), Coelho (2002), Moya (1977), Paiva (2007), Sodré (1988), entre outros. É uma pesquisa de base exploratória (GIL, 2008; PIOVESAN e TEMPORINI, 1995).

O artigo **O GÊNERO DISCURSIVO COMO PRÁTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**, de autoria dos pesquisadores Anderson B. da Silva, Vanuza de Paula Siqueira e Wendell Fiori de Faria, da UNIR, apresenta um estudo sobre as constantes discussões levantadas sobre o tradicional ensino de Língua Portuguesa arraigado a um método normativista que não contempla as diversidades linguísticas, sociais e históricas que compõem a esfera escolar do ensino de língua materna, são fundamentais para que se construa uma prática de ensino-aprendizagem que tenha como pilar justamente o aspecto *sociointeracionista* do ensino. O presente trabalho traz reflexões que corroboram com essas discussões e ainda apresenta a prática do ensino com Gêneros Discursivos como aliado na busca pela educação inclusiva e verdadeiramente formadora de sujeitos dotados de competências e capacidades que se apropriarem da língua como hábeis manipuladores interagindo com o mundo.

O artigo de abertura da seção II, **A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO E DO PERSONAGEM TRÁGICO EM *TRAGÉDIA NO LAR*, DE CASTRO ALVES**, de autoria do pesquisador Danilo de Oliveira, da UFMT, discute aspectos do texto dramático presentes em *Tragédia no Lar*, especificamente, o espaço e a personagem, através dos quais, o eu lírico atribui natureza trágica a evento representado no texto poético e simula efeitos do trágico a partir de tal representação. Desse modo, a análise desses aspectos do texto, segundo a teoria do drama e sob a perspectiva da convenção do trágico, possibilita, senão afirmar *Tragédia no Lar* como poesia trágica, ao menos perceber nela a representação do trágico.

O artigo **A CORDA DE PEPETELA: UM RETRATO DE ANGOLA PÓS-INDEPENDÊNCIA**, de Sidnei Boz e Agnaldo Rodrigues da Silva, da UNEMAT, trata de questões da década de 1970 em Angola, um momento histórico que se fez necessária a mobilização social por intermédio da arte. A peça teatral *A Corda* (1978) de Pepetela, é um exemplo desta forma artística. O estudo observa na referida peça o teatro a relação estabelecida entre o palco e a plateia, além da disposição de seus elementos artísticos e estéticos, e a difusão dos ideais militantes nessa época de confrontos sociopolíticos. O

presente estudo visa destacar os aspectos históricos e políticos da vida social, a partir dos elementos estéticos da moderna dramaturgia angolana. Pauta-se na teoria e na crítica teatral e literária. Observa também o drama histórico e o teatro político na construção da identidade nacional angolana.

O texto **COMENTÁRIOS DA SEMANA: UMA ANÁLISE DAS CRÔNICAS JORNALÍSTICAS DE MACHADO DE ASSIS**, de autoria dos pesquisadores Thainá A. R. de Oliveira e Agnaldo Rodrigues da Silva da UNEMAT, apresenta um estudo que busca percorrer os encaixes da escrita machadiana, mais precisamente a jornalística, e extrair dela os aspectos que moldaram a estética do autor. Para tanto, foi utilizada a seção *Comentários da Semana* como forma de captar elementos norteadores e conteúdos recorrentes em seu estilo literário e jornalístico.

Marinei Almeida e Valdinéia Muniz A. Silva da UFMT, apresentam o artigo **LITERATURAS AFRO-BRASILEIRAS E LOBIVAR MATOS: UMA PROXIMIDADE TEMÁTICA**. Este texto objetiva refletir sobre a imagem do negro na obra *Sarobá* (1936), do poeta mato-grossense Lobivar Matos. Também é foco desta reflexão questões que envolvem a literatura afro-brasileira, no sentido de reconhecer os nuances e/ou um fio condutor que leva a visualizar, por meio de seus poemas, insígnias afro-brasileiras. O texto reflete também sobre a importância da literatura como um instrumento de reflexão e mudança de comportamento no ser humano.

Em **UM PROJETO DE TESE: IMAGÉTICA CINEMÁTICA EM CHICO BUARQUE DE HOLLANDA**, Bento Matias Gonzaga Filho, da UNEMAT, traz a discussão sobre imagética cinemática, que acredita estar presente nas letras das canções do compositor brasileiro Chico Buarque de Hollanda. Usa a expressão imagética cinemática com o intuito de explicitar que as análises estão voltadas para a percepção de cenas de cinema na poesia do artista. Segundo o autor, Ismail Xavier diz que “a experiência do cinema, em suas diferentes matizes e peculiaridades, constitui talvez a matriz fundamental de processos que ocupam hoje o pesquisador dos “meios” ou o intelectual que interroga a modernidade e pensa as questões estéticas do nosso tempo” (XAVIER,1983, p.15). O autor levanta as seguintes questões: como se manifesta a leitura das coisas do mundo com olhos cinematográficos? Como a imagética cinemática pode habitar a poesia?

A autora María Antonieta Flores Ramos, da UNICH/México, no artigo **LITERATURA E TRADUÇÃO: O CASA DA MÚSICA LUNAR**, analisa por que a poesia, no campo da tradução, é considerada o ponto paroxístico da tradução que deriva, necessariamente, em uma transcrição ou recriação poética. Se analisa a função poética da linguagem e os argumentos,

a favor e contra, a traducibilidade da poesia entre cujos atributos se encontra a conjunção entre som e sentido; pelo qual a tradução de poesia é considerada impossível já que “se traduz” o próprio signo linguístico, o qual inclui, entre outros aspectos, a sonoridade e o conteúdo semântico do mesmo. A análise das seleções lexicais do texto de chegada, demonstra que, na criação de metáforas, o sentido se estabelece culturalmente e que o significado das palavras se determina por seu uso. Se analisam, três exemplos de Música lunar de Efraín Bartoloné.

Arthur Xavier Lacerda fecha a revista apresentando uma resenha do filme **A PELE QUE HABITO** do cineasta espanhol Pedro Almodóvar, estrelado por Antonio Bandeiras, Elena Anava, Jan Cornet e Marisa Paredes. Filme classificado como Suspense/drama. 117 min. Espanha, 2011.

O conjunto de textos que compõe esta edição da **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras (REAL)**, continua fiel à ideia de apresentar à comunidade acadêmica questões desafiadoras, através de análises linguísticas e literárias. Com esta coletânea, a revista mantém seu propósito inicial de ampliar o debate, bem como de instigar novas reflexões e problematizações no campo da linguagem.

Jociane Rosa de Macedo Costa
Giseli Veronêz da Silva



NOÇÕES DE ERRO E ACERTO NA PRÁTICA DO PORTUGUÊS DO BRASIL: PERSPECTIVAS DE QUEM ENSINA A LÍNGUA

Elizandra HOFFMANN (UNEMAT)¹

Resumo: Este artigo visa analisar sobre as dicotomias igualdade/diversidade, inclusão/exclusão, sobre os fatos estudados pela Sociolinguística, relação língua e sociedade, preconceito linguístico, Gramática Normativa e Descritiva e Novas propostas para o ensino da Língua. A análise ocorrerá com base nos fatores: Concepções de Correção, Erro e Acerto adotadas pelo professor; Faixa etária, nível de formação e tempo de docência em Língua Portuguesa e principalmente sobre o questionamento: Como os professores lidam com as variedades da língua e qual a influência dos fatores abordados no Ensino da Língua? E quais são as contradições e as coerências entre as entrevistas e as propostas de aula utilizadas pelos professores.

Palavras-chaves: Sociolinguística; Erro; Acerto; Correção; Livro didático.

Abstract: This article aims to analyze the dichotomies on equality / diversity, inclusion / exclusion, on the facts studied by sociolinguistics, interface language and society, linguistic prejudice, Normative and Descriptive Grammar and New proposals for the teaching of language. The analysis will occur based on the factors: Correction Concepts, Error and Settlement adopted by the teacher; Age, education level and time teaching in Portuguese and especially on the question: How do teachers deal with the varieties of the language and the influence of factors discussed in Language Teaching? And what are the contradictions and consistencies between interviews and lesson proposals used by teachers.

Keywords: Sociolinguistics; Error; Hit; Correction; Textbook.

1. Introdução

Nos últimos anos vários estudiosos, entre eles Mario A. Perini, Luiz Carlos Travaglia, Wanderley Geraldi e Sírio Possenti, desenvolveram propostas para o ensino da Gramática na Educação Básica, com objetivo de facilitar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. Tais propostas, ancoradas principalmente nas teorias sociolinguísticas, têm suscitado uma ampla discussão sobre as noções de “certo” e “errado” no exercício oral e escrito da língua portuguesa do Brasil. Essa polêmica foi intensificada por um caso recente e de abrangência nacional, envolvendo um livro didático disponibilizado pelo Ministério da Educação de que falaremos adiante.

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



Toda essa questão despertou-nos o interesse em saber como os professores das escolas públicas e particulares de Cáceres elaboram esses conceitos, como lidam com a questão em sala de aula e que propostas apresentam para equacionar os problemas que resultam nas contradições que envolvem o ensino da língua.

Observando que formar professores habilitados para o ensino da Língua Portuguesa é um dos objetivos do curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, e que a Língua Portuguesa, utilizada nas diversas áreas do ensino está passando por constantes mudanças, entendemos como necessário e importante investigar o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, focando nos professores e sua prática na sala de aula.

Devemos prioritariamente admitir que as variedades linguísticas existem e que grande parte das regras da Gramática Normativa estão asseguradas em formulações relativamente antigas e/ou arcaicas, mas que ainda assim é necessário ensinar a língua formal (variedade padrão) nas escolas, atendendo a expectativa da educação formal e possibilitando ao aluno avançar social e profissionalmente.

Nesse sentido, novas formas de práticas do ensino da língua têm sido elaboradas e difundidas com rapidez no campo teórico do estudo da Linguística, apontando as contradições no ensino da Língua Portuguesa e propondo discussões no intuito de auxiliar o professor a administrá-las na sua prática docente. Em nosso estudo, optamos por identificar as contradições existentes nas noções de “ERRO E ACERTO” no ensino da Língua Portuguesa.

Partiremos da perspectiva teórica de Possenti (1996, p.77-78), que aponta a contradição da noção de “ERRO”, com vistas a Gramática Normativa e Descritiva. Para o autor, a noção de “ERRO” mais corrente decorre da Gramática Normativa, pois, erro é tudo que foge à variedade padrão, ao tempo que na perspectiva da Gramática Descritiva, é erro somente a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira sistemática, de nenhuma das variantes de uma língua.

Essa investigação buscará identificar os fatores de desenvolvimento e aplicação dessas noções junto aos professores, com vistas a sua formação e suas práticas pedagógicas. Para isso, desenvolvemos um questionário direcionado a professores de Língua portuguesa das escolas públicas estaduais e privadas de Cáceres, em que procuramos instigar indicadores de formação e relatos de experiência docente, para identificarmos possíveis causas e alternativas, bem como suas consequências na formação e convívio dos alunos.



2. Um Breve Histórico

Os registros históricos indicam que a primeira gramática de que se tem notícia foi a de Panini, para o sânscrito, porém os primeiros estudos formais da gramática são atribuídos aos gregos. Segundo Suassuna (2001, p. 22), a tradição gramatical no ocidente remonta aos estudiosos da Grécia Antiga e, em virtude da “natureza filosófica” de seus estudos e da “força do Estudo do Certo e do Errado, nasceu na Grécia a gramática no sentido que mantém até hoje”. Vale observar que entre os grandes nomes de gramáticos gregos está o de Dionísio da Trácia (II a. C.), considerado o grande organizador da arte da gramática na antiguidade. Ele escreveu a primeira gramática da cultura ocidental, *Tékhe Grammatiké*, em que distingue as oito partes do discurso. Com ele tem-se a “primeira descrição ampla e sistemática publicada no mundo ocidental” de uma língua – o grego ático (Lyons *apud* Silva, 2000). A gramática de Dionísio serviu de base para as gramáticas grega, latina e de outras línguas europeias até o Renascimento.

Segundo Neves (2002), destaca-se também o gramático Alexandrino, Apolônio Díscolo (séc. II a. C.), que formulou a primeira teoria sintática ao estudar a língua grega. Seus estudos abrangeram questões de diacronia e estilística, sendo ele o único gramático antigo que escreveu uma obra completa e independente sobre sintaxe. Os estudos de Dionísio de Trácia e de Apolônio Díscolo influenciaram consideravelmente no ensino do grego e despertaram o interesse pelo estudo dessa língua posteriormente.

Os gramáticos latinos basearam-se nos trabalhos gramáticos dos gregos. Entre os latinos, destaca-se Marcus Terentius Varro – “Varrão” (116 – 27 a.C.), e sua obra “De língua latina”, que foi considerada a primeira gramática do latim, com aproximados vinte e seis volumes, dos quais foram preservados apenas seis, sendo eles os volumes de V a X, que tratam de assuntos como etimologia, morfologia e sintaxe. Varrão foi discípulo dos gramáticos Alexandrinos e aplicou a gramática grega ao latim, definindo a gramática como sendo “a arte de escrever e falar corretamente e de compreender os poetas” (Silva, 2000, p.19). Varrão tornou-se referência entre os gramáticos e sua obra influenciou as gramáticas produzidas posteriormente.

2. Noções de “Erro e Acerto” na prática do Português do Brasil e a Relação de Língua e Sociedade



A fundamentação desta pesquisa parte da afirmativa elaborada por Bisinoto (2009, p. 21) de que o efeito dos estudos linguísticos nos rumos que vem tomando o aparato jurídico que regula o ensino no país é inegavelmente notável e que refletir sobre a linguagem humana nas suas relações sociais e políticas significa influir e intervir nos meios de organização da sociedade. Segundo ela.

Na atualidade, as dicotomias igualdade/diversidade, inclusão/exclusão, justiça/iniquidade constituem pauta obrigatória dos grandes debates nacionais – e não apenas no Brasil – sobre a educação, o que inclui de forma destacada o ensino de língua. Não se pode prescindir da gestão política das desigualdades lingüísticas (diversidade e variedade), sobretudo depois que os estudos se voltaram para os usos concretos da língua e se intensificaram as investigações sobre as relações entre língua e sociedade. (BISINOTO, 2009, p. 23)

A disciplina da Linguística que estuda esta relação entre a língua e a sociedade é justamente a Sociolinguística, e tem como principal objeto o estudo da heterogeneidade linguística. Barbosa (2008) afirma que:

As primeiras investigações acerca de estudos sociolingüísticos surgiram a partir de William Bright (1966) e Fishman (1972), os quais passaram a incorporar os aspectos sociais nas descrições lingüísticas. Bright afirmava que "a diversidade lingüística" é precisamente a matéria de que trata a Sociolingüística. Segundo ele, as dimensões desse estudo estão condicionadas a vários fatores sociais, com os quais a diversidade lingüística se encontra relacionada nas identidades sociais do emissor e receptor e na situação comunicativa.

Seguindo os estudos de Bright, Labov (1972) passa a descrever a heterogeneidade linguística, sendo que para ele todo fato lingüístico relaciona-se a um fato social, e a língua sofre implicações de ordem fisiológica e psicológica. Labov é considerado o criador da teoria da Sociolinguística Variacionista e foi um dos primeiros estudiosos da área da linguagem a perceber a relação entre língua e sociedade. Para Labov (1972, p.187).

[...] a definição de língua deve levar em conta, necessariamente, o contexto social, o que implica atribuir à língua uma função comunicativa. E é enquanto um sistema evolutivo e heterogêneo que a língua – como estrutura –, com seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, deve ser analisada, sem ser desvinculada do contexto social de uma certa comunidade de fala.

Cabe aos Sociolinguistas o estudo de questões como a identidade linguística dos grupos sociais, formas padrão ou não padrão da língua, variantes sociais e níveis da língua, as atitudes sociais em relação à língua, a base social do multilinguismo, etc. Vale observar que



as variações linguísticas podem ocorrer não apenas no eixo diatópico (ou geográfico), mas também no eixo diastrático (ou social).

Um caso recente que ganhou repercussão nacional e tocou de forma incisiva a questão da diversidade e variedade da língua, foi a distribuição do livro “Por uma vida melhor”, da professora Heloísa Ramos, pelo Programa Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação. Houve uma grande mobilização, principalmente da mídia nacional, em razão das orientações contidas no livro sobre o uso da língua popular em situações não formais, uma língua “descuidada” com as normas gramaticais.

Além de fomentar discussões sobre os conceitos de formalidade, os embates públicos por vezes, evidenciam os preconceitos linguísticos velados. No caso da polêmica atual sobre a mobilização da imprensa nacional na questão da publicação do livro “gramaticalmente incorreto”, Sírio Possenti publica em 25/11/2011, no veículo de comunicação “Estadão Online”, um artigo, cujo título é “**Analisar e opinar. Sem ler**”, onde critica a superficialidade das análises amplamente publicizadas pela imprensa e a constatação do preconceito linguístico para com o uso de formas não formais da língua

O jornalismo nativo teve uma semana infeliz. Ilustres colunistas e afamados comentaristas bateram duro em um livro, com base na leitura de uma das páginas de um dos capítulos. Houve casos em que nem entrevistado nem entrevistador conheciam o teor da página, mas apenas uma nota que estava circulando (meninos, eu ouvi). Nem por isso se abstiveram de "analisar". Só um exemplo, um conselho e uma advertência foram considerados. E dos retalhos se fez uma leitura enviesada. Se fossem submetidos ao PISA, a classificação do país seria pior do que a que tem sido.

Tomamos esse episódio como referência, pois ele ilustra uma das questões de interesse da Sociolinguística na atualidade: a dicotomia Variantes de prestígio x Variantes estigmatizadas. O reflexo dessa divisão que caracteriza a língua se faz sentir nas relações sociais, muito especialmente na escola, e tem como ponto de discussão a noção de norma.

A palavra norma, em sua definição, trata do normal, da regra, do padrão, em contraposição ao que se excede a ela, o anormal, o irregular. É o que nos esclarece Bisinoto (2009, p. 43).

Os dicionários nos dizem que a palavra norma traz do latim o sentido de esquadro, regra, modelo, padrão, e, por extensão, o normal é o que é/está conforme à norma. Partindo do suposto de que a norma é que determina o que é normal na sociedade, cumpre indagar: o que não está conforme à norma é anormal, anomalia, irregularidade e, em última instância, marginalidade?



Ainda segundo a autora “no âmbito da linguagem, como se sabe, o conceito generalista de norma está historicamente ligado às práticas do bem-falar e do bem-escrever, em conformidade com as regras gramaticais e contrariamente ao que foge a elas” (p. 43). Bisinoto lembra que os estudos linguísticos apontam a existência de formas ideológicas de superioridade linguística agindo em duas dimensões: a primeira de uma língua sobre a outra; e a segunda de uma variedade sobre a outra numa mesma língua.

A Gramática Normativa torna-se prescritiva quando sugere que tudo aquilo que não estiver de acordo com as normas, com as regras gramaticais, é considerado errado. Quem explica isso é Possenti (1996), ao dizer que: “A noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem.” (p.77). O problema, segundo ele, é que os “os exemplos de boa linguagem”, normalmente são buscados num passado mais ou menos distante e algumas vezes arcaico.

Já para a Gramática Descritiva, gramática é o “[...] conjunto de regras que são seguidas – é a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas.” (Possenti, 1996, p.49) Segundo o autor, na perspectiva da gramática descritiva só seria erro a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira *sistemática*, de nenhuma das variantes de uma língua. (1996, p.78). Para ele, todos sabem a língua, mesmo crianças que a partir de três anos falam por horas, assim como pessoas não alfabetizadas ou que tiveram pouco acesso aos estudos, mas cada um fala de acordo com o lugar em que vive ou com a classe social a que pertence.

Qualquer um poderia objetar que todos falam, mas errado. Por ora, diria que a definição de erro é um problema complexo, e não apenas uma questão de norma gramatical da língua escrita. (...) diria que os erros que condenamos só são erros se o critério de avaliação for externo à língua ou ao dialeto, ou seja, se o critério for social. Mas, se adotássemos esse critério para todos os casos, deveríamos também concluir que são erros todos os modos diferentes de falar, mesmo os que são típicos de outras línguas. (POSSENTI, 1996, p. 29).

Nesse contexto, saber falar significa saber uma língua e saber uma língua é saber uma gramática. Portanto, saber uma gramática não significa decorar algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas, pois mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento intuitivo ou inconsciente, que é necessário para falar efetivamente a língua.



3. Análise Do *Corpus*

Após a busca dos sujeitos da pesquisa, iniciou-se a etapa da investigação por meio de perguntas e respostas, e logo ao fim desta iniciamos o processo de análise das entrevistas, procurando alcançar os objetivos proposto para esta pesquisa. Vale lembrar que esta pesquisa foi realizada com o aporte teórico da Sociolinguística e o corpus a ser analisado constitui-se do resultado do questionário realizado com doze (12) Professores de Língua Portuguesa de dez escolas, sendo (8) públicas e (2) privadas do Município de Cáceres. Os professores são de ambos os sexos, idade e grau de formação variados, que estão lecionando nas series entre o 6º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. Esta delimitação é necessária, pois neste período existem professores específicos para o ensino da língua portuguesa, diferentemente das series iniciais da educação.

Concepções de Correção, Erro e Acerto adotadas pelo professor.

Retomando as duas principais concepções de Erro e Acerto abordadas nesta pesquisa, temos a perspectiva da Gramática Normativa afirmando que tudo o que não estiver de acordo com as normas e regras gramaticais é considerado errado e, a perspectiva da gramática descritiva, que só considera erro a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira *sistemática*, de nenhuma das variantes de uma língua.

Questionamos os professores sobre quais as Noções De Erro e Acerto, utilizadas por eles na prática docente e o porquê de adotarem (optarem) por estas noções diante das constantes mudanças sofridas pela Língua Portuguesa nos últimos anos e também do surgimento de propostas diferenciadas para seu ensino nas escolas.

Analisando as respostas dos participantes observamos que os sujeitos nº 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 partilham da ideia de certo e errado abordada na Gramática normativa. Segundo Cipro Neto (1996) “A Gramática normativa estabelece a norma culta, ou seja, o padrão linguístico que socialmente é considerado modelar e é adotado para ensino nas escolas e para a redação dos documentos oficiais.”. O Sujeito nº 1 prefere abordar como adequado ou não adequado o uso de certas formações para a comunicação. Neste caso, podemos lembrar Possenti (1996, p.94) ao afirmar que “A moral da história é que não existem propriamente textos errados e textos corretos (pelo menos, nem sempre), mas, fundamentalmente, textos



mais ou menos adequados, ou mesmo inadequados a determinadas situações”. O sujeito nº 4 acredita que não deve ser considerado erro de português as construções que as pessoas cultas não percebem mais como equivocadas, não considerando a perspectiva das gramáticas Normativa e Descritiva, toma como referência as pessoas cultas da sociedade.

O Sujeito nº 5 acredita que definir certo ou errado é uma questão de semântica, e o que deve ser observado são as habilidades e competências do indivíduo quanto a fala e a escrita, observando o que é aceito e bem visto pela comunidade letrada. Acreditamos que o sujeito nº 6 não entendeu a questão, pois a resposta dele não se enquadra a pergunta feita no questionário.

Faixa etária, nível de formação e tempo de docência em Língua Portuguesa influenciam no Ensino da Língua?

Após a transcrição dos dados dos questionários analisamos se diferenças na faixa etária, nível de formação e tempo de docência em Língua Portuguesa influenciam no Ensino da Língua, ou se estes itens não fazem diferença na prática docente. Observamos que todos os sujeitos da pesquisa tem algo em comum, todos se formaram na Universidade do Estado de Mato Grosso, dois deles quando ela ainda chamava-se Instituto de Ensino Superior de Cáceres, nos anos de 1982 e 1988. Os demais formaram-se entre os anos de 1994 e 2008 e notou-se ainda que alguns professores estão afastados da universidade e de formações complementares a um tempo consideravelmente longo, tendo alguns 10 anos ou mais da última formação, e que outros estão a menos tempo afastados como é o caso dos sujeitos nº 1, 3, 7, 9 e 11 que terminaram sua graduação e pós-graduação e mestrado a menos de três anos.

Os relatos mostram que alguns destes professores desconhecem as novas propostas para o ensino da língua, assim como a verdadeira área de estudo da Sociolinguística e alguns chegaram a dizer que a Sociolinguística, com essa frescura de Variação Linguística, tem a intenção de ensinar para os alunos um português errado, aceitando qualquer coisa que o aluno coloque no papel. Outros como é o caso do sujeito nº 10 avalia negativamente as mudanças que estão correndo no ensino da língua Portuguesa: “Digo que quanto mais tentam simplificar, mas complicam, há sempre a necessidade de mostrarmos, quando é importante saber a língua padrão, o resto é conversa. A gramática sempre será o modelo que deve ser ensinado”; o Sujeito nº 5 qualificou o ensino de Sociolinguística e as novas propostas para o ensino da língua como demagogia acadêmica de mestre e doutores.



Mesmo com essas observações e com o questionário, acabamos por perceber que a pesquisa foi ineficiente para avaliar se os quesitos idade, formação e tempo de docência em Língua Portuguesa interferem negativamente ou não no ensino da língua materna, pois observamos professores com muitos anos de experiência e uma visão bastante crítica e inovadora do ensino da língua e professores completamente presos às amarras do ensino da gramática normativa como verdade absoluta. Podemos observar esta afirmativa a partir da fala do sujeito nº 2 que está em sala há 14 anos e avalia que as variações linguísticas devem ser valorizadas. “O trabalho em sala de aula é para que o aluno saiba adequar às variedades dependendo de cada situação de comunicação e se é um diálogo informal, é claro que se pode usar a linguagem informal, mas se o aluno estiver apresentando algo é conveniente que se opte pela Língua Padrão”.

No questionário perguntamos aos professores se eles têm algum projeto, alguma didática diferenciada e/ou inovadora que visa melhorar o ensino da Língua Portuguesa em suas aulas. Se a resposta fosse positiva, solicitamos a descrição de alguma delas. Notou-se que nove dos doze entrevistados, ou tem projetos relacionados à leitura ou a produção textual, e os elencam como fatores fundamentais para um melhor ensino do português. Possenti (1996, p. 50) ressalta que deveria ser feito um levantamento do conhecimento prático de leitura e escrita que os alunos já atingiram e, por comparação com o projeto da escola, uma avaliação do que ainda lhes falta aprender e afirma que “Além disso, se a escola tiver um projeto de ensino interessante, através da leitura esse aluno terá tido cada vez mais contato com a língua escrita, na qual se usam as formas padrões que a escola quer que ele aprenda.”. Partindo desta afirmativa, considera-se válida a prática dos projetos de leitura e produção, mas tem que observar apenas se eles estão em conformidade com as necessidades dos alunos participantes.

O Sujeito nº1 declara que tem uma concepção de linguagem Interacionista e faz uso do texto e da gramática, por serem partes indissociáveis em alguns gêneros. Como textos dissertativos, o Sujeito nº 3 procura sempre usar o que os alunos têm a oferecer em favor das aulas, realiza suas aulas a partir das necessidades dos alunos, utilizando dos recursos tecnológicos, porque no processo de escrita é importante que os alunos façam relações com a atualidade, formulem críticas e reflexões. O Sujeito nº 10 afirmou usar a própria experiência, humor e seriedade, não esclarecendo quais experiências e como utiliza.

Podemos observar que assim como os autores citados acima, os professores de Língua portuguesa reconhecem a leitura como peça fundamental para a aprendizagem da língua e



formação do sujeito sociocultural. Retomando Possenti (1996, p.85) “Trocando em miúdos, prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase etc.)” Segundo ele essas é que são as melhores estratégias para ensinar língua e gramática.

Como os professores lidam com as variedades da língua?

Neste momento, o objetivo é observar como os professores de língua portuguesa lidam com as variedades da língua, tanto as de ordem diatópica (geográfica), quanto diastrática (social). Segundo Bisinoto (2007): Em Cáceres ocorre uma estigmatização da linguagem nativa precipitando o seu desaparecimento. Assim como a linguagem nativa de Cáceres outras variantes são vítimas de preconceito, e nas escolas observamos alunos sendo perseguidos e ou satirizados por falarem “diferente”. Como você age quando ocorre discriminação, desvalorização ou superiorização de uma Variedade Linguística?

Em suma, todos os professores relatam ter postura contra qualquer forma de preconceito, alguns dizem que não há ocorrência de preconceito relacionado à língua em suas escolas, alguns argumentam que a probabilidade para isso não ocorrer é que o público atendido pela escola é praticamente da mesma região. Eles também relatam que caso venha a ocorrer algum tipo preconceito ou discriminação por variação linguística ou social, explicarão que não há problema em ser diferente e que cada região e ou pessoa tem características particulares, e que estas características possibilitam sabermos que aquela pessoa não é daquela região.

Conclusão da Análise

O que parece incontestável é que cada professor tem uma prática diferente de ensinar e que, como vimos, muito deles, assim como Possenti e outros autores, reconhecem a leitura e a produção textual como um fator extremamente importante para melhorar a aprendizagem e ensino da Língua portuguesa, pois discutem propostas para o ensino de gramática na disciplina de Língua Portuguesa, na Educação Básica, priorizando formar alunos com capacidade de refletir a língua e sobre a língua e seu funcionamento.

Constatamos que alguns professores ainda estão focalizados no ensino sistemático da gramática normativa como regra de bem dizer e bem escrever. Outra observação que merece destaque é o uso do livro didático como único instrumento de apoio tanto ao professor quanto



ao aluno, apesar das insistentes recomendações de que deva ser utilizado como mais um dos muitos recursos para o ensino da língua.

Possenti (1996, p.41) afirma que “Todas as sugestões feitas nos textos anteriores só farão sentido se os professores estiverem convencidos —ou puderem ser convencidos — de que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica.” Para ele, conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra, assim como saber uma língua é diferente de saber analisá-la. E que principalmente que alguém pode falar e escrever numa língua sem saber nada "sobre" ela, assim como é possível saber muito "sobre" uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais.

Um fato que não poderíamos deixar passar é sobre como os professores veem o ensino da língua portuguesa, qual a importância que eles atribuem ao trabalho da escola neste aspecto. O Sujeito nº1 defende que o professor de Língua Portuguesa deve ter em mente que o aluno já conhece sua língua materna e que, como professores, devemos orientá-los a utilizá-la com competência em diversos níveis de comunicação. O Sujeito nº2 vem complementar dizendo que um dos objetivos do ensino da língua portuguesa é propiciar ao falante o uso da língua com propriedade, tanto na oralidade quanto na escrita, adequando-a as situações específicas, ou seja, formar alunos com capacidade de refletir a língua e sobre a língua e seu funcionamento.

4. Considerações Finais

Quando iniciamos a pesquisa para obtenção do *corpus* de análise, esperávamos conseguir um número consideravelmente maior de participantes. Por este motivo, sentimo-nos parcialmente frustrada: dos mais de 50 professores convidados a participar apenas 12 devolveram o questionário respondido.

O resultado da pesquisa sanou grande parte das dúvidas que nos induziram a realizar a pesquisa. Pudemos observar que a maioria dos professores participantes reconhece a gramática normativa como lei quando se trata de definir Erro e Acerto no ensino da língua materna. Observamos ainda o fato de alguns professores que estão em atividade docente desconhecerem o arcabouço conceitual e metodológico da Sociolinguística, alguns julgaram essa abordagem científica como “desculpa para ensinar errado” ou ainda “Demagogia dos Mestres e Doutores que atuam nas Universidades”.



Elencamos como fato mais relevante desta pesquisa o reconhecimento, por parte dos professores, da importância de fortalecer o hábito de leitura e produção textual, assim como a descentralização do livro didático como única ferramenta de apoio educacional. Reconhecem que vivemos na era da tecnologia, e sua inclusão nas metodologias educacionais pode fortalecer e/ou aumentar o acesso dos alunos ao conhecimento. Notou-se também o fato dos professores estarem conscientes da importância do ensino da norma culta nas escolas, sem desconsiderar a existência das variantes linguísticas.

Para finalizar, retomamos a fala de dois grandes autores brasileiros. O primeiro é o gramático brasileiro Evanildo Bechara que em uma entrevista ao site IG no ano de 2011 explica que o aluno não vai para a escola aprender a língua coloquial, a que nós chamamos de língua familiar, a língua do contexto doméstico, porque esta ele já sabe, e que o papel da educação é justamente tirar a pessoa do ambiente em que vive estagnado para alcançar uma situação melhor na sociedade. Reforça Bechara que a elevação de nível social não exigirá do sujeito somente um padrão de língua, mas também um novo padrão de comportamento social. Ressalta ainda a importância do domínio da língua materna na formação do sujeito como formador de opinião e membro importante de uma sociedade heterogênea.

O segundo é Sírio Possenti (1996, p.11), que enfatiza a necessidade de clareza do objetivo da escola no ensino de língua portuguesa. Segundo ele “Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.” O interessante e observar que ambos defendem o ensino da língua padrão nas escolas, o que os diferencia são as metodologias propostas para alcançar esse objetivo.

5. Referências

BARBOSA, M. C. **A Sociolinguística e seu papel metodológico no ensino da linguagem oral**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-sociolinguistica-e-seu-papel-metodologico-no-ensino-da-linguagem-oral/9229/>, acesso em: 26/09/2014.

BISINOTO, L. S. J. **Atitudes sociolingüísticas: efeitos do processo migratório**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

_____. **Migrações internas, norma e ensino da língua portuguesa**. Campinas: Editora RG, 2009.



BRASIL, Ministério da Educação. **Dossiê - Livro Didático**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16649#terra acesso 26/09/2014.

CIPRO, N. P, I. U. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione; 1998.

GUIMARÃES, E. & O R LANDI, E. P. (orgs.). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996. (História das idéias lingüísticas).

_____. **Sinopse dos Estudos do Português No Brasil**. In: Eduardo Guimaraes; Eni Orlandi. (Org.). **Língua e Cidadania**. 1 ed. Campinas, 1996.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

LYONS, J. **As idéias de Chomsky**. São Paulo: Cultrix, 1995.

NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. 4. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

**O EU EM FLORBELA ESPANCA: SUJEITO E AUTORIA**

Catiane Vieira SOUZA (UNEMAT)¹
Eliana de ALMEIDA (UNEMAT)²

Resumo: A repetição do termo *Eu* e, conseqüentemente, de sentidos na poesia de Florbela Espanca (1894-1930), norteará essa reflexão, a partir do que buscaremos compreender, pela perspectiva discursiva a sua relação com a função-autor (FOUCAULT, 1969;1990;), os processos de autoria (ORLANDI, 1996; 2004; 2007;) e, mais especificamente, com a noção de autoria na escrita poética. Tendo em vista as instâncias de *eus* que a escrita poética põe em jogo, na situação imediata do dizer poético, perguntamos pela relação entre o escritor (uma poetisa portuguesa), o locutor (enunciador poeticamente construído no texto literário) e o sujeito-poeta, a posição discursiva a que se inscreve o escritor nessa escrita poética. Centraremos o nosso olhar no uso reiterativo do pronome *eu*, supondo sua repetição enquanto um lugar discursivo que materializa diferenças, no modo como o sujeito-escritor traduz pela poesia os diferentes fios discursivos que o significam, no (des)encontro mesmo do seu dizer com os dizeres do Outro.

Palavras-chave: Autoria; sujeito; metáfora; discurso; memória discursiva.

Abstract: The repetition of the word I and consequently the way in the poetry of Florbela Espanca (1894-1930), will guide this reflection, from what we seek to understand the discursive perspective its relationship with the author-function (Foucault, 1969 1990;), authoring processes (Orlandi, 1996; 2004; 2007;), and more specifically, the term authored written in poetry. Given the instances of selves that poetic writing brings into play, in the immediate say poetic situation, asked by the relationship between the writer (a Portuguese poet), the announcer (enunciator poetically built in the literary text) and the subject-poet, the discursive position that fits the writer in this poetic writing. We will focus our attention on the repetitive use of the pronoun I, assuming its repetition as a discursive place that materializes differences in the way the subject-writer translates poetry different discursive thread that mean in the encounter (des) Even your say the words of the Other.

Keywords: Authorship; subject; metaphor; speech; discursive memory.

Compreender a autoria na relação entre o texto e o sujeito que o produz significa conceber o sujeito da escrita como uma construção do próprio discurso, (ORLANDI, 1999). Ao trabalharmos com os poemas de Florbela Espanca (1894-1930), uma escritora portuguesa, nos ataremos às repetições do termo *eu* como foco dessa reflexão, pois que abrirão o leque à construção de diferentes sentidos à relação texto/sujeito, trazendo como implicações a compreensão que distingue teoricamente as instâncias entre o *eu* – locutor, o *eu* – enunciador (função-autor) e o *eu* – sujeito-autor.

Essa coincidência entre o enunciador e o texto que formula é inicialmente tratada na Linguística por Benveniste, em seu artigo *Da subjetividade na linguagem* (1988, pág. 284-

¹ Acadêmica do curso Licenciatura Plena em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

² Doutora em Linguística e professora da UNEMAT, Curso de Letras, Pontes e Lacerda – MT.



293). Ao definir a natureza da linguagem para além do caráter instrumental, o linguista afirma *É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de 'ego'*. Ou seja, a possibilidade de se dizer *eu* dá-se necessariamente na enunciação em que um interlocutor submetido ao sistema significante da língua fala a um *tu*. Benveniste afirma:

A linguagem de algum modo propõe formas 'vazias' das quais cada locutor no exercício de discurso se apropria e às quais refere à sua 'pessoa' definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como 'eu' e a um parceiro como 'tu'. (BENVENISTE, 1988, pág. 291).

Valemo-nos também de Foucault, em sua obra *O que é o autor?* (1969), para quem o autor é considerado como o princípio de agrupamento do discurso, assegurando-lhe a unidade e a coerência de sentidos. Diríamos, a partir de Foucault, que o autor é a função que o “*eu*” assume enquanto produtor de linguagem, pelas perspectivas discursivas que constrói. Assim, a autoria não se relaciona empiricamente ao estado civil do homem, tampouco está definida como o *eu* poético da ficção, mas nos modos de existência e circulação de diferentes perspectivas discursivas, engendradas no interior de uma sociedade, através de suas instituições e relações de poder.

Essa noção de função-autor liga-se à linguagem como metáfora da morte do autor. Foucault a define a partir da formulação de Beckett *que importa quem fala*, em que o “*eu*” se constitui assumindo para si diferentes modos da organização social, afastando-se desses sentidos enquanto mero locutor. Assim, o escritor constitui-se como sujeito do próprio discurso, conforme considera Foucault em *O Pensamento do Exterior*, tratando da diferença fundamental entre as formas verbais *mintto* e *falo*:

A menos precisamente, que o vazio em que se manifesta a equidade sem conteúdo do “*falo*” não seja uma abertura absoluta por onde a linguagem possa propagar-se no infinito, enquanto que sujeito o “*eu*” que fala se fragmenta, se esparrama e se dispersa até desaparecer neste espaço vazio. (Foucault 1990).

As formas verbais *mintto/falo* apresentam para Foucault diferentes funcionamentos discursivos, em que *mintto* desdobra-se para duas outras possíveis formulações, como em 1- *mintto* – ao afirmar que sempre ou esporadicamente, *mintto*; e em 2- *mintto* – ao afirmar que *mintto* no momento mesmo da enunciação. Essa distância promovida em 1, entre aquele que fala e o se diz parece não ser a mesma em 2. Neste caso, o *eu* que enuncia precipita-se para o



vazio do performativo *mint*, fazendo fundir o texto e o sujeito, mente-se ao mentir. Do mesmo modo em *falo*, em que não posso simplesmente afirmar que *falo* sempre ou esporadicamente, visto que *falo* ao falar.

Buscaremos compreender os sentidos para o termo *eu* em Florbela Espanca, considerando a linguagem enquanto esse espaço vazio de definição do homem, para o qual o enunciador se precipita, ao assumir como seu os diferentes modos de organização do mundo. Propomos ainda o diálogo entre essas definições da linguagem em Benveniste e Foucault com as reflexões de ORLANDI (1999) sobre autoria. Pela perspectiva da Análise do Discurso, a autora considera que esse lugar de dizer-se “*eu*” se dá pela assunção do sujeito, como tomada de posição ideológica, regida pelas condições de produção históricas daquele que formula, o sujeito-autor.

O escritor, como responsável pelo texto que produz, é aquele que organiza sintaticamente a poesia, combinando-a termo-a-termo na linearidade da língua. A propósito de nossa leitura e análise, trazemos duas poesias de Florbela Espanca (1894), sob a forma de soneto que se intitulam *Eu*, que para efeito de referência, as designaremos como *Eu 1* e *Eu 2*:

Eu...

Eu sou a que no mundo anda perdida,
Eu sou a que na vida não tem norte,
Sou a irmã do Sonho, e desta sorte
Sou a crucificada... A dolorida...

Sombra de névoa tênue e esvaecida,
E que o destino amargo, triste e forte,
Impele brutalmente para a morte!
Alma de luto sempre incompreendida!...

Sou aquela que passa e ninguém vê...
Sou a que chamam triste sem o ser...
Sou a que chora sem saber por quê...

Sou talvez a visão que Alguém sonhou,
Alguém que veio ao mundo pra me ver,
E que nunca na vida me encontrou!

Eu

Até agora eu não me conhecia,
julgava que era Eu e eu não era
Aquela que em meus versos descrevera
Tão clara como a fonte e como o dia.



Mas que eu não era Eu não o sabia
mesmo que o soubesse, o não dissera...
Olhos fitos em rútila quimera
Andava atrás de mim... e não me via!

Andava a procurar-me - pobre louca!-
E achei o meu olhar no teu olhar,
E a minha boca sobre a tua boca!

E esta ânsia de viver, que nada acalma,
E a chama da tua alma a esbrasear
As apagadas cinzas da minha alma!

Em *Eu 1*, os termos *eu* comparecem como espaços vazios de apropriação do ser, produzindo o efeito de injunção entre língua e sujeito. O *eu* que formula é, ao mesmo tempo, aquele que se autodefine enquanto ser. Podemos compreender na poesia de Florbela Espanca a distância que se estabelece entre o *eu* locutor, uma poetiza no mundo, do *eu* que se enuncia pelo soneto - o Locutor sob as contingências do dizer poético e do *eu* sujeito-autor, aquele que assume posições ideológicas no modo como diz *eu*.

Para além do *eu* locutor – um ser no mundo, na poesia *Eu 1*, percebemos os modos pelos quais a língua/eu se inscreve no ritual, na fórmula do discurso literário, à medida que o termo *eu* abre espaço para o vazio, precipitando nele como um *eu* que diz e como um *eu* dito ao mesmo tempo dito pelo Outro, como que fragmentando-se nesse espaço poético de significações.

O *Eu* que se apresenta em *Eu 1*, não é meramente um *eu* ficcional. Ao formular poeticamente *Eu sou aquela*, Espanca distancia-se de si enquanto locutora e traz para si os sentidos que constituem o Outro. A repetição da formulação *eu sou...* funciona justamente como a reiteração de que aquele que diz, o faz a partir do Outro. A definição do *eu* que enuncia sustenta nos sentidos que constituem o Outro, apagando-se enquanto tal para que esse Outro assuma o espaço de constituição do *eu*. Pode-se afirmar que o *Eu* em Florbela Espanca abre-se para o vazio em cada *eu sou* que se repete, como sintoma da falta e da incompletude constitutivas do sujeito, precisando ser (re)afirmado a todo tempo.

As repetições e reiterações não são compatíveis com os sentidos de completude. Pelo discurso religioso, numa alusão ao texto bíblico que descreve a subjetividade de deus, logo, como a verdade suposta, define-se como o *Eu sou*, cuja formulação não se desdobra em interpretações, tampouco se metaforiza. As repetições da formulação *Eu sou* definem em *Eu 1*, de Florbela Espanca, a incompletude do sujeito que se enuncia numa língua que falta.



Assim, imbrica-se a indefinição daquele que enuncia à língua a partir da qual fala. Vemos assim os apagamentos constitutivos dessas instâncias do sujeito como um modo de existência pelo qual ele se constitui.

Em *Eu 2*, no uso da primeira pessoa do discurso, como em *Até agora eu não me conhecia/ julgava que era Eu e eu não era/ Eu sou a que no mundo anda perdida*, a escritora brinca com o efeito de heterogeneidade produzido pelo/no termo *Eu*. Os versos poéticos marcam no termo *Eu* os sentidos das não coincidências possíveis entre os *eus* que habitam a língua, em suas diferentes perspectivas.

A incompletude do dizer atesta a abertura no simbólico, como afirma Orlandi (2000), pois que a falta é também um lugar do possível. A língua em Florbela Espanca se reitera no uso do *eu*, repetindo e marcando em sua indefinição um *eu* que insiste em definir-se para se significar.

Foucault considera que o sujeito da literatura, aquele que fala nela e do qual ela fala, não seria mais que o vazio que nela se encontra quando se enuncia. Assim sendo o autor atesta a literatura não como a linguagem que se identifica consigo mesma até o ponto de sua incandescente manifestação, mas a linguagem distanciando-se o mais possível de si mesma, FOUCAULT (1990. 14).

A escritora das poesias *Eu*, sua locutora responsável pelo dizer, enquanto um *Eu* que se descreve, vai ganhando espaço na escrita, deixando de ser si mesma para tornar-se e assumir as configurações do Outro. O *Eu* constitui-se no termo vazio da língua, ocupado por alguém que a formula poeticamente e que faz desse lugar na língua uma tomada de posição do mesmo que formula. O autor, para Foucault (2001, pág. 4), é aquele que vai deixando suas características individuais ao circunscrever-se no lugar social – o literário – de dizer, como quem despista os signos de sua individualidade particular, marcando-se na singularidade de sua ausência.

Do autor, afirma Orlandi (1999. 78), é exigida a coerência do texto, sua inserção aos padrões de escrita estabelecidos, quanto à fórmula do discurso e seus rituais discursivos. O autor se representa como o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, constitui-se na linguagem, pela ordem social à qual está submetido. Discursivamente o autor constrói-se na relação entre o sujeito/texto e sua exterioridade.

Essas considerações permitem que atribuamos à Florbela Espanca a responsabilidade da formulação dos textos poéticos enquanto uma locutora que, como poeta no mundo, diz. No entanto, vale considerar que para isso é necessário submeter-se à língua e, mais



especificamente, os rituais poéticos de sua combinação linear, modo pelo qual o *eu* que formula se afasta do que diz, como o enunciador que inclui o Outro no seu dizer – o autor.

É no modo como esses *eus* se significam que a Análise do Discurso sustenta a assunção do sujeito-autor, visto que em Florbela Espanca a poesia é formulada sob a forma de soneto, o que não é trivial para pensar as condições de produção que determinam o sujeito que formula e o modo como o faz.

Se a autoria constitui-se como um gesto de interpretação, determinado historicamente pela exterioridade, como afirma Orlandi, 2004. 75, implica-nos ainda compreender os modos pelos quais a autoria em *Eu 1* e *Eu 2* de Florbela Espanca se diz poeticamente através da estrutura fixa do soneto.

Referências

- ESPANCA, Florbela. **Poemas**. Livraria Martins Fontes. Ed. 1996. São Paulo Brasil.
- BORGES. Maria Cristina Ramos; JESUS. Sergio Nunes. Bakhtin/ Ducrot; contribuições para análise do discurso. **Bakhtiniana**. São Pulo, v.1 n.3, p.153-163. 2010.
- FOUCAULT, Michel. **O Pensamento do Exterior**. Editora Princípios: São Paulo, 1990.
- _____. **O que é um autor?** 1969.
- ORLANDI, Eni P. Interpretação: Autoria, Leitura e efeitos do trabalho simbólico. In: **Autoria e Interpretação**. Editora: Pontes, Campinas-SP, 2004.
- _____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, São Paulo. Pontes 2000.
- _____. **Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade/ Suzy Lagazzi-Rodrigues e Eni P. Orlandi (orgs)** Pontes Editores, 2010- 2ª edição: Campinas, São Paulo.



GRAMÁTICA: ENSINO NA PERSPECTIVA NORMATIVA X REFLEXÃO LINGUISTICA

Fátima Grazielle de SOUZA (UNEMAT)¹

Resumo: O presente trabalho propõe uma reflexão acerca do ensino de gramática na sala de aula, enfatizando que a função do ensino da língua materna é o desenvolvimento da competência comunicativa do falante. Como procedimento metodológico, realizamos uma revisão bibliográfica acerca do ensino da gramática, e analisamos uma atividade de sintaxe provenientes de dois livros didáticos de Língua Portuguesa. Para tanto, tomamos como referencial teórico a proposta de Travaglia (2002), que propõe que o aluno seja sujeito ativo na aquisição do conhecimento linguístico.

Palavras-chave: Gramática; Livro didático; Sintaxe; Língua Materna.

Abstract: The following essay proposes a reflection about grammar teaching within the classroom, emphasizing that the native language teaching role, we have conducted a bibliographic review on grammar teaching, and syntax activity from two Portuguese language textbooks. In order to achieve our goal, we took up as a theoretical framework Travaglia's proposal (2002), which indicates that each students is an active subject in the acquisition of linguistic knowledge.

Keywords: Grammar; Textbook; Syntax; Native Language.

1. Introdução

O ensino da gramática nas escolas tem suscitado inúmeros debates e polêmicas por parte de pesquisadores e educadores que procuram desenvolver um novo método de ensino baseado na reflexão linguística, que compreende o ensino gramatical como elemento norteador que possibilite refletir sobre as estruturas da língua, porém não de forma estática como se vê corriqueiramente nos compêndios gramaticais, mas sim em sua funcionalidade no meio social.

Dito isso, esse trabalho se fundamentará nos conceitos teóricos propostos por Travaglia (2001), que propõe que o ensino gramatical se encontre baseado na concepção interacionista de língua/linguagem, que diz que:

[...] nessa concepção os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses

¹ Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT.



lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais [...] (TRAVAGLIA, 2001, p.23).

Convém acrescentar que os professores ainda dispõem de duas outras maneiras de conceber a linguagem e a língua, sendo elas: *linguagem como expressão de pensamento* e *linguagem como instrumento de comunicação*.

A primeira (expressão do pensamento) vê a linguagem apenas como uma forma de exteriorização do pensamento humano, sendo que nesse processo não ocorre nenhum tipo de reflexão e nem interação entre os indivíduos. Assim, de acordo com os pressupostos dessa concepção a falta de habilidade linguística do indivíduo deve-se ao fato de o mesmo não conseguir elaborar pensamentos consistentes, como afirma Travaglia (2001, p. 21) “as pessoas não se expressam bem porque não pensam”.

Para essa concepção linguística existem regras que devem ser seguidas para a organização lógica do pensamento, logo essas normas consistem nas regras gramaticais do falar e escrever “bem”, ou seja, os preceitos da gramática normativa ou tradicional.

Na segunda concepção, a linguagem é vista como um sistema de comunicação semelhante ao de Jakobson. Nesse caso, o falante tem, em sua mente, uma mensagem que é codificada e transmitida a outro indivíduo, realizando-se, portanto atividades de emissão e recepção. Destaca-se que, semelhante à concepção de linguagem como expressão do pensamento, não ocorre interação nesse processo.

É fundamental dizer que nosso trabalho se encontra embasado nos postulados da concepção de linguagem como forma ou instrumento de interação, pois acreditamos que ao se filiar a essa concepção o professor passa a conceber a linguagem como ações, nas quais o indivíduo age ou atua sobre o interlocutor produzindo, nestes, efeitos de sentido em dada situação de comunicação ou contexto histórico e ideológico.

Nessa mesma direção de pensamento, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs a seguinte orientação:

[...] O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas da língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral [...] (BRASIL, 2000, p.18).

Como aponta os PCNs, o ensino da língua portuguesa deve privilegiar situações em que o aluno possa observar a língua em funcionamento, em um processo discursivo, assim o professor poderá trabalhar os conteúdos tradicionais, como a nomenclatura gramatical, a partir



da compreensão e produção do texto visando mostrar que a língua é dinâmica e, portanto sujeita a variações.

Podemos citar trabalhos como os de Moura Neves (1990), Travaglia (2002), Possenti (1996) dentre outros estudiosos que se preocupam em trazer reflexões sobre essa nova forma de ensinar gramática, que não se restringe somente a uma gramática fragmentada, descontextualizada estabelecida pelos especialistas como o conjunto de regras de bom uso da língua, que nesse caso refere-se apenas a variedade padrão, culta da língua.

Para pensar nessas questões que se referem ao ensino gramatical selecionamos dois exercícios de sintaxe em livros didáticos distintos que, apesar de terem a mesma data de edição, apresentam perspectivas distintas de gramática, sendo uma na visão tradicionalista e a outra que privilegia a reflexão linguística.

O primeiro exercício a ser analisado encontra-se ancorado na visão tradicionalista de gramática, ou seja, a perspectiva normativa e foi retirado do livro didático **Português para todos**, de Ernani Terra e Floriana Cavallette, da editora Scipione, com primeira edição em 2002 e a segunda em 2007. No que se refere aos autores, Ernani é bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo (USP), e Floriana Toscano Cavallette é licenciada em Letras (Português- Francês) pela mesma universidade.

O segundo recorte desse trabalho provém do livro didático **Português: uma proposta para o Letramento**, de Magda Soares, da editora Moderna com primeira edição em 2002, que traz exercícios embasados na perspectiva de reflexão linguística, que se preocupa em desenvolver a competência comunicativa do aluno. A autora supracitada é doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, e também professora nessa mesma instituição.

É pertinente destacarmos que nosso objetivo nesse trabalho não é criticar os profissionais da educação nem os livros didáticos em questão, mas sim refletir sobre o ensino de gramática na atualidade, em especial no que se refere ao aspecto sintático. Nos parece fundamental, para um melhor entendimento do tema que propomos, percorrer inicialmente, ainda que de forma superficial, a história do livro didático, instrumento utilizado pelos professores no cotidiano escolar.

1.1 História do livro didático

O livro didático surgiu na Grécia Antiga, Platão aconselhava o uso de livros de leitura que apresentassem uma seleção do que havia de melhor na cultura grega; a partir daí, o



livro didático persistiu ao longo dos séculos, sempre presente em todas as sociedades e em todas as situações formais de ensino.²

No Brasil ele surgiu como complemento aos livros clássicos, utilizados na escola inicialmente buscando ajudar na alfabetização e na divulgação das ciências, história e filosofia. Foi encampado como iniciativa do Estado, durante o governo Getúlio Vargas (1930 a 1945), na gestão do Ministro da Educação Gustavo Capanema. Em 1938, instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático.

Em 1985, o mecanismo jurídico que regulamenta legalmente a questão do livro didático virou decreto. O Decreto 91 54/85 implementou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Recentemente a Resolução/ CD/FNDE nº 603, de 21 de Fevereiro de 2001, passou a ser o mecanismo que organiza e regula o Plano Nacional sobre o Livro Didático.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

2- Desenvolvimento

Iniciamos nosso percurso analítico descrevendo de forma sucinta a estrutura do livro didático **Português para todos** de onde provém o primeiro recorte a ser analisado.

O livro didático apresenta três unidades, cada uma com tema distinto referente às relações do ser humano na sociedade, o *corpus* de nosso trabalho foi retirado da terceira unidade cujo tema é “O mundo é assim mesmo?” em que são discutidos assuntos referentes à adolescência.

O exercício selecionado se encontra no décimo capítulo, e vem precedido de um texto retirado de um jornal, e a partir deste é trabalhado a expressão oral e a escrita.

Nesse momento trazemos o exercício de sintaxe, referente à concordância verbal e nominal que segue dando corpo a nossa reflexão.

² Excerto retirado do site do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article



Gramática
no **texto**

1. “O banco de dados do departamento de obstetria do HC demonstra, **ainda**, que o número de grávidas de até 15 anos vem aumentando, **enquanto** o de futuras mães com 16 ou 17 anos diminui.”
Reescreva esse período no caderno substituindo as expressões destacadas por outras de mesmo significado.
2. “**As** que chegam aqui com 17 anos já se sentem velhas [...]”
A palavra destacada está no lugar de qual termo?
3. 43% das estudantes tinham deixado a escola antes de engravidar.
Indique, no caderno, o termo com que o verbo **ter** concorda nessa frase.
4. “Já a taxa de grávidas com 16 e 17 anos (hoje de 59,4%) era de 65,5%.”
Indique, no caderno, o termo com que o verbo **ser** concorda nessa frase.

160

Fonte: TERRA, E. CAVALETTE, F. 2002, p.160

Como pode-se observar, a seção dedicada aos exercícios “Gramática no texto” (Português para todos), assim denominada, remete-nos a idéia de que, a partir do texto, serão propostas, pelos autores, atividades que propiciem a reflexão linguística, no entanto, ao realizarmos uma leitura crítica, percebe-se uma contradição haja visto que o que realmente acontece parafraseando Travaglia (2001) é a retirada de unidades, como por exemplo frases, para análise e catalogação, ou seja, os exercícios propostos se encontram embasados numa perspectiva estritamente normativa, conforme pode-se observar na quarto exercício, quando é solicitado aos alunos que indiquem qual o termo que o verbo “ser” esta concordando na frase.

Destarte, o referido exercício é baseado nos compêndios gramaticais normativos que “estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua” (TRAVAGLIA, 2001, p. 30) e, portanto a concepção de língua subjacente a esse exercício é a de linguagem como expressão do pensamento.

Convém acrescentar que essa perspectiva não visa o desenvolvimento das competências de leitura e escrita no aluno, pois as atividades propostas privilegiam apenas o aprendizado e a utilização da metalinguagem, dito de outra forma, esses exercícios não conduzem o aluno ao domínio efetivo da linguagem, pois para que esse processo seja efetivo exige-se reflexão acerca das questões linguísticas.

Prosseguindo em nosso percurso analítico, apresentamos o segundo exercício de sintaxe retirado do livro didático **Português: uma proposta para o Letramento**, de Magda Soares. O livro se encontra dividido em três unidades, no qual se apresenta ao aluno diversos gêneros textuais como recortes de revistas e jornais, charges, gráficos entre outros.



O exercício de sintaxe selecionado encontra-se na página 130 da terceira unidade cujo tema é “Diferentes, mas iguais”, destacamos que ele vem precedido de uma reportagem, e através desta a autora propõe atividades que privilegiam a reflexão linguística.

◀ Reflexão sobre a Língua ▶

1 Recorde o título da reportagem:
"SOMOS TODOS UM SÓ"

Compare com:
São todos um só.

Qual é a diferença de sentido?

2 Determine a diferença de sentido entre as frases que você poderia falar ou escrever em cada uma das situações abaixo.

a. Você conta para alguém o resultado da pesquisa sobre raças e diferenças genéticas — poderia falar ou escrever qualquer uma das duas frases abaixo, mas o sentido não seria o mesmo:
Os seres humanos são geneticamente muito semelhantes uns aos outros.
Os seres humanos somos geneticamente muito semelhantes uns aos outros.
Qual é a diferença de sentido?

b. Você critica uma opinião que algumas pessoas têm sobre os brasileiros — poderia falar ou escrever qualquer uma das duas frases abaixo, mas o sentido não seria o mesmo:
Dizem injustamente que os brasileiros são preguiçosos.
Dizem injustamente que os brasileiros somos preguiçosos.
Qual é a diferença de sentido?

Fonte: SOARES, M., 2002, p.134

Destacamos que o exercício de sintaxe em questão se encontra embasado na perspectiva da Gramática Reflexiva que, de acordo com Travaglia (2002, p.150), “focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução, já que, fundamentalmente, estaremos querendo desenvolver a capacidade de compreensão e expressão”, pois a partir do texto são trabalhados aspectos estruturais da língua.

Dessa maneira os elementos gramaticais não são estudados de maneira isolada, como ocorre na perspectiva gramatical normativa, mas abordados visando sua funcionalidade, como observado na primeira questão, em que se propõe ao aluno refletir sobre a construção da frase, e como ela está se significando naquele contexto.

3. Considerações finais

Com base no exposto, e tendo como elemento norteador a proposta de investigação acerca de como o ensino de sintaxe vem se dando na atualidade, observarmos a partir do *corpus* que retiramos dos livros didáticos em questão, que a preocupação e o interesse em construir um ensino que privilegie a reflexão linguística tem se tornado pauta nas discussões dos profissionais envolvidos no sistema educacional, que procuram romper com o estigma que ensinar Língua Portuguesa consistem basicamente em inculcar nos alunos as regras da gramática normativa.



Assim, os recortes que deram corpo a nossa reflexão nos permitem dizer que em “Gramática no texto” (Português para todos), o texto é um elemento do qual são extraídos (palavras ou frases), ou seja, estruturas para análise morfológica e sintática de unidades. Dito isso conclui-se que, como dito por Travaglia (2001, p.102) “o ensino de gramática (teoria) aparece como algo desligado de qualquer utilidade ou utilização prática, tendo objetivo em si mesmo”.

Em face dessa perspectiva, dizemos que esse manual didático privilegia uma abordagem gramatical tradicional, com uma visão prescritiva, ou seja, apegado as regras da gramática normativa.

Em contrapartida a seção que diz “Reflexão sobre a língua” (Português: uma proposta para o Letramento), propõe atividades a partir de diferentes gêneros textuais, pois é no texto que a gramática se realiza. Dessa forma, propicia ao aluno refletir sobre sua própria língua, e por consequência adquirir novas habilidades linguísticas, realizando um ensino produtivo.

À guisa de conclusão, queremos enfatizar que o objetivo que norteou esse trabalho foi refletir sobre o ensino da gramática, em especial sintático, não diz respeito que somos a favor de extinguir o ensino gramatical na escola, como eventualmente afirmam alguns puristas, pois acreditamos assim como afirma Antunes (2003) que a

[...] Gramática, não entra em nossa atividade verbal dependendo de nosso querer: ela está lá, em cada coisa que falamos, em qualquer língua, e é uma das condições para que uma língua seja uma língua. Não existe a possibilidade de alguém falar ou escrever sem usar as regras da gramática de sua língua [...] (Antunes, 2003, p. 119).

Conforme dito pela estudiosa, acreditamos que a instituição escolar deve assegurar ao aluno o conhecimento gramatical de sua língua materna, porém esse processo de aprendizagem não deve ocorrer de forma descontextualizada, rígida, como tradicionalmente se tem visto nas aulas de Língua Portuguesa, pois o ensino da língua materna extrapola os muros das prescrições. Dito de outra forma, não existe norma que represente verdadeiramente o desejo de expressão de uma sociedade.

Em suma, o que tange enfim aos objetivos de uma educação linguística, parafraseando Bechara (1985) é permitir ao aluno conhecimento e controle das diversas funções da linguagem, ou seja, o objetivo principal é formar, aperfeiçoar o controle das diversas competências linguísticas do aluno.



4. Referências

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 15 de dez. de 2014.
- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: 15 de dez. de 2014.
- SOARES, Magda. **Português uma proposta para o Letramento**. São Paulo: Moderna, 2002.
- TERRA, Ermani; CAVALETTE, Floriana. **Português para todos**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de Gramática no 1º e 2º graus**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.



LEI DA FICHA LIMPA: UM ACONTECIMENTO DE LINGUAGEM

Karine PEDROZA (FAPAN)¹
Neuza B. da S. ZATTAR (UNEMAT)²

Resumo: Neste artigo realizamos o estudo das propagandas eleitorais veiculadas pelo Tribunal Superior Eleitoral no período que antecedeu as eleições para prefeito e vereador no ano de 2012. Para proceder à análise da propaganda nos filiamos à Semântica do Acontecimento, disciplina teórica desenvolvida por Eduardo Guimarães (2005). Nosso estudo se deu a partir da análise da propaganda intitulada *Campanha Eleições 2012: pesquise o passado do candidato*, visando a compreender como os sentidos do texto da propaganda se constituem a partir do memorável do acontecimento da Lei da Ficha Limpa que se constitui como acontecimento de linguagem, que funda no cenário brasileiro uma nova prática política.

Palavras-chave: Memorável; Propaganda; Sentidos.

Abstract: In this article we carry out the study of election commercials aired by the Superior Electoral Court in the run elections for mayor and councilor in 2012. In order to make propaganda analysis we join the semantics of the Event, theoretical discipline developed by Eduardo Guimarães (2005). Our study took place from the propaganda analysis titled *Election Campaign 2012: search for the candidate of the past* in order to understand how the advertising text senses are from the memorable event of the Clean Record Law which constitutes as an event of language that deep in the Brazilian scene a new political practice.

Keywords: Memorable; Advertising; Senses.

[...] Não seria a melhor propaganda de bons políticos, cuidar naturalmente de seu povo, onde quer que seja?
(Lya Luft, 2010)

Este artigo é parte da minha dissertação de Mestrado em Linguística em que propomos o estudo das propagandas eleitorais veiculadas pelo Tribunal Superior Eleitoral no período que antecedeu as eleições para prefeito e vereador no ano de 2012. Para tanto, tomamos a linguagem na perspectiva de Guimarães (2002, p. 17), como “um fenômeno histórico que funciona segundo um conjunto de regularidades, socialmente construídas, que se cruzam e podem ir permitindo mudança nos fatos sem que isso possa ser visto como desvio ou quebra de regra”. A linguagem, ao estabelecer relações históricas e sociais entre interlocutores, permite mudanças nos acontecimentos de linguagem que podem escapar às regularidades da língua.

¹ Mestra em Linguística. Professora na Faculdade do Pantanal/Cáceres-MT. pedrozakarine@hotmail.com

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



Para proceder às análises, nos filiamos à Semântica do Acontecimento, disciplina teórica desenvolvida por Eduardo Guimarães (2005), que a define como uma semântica que “considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer”, pois a enunciação, “enquanto acontecimento de linguagem se faz pelo funcionamento da língua” (Idem, p. 11).

No estudo das propagandas eleitorais do Tribunal Superior Eleitoral, doravante TSE, o texto das propagandas é construído de várias linguagens que se estruturam, se articulam e se intercomplementam com o objetivo de estabelecer relações institucional e política com o eleitor brasileiro que assiste pela televisão ao movimento dessas linguagens (o texto e as imagens) no período que antecede as eleições no Brasil.

Essas propagandas se diferenciam de propagandas político-partidárias por rememorar o que dispõe a Lei Complementar n.º 135/2010, popularmente conhecida como Lei da Ficha Limpa, que funciona como um código de conduta constituído pelas instituições do Estado, que busca instituir no eleitor brasileiro uma cultura pautada em valores éticos, morais e políticos, no processo de escolha do candidato, no período em que circulam na mídia e invadem o território particular de cada eleitor.

O órgão responsável pelo funcionamento do pleito eleitoral de candidatos a cargos eletivos no Brasil é o TSE, que vem se destacando no cenário político brasileiro também como porta-voz da conduta ética e moral ao alertar a sociedade e, principalmente, o eleitor contra os políticos que infringem o disposto na Lei da Ficha Limpa, publicada em 04 de junho de 2010, ou seja, ao chamar a atenção da sociedade contra candidatos condenados por instâncias colegiadas de participarem da disputa eleitoral, e da importância de pesquisar a vida pregressa dos candidatos. A inovação na linguagem da Lei da Ficha Limpa altera as relações políticas entre os poderes e o povo, desnaturalizando sentidos institucionais cristalizados na enunciação das campanhas político-partidárias (ZATTAR, 2013).

Segundo Lagazzi (1999, p. 122), “em um contexto político eleitoral, a credibilidade de um candidato é construída por vários fatores, que funcionam como coerções baseadas em valores éticos, morais, políticos, religiosos”, e o TSE trabalha para que estes valores sejam mantidos antes, durante e depois do processo eleitoral.

No texto que vamos analisar, a nossa reflexão se dá sobre as propagandas do Tribunal Superior Eleitoral, e que veiculadas na mídia televisiva e eletrônica, orientam o eleitor na escolha de candidatos considerados “Ficha Limpa”, ou seja, candidatos com passado idôneo, com uma história política livre de qualquer indício ou fatos referentes a práticas não éticas.



Nessa linha, o nosso estudo se deu a partir da análise da propaganda intitulada *Campanha Eleições 2012: pesquise o passado do candidato*, visando a compreender como os sentidos do texto da propaganda se constituem a partir do memorável do acontecimento da Lei da Ficha Limpa que se constitui como acontecimento de linguagem, que funda no cenário brasileiro uma nova prática política.

1. Campanha Eleições 2012: pesquise o passado do candidato

Publicada em 21/08/2012 no canal da Justiça Eleitoral, a propaganda *Campanha Eleições 2012: pesquise o passado do candidato* foi a segunda a ser veiculada na mídia pelo TSE e descrita como uma campanha de esclarecimento ao eleitor brasileiro, que objetiva conscientizar o cidadão a votar limpo. De modo geral, a propaganda orienta e destaca a importância de se pesquisar a vida pregressa dos candidatos.

Essa descrição rememora a aplicação da Lei Complementar n.º 135/2010, a Lei da Ficha Limpa, nas eleições para prefeitos e vereadores ocorridas no ano de 2012, que remete à alteração da Lei Complementar n.º 64/1990 que

estabelece, de acordo com o § 9º do art. 14 da Constituição Federal, casos de inelegibilidade, prazos de cessação e determina outras providências, para incluir hipóteses de inelegibilidade que visam a proteger a probidade administrativa e a moralidade no exercício do mandato.

Assim como a mídia atinge a população de um país disseminando rapidamente as informações, a propaganda política eleitoral também atinge os eleitores, interpelando-os através de gestos de interpretação determinados sócio-historicamente, a partir de “mecanismo da sujeição com duplo efeito: o agente se reconhece como sujeito (neste caso como eleitor) e se assujeita (aos dizeres do TSE) a um Sujeito absoluto (o Estado representado pelo TSE)” (ALTHUSSER, 1985, p. 08).

Na propaganda *Campanha Eleições 2012: pesquise o passado do candidato*, vamos examinar como os sentidos do texto da propaganda se constituem a partir do memorável do acontecimento da Lei da Ficha Limpa.

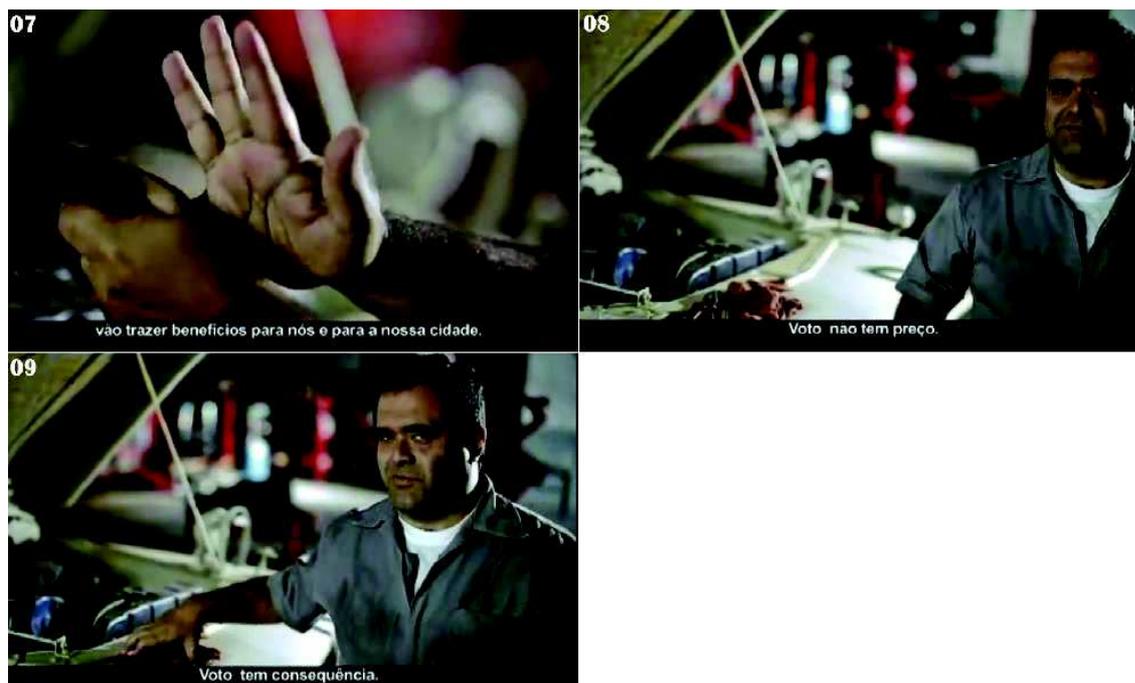
Vejamos a propaganda:



Tem gente que acha que todo político é igual, que todos são sujos. Eu penso diferente.



Tem muito candidato bem-intencionado, é só a gente pesquisar, saber se ele tem um passado digno e se as suas propostas



vão trazer benefícios para nós e para a nossa cidade. Voto não preço. Voto tem consequência.

As cenas enunciativas da propaganda *Campanha Eleições 2012: pesquise o passado do candidato* se dão como “espaços particularizados por uma deontologia específica de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento” (GUIMARÃES 2005, p. 23), que são lugares compostos pelos dizeres e não pelos donos do dizer e são caracterizadas, “por constituir modos específicos de acesso à palavra dada às relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas” (Idem).

A propaganda em estudo é constituída de doze quadros sequenciais, e interpretada por um ator que representa o papel de um mecânico, que aparece limpando as mãos sujas de graxa à medida que enuncia como Locutor, o lugar que se representa no que diz como fonte desse dizer. O texto, formulado pela empresa de publicidade *Fabrika Filmes Ltda*, traz como memorável um conjunto de discursos já-ditos sobre a Ficha Limpa em circulação na sociedade brasileira.

A enunciação imperativa *pesquise o passado do candidato* apresentada no título da propaganda está significando uma prescrição de um Locutor para um alocutário-eleitor, no sentido de analisar atentamente a vida pregressa do candidato. A enunciação no imperativo determina que o alocutário-eleitor se engaje na *Campanha Eleições 2012*, pois, assumindo esse engajamento, o alocutário estará fazendo valer a nova prática eleitoral. Ou seja, esse enunciado traduz o movimento semântico de que apenas os que votarem em candidatos “ficha limpa” são bons eleitores e se pautam nos princípios éticos e morais.



A propaganda *Campanha Eleições 2012: pesquisa o passado do candidato* é constituída de linguagem verbal e não-verbal.

Segundo Indursky (2011, p. 187), a linguagem não-verbal precisa

se ancorar em sentidos *já-la*, que já tenham entrado em circulação em um determinado momento. A interpretação desse tipo de textualidade necessita ancorar-se fortemente em *já-ditos*, em *pré-construídos*, em já inscritos no *interdiscurso*.

Nessa linha, as imagens da propaganda retomam pelo interdiscurso as imagens já-vistas que são ressignificadas a cada gesto de interpretação, pois, segundo Orlandi (2005, p. 30), “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos”, os sentidos se constituem na relação do simbólico com a exterioridade e o mesmo ocorre com a materialidade não-verbal.

A propaganda em análise é constituída por um Locutor que se divide em locutor-mecânico e locutor-TSE. Guimarães (2005, p. 14) refere a essa “divisão” como uma disparidade temporal entre

o tempo do acontecimento e a representação da temporalidade pelo Locutor. Esta disparidade significa diretamente a inacessibilidade do Locutor àquilo que enuncia. O locutor não está onde a enunciação significa sua unidade (tempo do Locutor). Assim o Locutor está dividido no acontecimento. E está dividido porque falar, enunciar, pelo funcionamento da língua no acontecimento, é fala enquanto sujeito.

O texto da propaganda *Campanha Eleições 2012: pesquisa o passado do candidato* é constituído de sequências enunciativas que passamos a analisar.

(SE1) *Tem gente que acha que todo político é igual, que todos são sujos. Eu penso diferente.* **(SE2)** *Tem muito candidato bem-intencionado, é só a gente pesquisar e ver se ele tem um passado digno e se as suas propostas vão trazer benefícios para nós e para nossa cidade.* **(SE3)** *Voto não tem preço. Voto tem consequência.*



A sequência enunciativa 1 (SE1) recorta o memorável do que se diz na sociedade brasileira: *Tem gente que acha que todos os políticos são iguais, que todos são sujos*. É preciso destacar que embora a expressão *gente* signifique “povo”, no enunciado essa expressão não define o agente social, que pode ser uma ou mais pessoas. Desse modo, não é o locutor-mecânico que está fazendo um pré-julgamento dos políticos, ele está apenas repetindo o que já se diz sobre eles, e que funciona como “a exterioridade já-dita, antes, em outro lugar, do que se diz na enunciação (GUIMARÃES, 2005, p.70).

Contraopondo-se a esses dizeres, o locutor-mecânico enuncia *Eu penso diferente*, assumindo uma posição contrária aos que pré-julgam os políticos como *iguais e sujos*, reafirmando em seguida que *Tem muito candidato bem-intencionado*, ou seja, nem tudo é o que parece.

O memorável, segundo Guimarães (2011, p. 15), é o “passado que só interessa enquanto sentido que se junta ao presente da enunciação e projeta novos sentidos (futuro)”, ou seja, o memorável é um recorte do passado que significa, pois “o passado é, no acontecimento, lembranças de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, tal como a latência de futuro” (Idem, 2005, p. 12).

O pronome *Eu* em *Eu penso diferente* na (SE1) representa o lugar da pessoa que fala ou, como diz Benveniste (2005, p. 286), o *eu* é empregado ao se dirigir a alguém, que terá uma alocação com um *tu* e é “Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*”. Entretanto, na propaganda, o *Eu* é empregado para se opor à *gente* em relação ao julgamento que fazem dos políticos. O pronome *Eu*, de certa forma, se caracteriza pela particularização de um dizer em oposição à generalização desse mesmo dizer.

Em (SE2), os gestos encenados pelo protagonista, como limpar as mãos sujas de graxa à medida que enuncia, significam o seu posicionamento diante da escolha do candidato, ou seja, o protagonista diz acreditar na existência de políticos bem-intencionados, e que para encontrá-los é importante que se pesquise o passado dos candidatos. Ao pesquisar o passado e as propostas dos candidatos, o eleitor poderá escolher de maneira consciente e segura o seu candidato. É por meio dessa escolha que se poderá viabilizar recursos para o município, por isso a importância de se pesquisar o passado do candidato e ver *se as suas propostas vão trazer benefícios para nós e para nossa cidade*.

A expressão *a gente* na SE2 é utilizada geralmente na linguagem coloquial, em substituição ao pronome *nós*. Conforme Bechara (2009, p. 544), a expressão *a gente*, nos casos de concordância de vocábulo pelo sentido, é “aplicada a uma ou mais pessoas com



inclusão da que fala”. Na propaganda em estudo, o locutor-mecânico, ao empregar a expressão *a gente*, se inclui no segmento de pessoas a quem se dirige, assimilando o lugar de dizer do enunciador-coletivo. Por outro lado, o *a gente*, em *é só a gente pesquisar*, ocupa o lugar do sujeito que, de acordo com Dias (2013, p. 94), “não tem uma identidade definida. É apenas uma virtualidade. É a projeção de uma identidade e esta não tem definitude, como condição de se produzir efeitos de identificação”.

Reportando-nos ao enunciador-coletivo, as marcas *nós* e *nossa* reforçam o lugar de dizer desse enunciador, que se coloca como a voz de uma coletividade que, de acordo com Guimarães (2005, p. 38), é determinado pelo “lugar de dizer que se caracteriza por ser a voz de todos em uma única voz”, e nesse sentido, ao enunciar *a gente*, o locutor-mecânico se coloca no lugar social de todos os trabalhadores iguais a ele, e que na propaganda está representando-os.

Os gestos de limpar as mãos sujas de graxa significam um ritual de limpeza que deve provocar no eleitor o modo de como se deve proceder na escolha dos candidatos, ou seja, é preciso pesquisar, o que demanda tempo e critérios. Os gestos de limpeza significam também a transição de um passado de candidato “Ficha Suja” para um presente de candidato “Ficha Limpa”, determinada pelo que diz a Lei da Ficha Limpa, Lei Complementar n.º 135/2010³, no que tange ao abuso do poder econômico ou político.

Ainda na SE2, o locutor-eleitor, ao se posicionar de frente para a câmera, com o rosto totalmente limpo, e enunciar *Eu penso diferente*, se coloca no lugar daquele que já se engajou na proposta do Tribunal Superior Eleitoral e quer que todos se engajem, assim como ele, na campanha *Voto limpo*. Os sentidos do enunciado *Eu penso diferente* rompem com os sentidos anteriormente estabilizados, tornando-se outros.

Em (SE3), o locutor-mecânico, já com as mãos totalmente limpas, diz: *Voto não tem preço. Voto tem consequência*. O enunciado *Voto não tem preço* nos faz pressupor que o voto tinha preço e era objeto de troca de bens e serviços, ou seja, entre candidato e o eleitor havia uma prática de comercialização do voto. Neste caso, há um já-dito que faz significar o acontecimento da enunciação, pois “o acontecimento em que se fala é [...] espaço de temporalização” (GUIMARÃES, 2005, p. 15).

O voto, por ser um ato cívico, significa o exercício da cidadania e da democracia do país, desse modo, pressupõe-se que o voto não deve/pode ter preço, não deve ser

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp135.htm Acesso em: 09/10/2014.



comercializado e muito menos ser objeto de troca, conforme o art. 41-A da Lei n.º 9.840/1999⁴ que diz:

Ressalvado o disposto no art. 26 e seus incisos, constitui captação de sufrágio, vedada por esta Lei, o candidato doar, oferecer, prometer, ou entregar, ao eleitor, com o fim de obter-lhe o voto, bem ou vantagem pessoal de qualquer natureza, inclusive emprego ou função pública, desde o registro da candidatura até o dia da eleição, inclusive, sob pena de multa de mil a cinquenta mil Ufir, e cassação do registro ou do diploma, observado o procedimento previsto no art. 22 da Lei Complementar no 64, de 18 de maio de 1990.

O enunciado *Voto tem consequência* significa a futuridade do acontecimento *Voto não tem preço*, pois para que o enunciado signifique é necessário que o passado conviva com o presente da enunciação para projetar o futuro do acontecimento, sem o qual não haverá novos sentidos, nem novas enunciações, pois, de acordo com Guimarães (2005, p. 15), “o passado no acontecimento é uma rememoração de enunciações por ele recortada, fragmentos do passado por ele representados como seu passado”.

Desse modo, o enunciado *Voto tem consequência* possibilita duas interpretações: a) consequência negativa para a cidade se o eleitor vender o voto; e b) consequência positiva para a cidade se o eleitor não vender o voto.

2. Considerações Finais

À medida que se coloca em funcionamento a língua, os sentidos vão se constituindo e se significando afetados pela memória do dizer, ou como diz Guimarães (2005, p. 70), os “sentidos são afeitos da memória e do presente do acontecimento: posições sujeito, cruzamento de discursos no acontecimento” (GUIMARÃES 2005, p. 70).

Reportando-nos à análise da propaganda *Campanha Eleições 2012: pesquise o passado do candidato*, que apresenta a imagem de um mecânico limpando as mãos sujas de graxa, podemos dizer que as imagens dos gestos buscam produzir no eleitor como se dá o processo de transição de escolha de um candidato “Ficha suja” para um candidato “Ficha limpa”, e os dizeres da propaganda rememoram um antes relacionado à compra e venda do

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9840.htm Acesso em: 09/10/2014.



voto e um depois, que por ser o voto um ato cívico, representa o exercício da cidadania e não deve ser comercializado.

3. Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática da língua portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. Conforme o Novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENVENISTE, Émile. **Problema de linguística geral I**. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri: revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. **Análise de texto**: procedimentos, análises, ensino. Campinas, SP: Editora RG, 2011.

_____. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

DIAS, Luiz Francisco; LADEIRA, Emiliana da Consolação. Domínio de referência na constituição do sujeito gramatical: o indefinido, o inespecífico e o indeterminado. In: **Revista (Con)Textos Linguísticos**. n.º 8, v. 7, 2013.

INDURSKY, Freda. A representação do MST na mídia: discurso verbal e não verbal. In: ZANDWAIS, Ana; ROMÃO, Lucília M. Souza. (Orgs.). **Leituras do político**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. A negação no discurso político eleitoral: impossibilidade e inaceitabilidade. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise de Discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.

LEI COMPLEMENTAR N.º 135/2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp135.htm. Acesso em: 25/02/2014. Acesso em: 22/10/2014.

ZATTAR, Neuza B. da S. Caixa 150 Anos: poupança e liberdade de escravos na segunda metade do século XIX. In: **Revista SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n.º. 16/1, jun., 2013.



NOMES DE ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MIRASSOL D'OESTE- MT: MEMÓRIA DE SENTIDOS

Marinês Rodriguês Gonçalves MADALENA (UNEMAT)¹

Elisandra Benedita SZUBRIS (UNEMAT)²

Neuza Benedita da Silva ZATTAR (UNEMAT)³

Resumo: Este artigo se inscreve na perspectiva da Semântica do Acontecimento, teoria desenvolvida no Brasil, por Eduardo Guimarães (2005), e tem como objetivo analisar os nomes dados às escolas públicas instaladas na cidade de Mirassol D'Oeste, estado de Mato Grosso. Buscamos observar que nomes foram atribuídos às escolas da cidade de Mirassol D'Oeste-MT, e que memoráveis esses nomes retomam no acontecimento de linguagem em que se dão.

Palavras-chave: Semântica do Acontecimento; Nomeação; Escolas Públicas.

Abstract: This paper falls within the context of the Semantic Event, theory developed in Brazil by Eduardo Guimarães (2005), and aims to analyze the names given to public schools located in the city of Mirassol D'Oeste, state of Mato Grosso. With this research, we note that names were given to schools in Mirassol D'Oeste-MT, and memorable resume these names in the language in which event occur.

Keywords: Semantic of the Event; Appointment; Public Schools.

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise semântico-enunciativa de nomes próprios de escolas a partir da lente teórica da Semântica do Acontecimento, de Eduardo Guimarães (2005a), observando como se deram essas nomeações, o memorável (o conjunto de enunciações já ditas) que afetou a enunciação e/ou o acontecimento do dizer em que essas nomeações foram ditas.

Assim, ao estudar cada nomeação das escolas públicas de Mirassol D'Oeste, vamos observar o que esse nome rememora e o que ele significa, ou melhor, que relações de sentidos o nome da escola estabelece com a própria escola.

O trabalho apresenta um percurso sócio-histórico do processo de fundação e

¹ Graduada em Letras – Universidade do Estado de Mato Grosso – Cáceres/MT – marines-estrela@hotmail.com

² Professora Mestre em Linguística – Universidade do Estado de Mato Grosso – Cáceres/MT – elisandraszubris@hotmail.com

³ Professora Doutora em Linguística - Universidade do Estado de Mato Grosso – Cáceres/MT – neuza.zattar@gmail.com



desenvolvimento da cidade de Mirassol D'Oeste-MT, bem como a institucionalização da primeira escola no município.

Com essas análises queremos demonstrar que a nomeação de escolas não se dá aleatoriamente, mas se dá no acontecimento enunciativo do dizer, retomando memoráveis que se cruzam por diversos discursos.

2. A cidade e a institucionalização da primeira escola de Mirassol D'Oeste

De acordo com Leite (1995), a história da fundação de Mirassol D'Oeste se inicia no ano de 1958, com a chegada do casal Antonio Lopes Molon e Maria Aparecida Saber de Molon, ambos naturais de Taquaritinga-SP, que se interessou pelas terras mato-grossenses, mais precisamente pelas terras localizadas a sudoeste do estado de Mato Grosso, na microrregião do vale do Jauru.

Antonio Lopes Molon, antes de chegar a Mato Grosso, procurou investidores em algumas cidades do estado de São Paulo, como Mirassol, Tanabi, Jales, Votuporanga, Fernandópolis, Santa Fé do Sul, etc., com o propósito de transformar as terras mato-grossenses, até então devolutas, em uma colônia. Desta forma, Molon conseguiu fundar uma localidade habitável, na qual outras famílias pudessem morar.

Em 1962, Antonio Lopes Molon veio a falecer, e seu projeto de transformar o pequeno povoado em uma cidade teve continuidade graças a outras famílias que colaboravam com Molon na luta pela fundação da nova cidade, entre essas famílias estava a de Cesário da Cruz, também vinda da cidade de Mirassol-SP.

Conforme Leite (1995), Benedito Cesário da Cruz, por ser uma pessoa com uma grande capacidade de liderança, foi o organizador e orientador das ações que culminaram com a formação do povoado.





Figura 1 - Disponível no site da Prefeitura⁴

A partir da década 60, o crescimento da gleba Mirassol se dá de forma significativa, assim como a necessidade de se criar escolas para a educação da população infantil. Segundo Dias (1998, p. 13), as primeiras aulas no povoado foram atribuídas às professoras “Rosa Soldera da Cruz, Aparecida Lopes Carrasco e Maria das Dores de Matos [...] em uma capelinha de pau a pique”.

À medida que o movimento migratório aumentava na região, crescia também o número de crianças em idade escolar, o que contribuiu para a instalação da primeira instituição escolar, denominada de Escola Rural Mista, pelo Decreto nº 486 de 09/05/1963, teve como primeira diretora Doracy Gomes Nonato (DIAS 1998).

Essa escola funda uma rede de sentidos para o ensino e para a construção da cidadania dos povoadores da região.

A escola, para Pfeiffer (2001, p. 31),

produz uma língua já pronta para seus alunos assim como uma cidade já pronta. A escola se coloca na responsabilidade de produzir a consciência da língua e da cidadania no aluno que ainda se encontra como “cidadão e autor em embrião” [...].

Conforme a autora (2001, p. 31), é possível observar a importância da instituição escolar para o desenvolvimento de uma cidade, pois a escola carrega a responsabilidade de formar a consciência do sujeito-aluno.

Criada a primeira instituição escolar, a história de povoação de Mirassol segue o seu rumo, e no dia 28 de Outubro de 1964, os pioneiros, após o loteamento das terras, cravam um cruzeiro num espaço dos lotes, como marca do território ocupado, e nessa ocasião foi celebrada a primeira missa. Essa solenidade teve como objetivo principal marcar a data em que a gleba passa a ser declarada oficialmente povoado, com o nome de *Patrimônio de Mirassol D'Oeste*, ainda ligado ao município de Cáceres.

No mesmo dia dessa solenidade, o *Patrimônio de Mirassol D'Oeste* passa a ser denominado *Mirassol D'Oeste*, nome dado do lugar social das famílias pioneiras Lopes, Molon, Mendonça, etc. O locativo *D'Oeste* foi acrescentado ao nome para se diferenciar do município de *Mirassol*, localizado no Estado de São Paulo.

Observemos o que diz a ata de fundação do patrimônio de Mirassol D'Oeste a esse

⁴ Disponível em: <http://www.mirassoldoeste.mt.gov.br/Colonizadores/> . Acesso em: 04/11/2014.



respeito,

Ata de Fundação de Patrimônio de Mirassol D'Oeste

Aos vinte e oito dias do mês de outubro do ano de mil novecentos e sessenta e quatro, às nove horas, foi procedida a **Bênção do Cruzeiro**, no local onde será erguida a futura capela em louvor a São Judas Tadeu, dando assim esta solenidade início à **Fundação do Patrimônio de Mirassol D'Oeste**, no Município de Cáceres, Estado de Mato Grosso. O nome do Patrimônio hoje fundado, foi dado **em homenagem à Mirassol, progressista cidade do Estado de São Paulo, de onde procedem grande parte dos pioneiros desta localidade**, entre eles, o saudoso ANTÔNIO LOPES MOLON, cuja família, ali ainda reside; falecido a 06 de novembro de 1962, sem ter tido a oportunidade de ver realizado o seu sonho de povoamento desta gleba. Grande entusiasta do Estado de Mato Grosso, como WALBERT LOVISI DA SILVA, que sempre acreditou ser o futuro Celeiro do Brasil; prognóstico que está se tornando realidade. Outros companheiros do saudoso ANTÔNIO LOPES MOLON, pelas suas andanças pelo Estado de Mato Grosso, como o Sr. WALBERT LOVISI DA SILVA, vem concretizar-se o sonho dourado de surgir em plena mata, mais um núcleo de colonização, futuro centro irradiador de progresso, que hoje se efetiva com a fundação do Patrimônio de Mirassol D'Oeste. São eles: JOSÉ LOPES GARCIA, PAULO MENDONÇA, FRANCISCO LOPES FILHO, este último foi quem localizou as Terras para o Patrimônio, e as senhoras: MARIA LOPES D'AURE e APARECIDA SABER MOLON (esta, viuva do Sr. ANTÔNIO LOPES MOLON) juntaram seus esforços e vem tornar-se realidade o objetivo de todos, com a fundação de MIRASSOL D'OESTE, localizado nas férteis terras de Mato Grosso. Para as solenidades da Fundação do Patrimônio, foram espedidos convites as autoridades estaduais, municipais e religiosos do Estado de Mato Grosso, cujas presenças são aqui assinaladas, com suas respectivas assinaturas na presente ATA. **Por devoção de um dos fundadores, Sr. Walbert Lovisi da Silva, a São Judas Tadeu, o Patrimônio foi consagrado a este Santo que passará a ser o seu Padroeiro, tendo como Madrinha, Nossa Senhora Aparecida.** Pelos fundadores, as duas imagens foram doadas para a futura Capela do Patrimônio. Terminadas as solenidades religiosas e oficiais da fundação, em regozijos foram soltos fogos de artifícios e servido a todos os presentes, um suculento churrasco. E para constar, foi lavrada a presente Ata, que vai subscrita por todos os presentes. Mirassol D'Oeste, 28 de outubro de 1964 (LEITE 1995, p. 12). (Grifo nosso)

No ano de 1973, nove anos após a fundação do Patrimônio de Mirassol D'Oeste, a Escola Rural Mista foi elevada ao nível de 1º Grau pelo Decreto nº 1625 de 14/09/73 e, em 1975 passa a ser denominada Escola Estadual de 1º Grau “Benedito Cesário da Cruz”, nome que se mantém até os dias atuais.

3. Nomes de escola: lugar de memória



O nome, além de identificar social e juridicamente um indivíduo ou uma instituição, significa em relação ao documento que o criou, às pessoas que fazem uso do nome e ao memorável que o constitui.

Nesse sentido propomos analisar o *corpus* desta pesquisa que é constituído por um conjunto de 12 (doze) nomes de escolas públicas de Mirassol D'Oeste, sendo 9 (nove) estaduais instaladas no perímetro urbano: *Escola Padre Tiago*; *Escola Padre José de Anchieta*; *Escola 12 de Outubro*; *Escola Benedito Cesário da Cruz (BCC)*; *Escola Irene Ortega*; *Escola Pedro Galhardo Garcia*; *Escola Boa Vista*; *Escola João de Campos Widal* (Distrito de Sonho Azul) e *Escola Madre Cristina* (assentamento Roseli Nunes); e 3 (três) municipais instaladas na zona rural: *Escola Zumbi dos Palmares* (Assentamento Margarida Alves); *Escola Centro Educacional Municipal Edson Atier Almeida Tamandaré* (Popular Centro Educacional) e *Escola Inedi Fontes Castilho Queiroz*.

3.1 Funcionamento semântico-enunciativo

As nomeações das escolas diferem do processo dos nomes próprios de pessoas, por não estarem expostas às mudanças que os nomes de pessoas sofrem durante a sua existência histórico-social, conforme os aspectos vistos mais acima.

Guimarães (2005a, p. 47), na análise que faz sobre nomes de rua, diz que “um aspecto importante deste funcionamento é o modo como a enunciação que nomeia uma rua se relaciona com outras enunciações: as que nomeiam pessoas ou datas [...]”. Nessa perspectiva, vamos analisar como acontecem as nomeações das escolas.

O funcionamento semântico-enunciativo das nomeações das instituições escolares municipais e estaduais se dá no espaço de enunciação da Língua Oficial do Estado. A regulamentação dos nomes das escolas no estado de Mato Grosso é determinada pela Resolução N° 150/99-CEE/MT⁵, que diz no artigo e parágrafo que se seguem:

Art. 56. Compete à Mantenedora adequar a **denominação** da unidade escolar, valendo ressaltar que não há necessidade de constar o nível e etapas que a instituição oferece.

Parágrafo único. A **denominação pode ser nome de pessoa, sigla, datas memoráveis ou nome fantasia** e, quando alterada por ato da mantenedora, deverá ser comunicada a este Conselho, para os efeitos cadastrais e legais.

⁵ Resolução disponível no site: www.sinepe-mt.org.br/download/?Id=154 . Acesso em: 20 de Janeiro de 2015.



Como pode-se observar, pelo dizer do documento fica a cargo da mantenedora a adequação da denominação escolar, o que significa dizer que são a prefeitura e/ou o estado os responsáveis pela escolha do nome da instituição, cabendo-lhes o cumprimento das regras de nomeação.

Podemos afirmar que, a nomeação das instituições escolares do município de Mirassol D'Oeste se dá no acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso, ou seja, por outros discursos já-ditos. Nesse sentido, pensar a posição do sujeito no processo das nomeações das instituições públicas é enunciar de uma posição político-administrativa (locutor-prefeito, locutor-governador).

Observando que determinados nomes das escolas homenageiam pessoas ligadas às atividades políticas do município de Mirassol D'Oeste, podemos dizer que a enunciação dos nomes das escolas é sempre uma enunciação a partir de outra enunciação já dada.

Para continuar a nossa análise, é importante que retomemos como se deu a criação e a nomeação de cada escola, pois conforme Guimarães (1992, p. 01), no seu texto “Terra de Vera Cruz, Brasil”, *não há como falar da história de um nome sem que se fale da História em que o nome se dá como nome*, ou seja, todo nome está ligado a uma história de enunciação, e no caso das nomeações das escolas, os nomes estão relacionadas com a história do município de Mirassol, do município de Cáceres e também com a história nacional.

Os nomes das unidades escolares retomam um conjunto de histórias que significam no cenário brasileiro, mato-grossense e na própria cidade. A primeira escola pública construída na cidade foi a *Escola Rural Mista da Gleba de Mirassol*, criada em 1963 pelo Decreto nº 486 de 09/05/1963, data em que Mirassol D'Oeste era apenas uma gleba.

Vamos analisar os nomes das escolas pelas particularidades que os constituem:

3.1.1 Nomes próprios ligados à família dos fundadores da cidade

A *Escola Rural Mista da Gleba de Mirassol* foi renomeada de *Escola Estadual Benedito Cesário da Cruz (BCC)* pelo Decreto nº 2495 de 11/03/1975. A segunda nomeação funciona a partir da enunciação que nomeou alguém com esse nome do lugar da paternidade.

Em 1992, foi instituído, pelo Decreto nº 645, o *Centro Educacional de Ensino Fundamental de 1º Grau Tamandaré III*, localizada no bairro Cidade Tamandaré, e após dois anos, pela Lei nº 435, de 14 de Dezembro de 1994, foi renomeado de *Centro Educacional de 1º Grau “Alvay Pereira de Almeida”*. No ano de 2008, através da Lei nº 873, de 07 de Abril,



o Centro é renomeado, alterando o seu nome para *Centro Educacional Municipal “Vereador Edson Athier Almeida Tamandaré”*. Esta alteração ocorreu, segundo a Secretaria de Educação de Mirassol D’Oeste que *tendo em vista a Lei 6.454/1977, que proíbe atribuir a logradouros e monumentos públicos o nome de pessoas vivas [...]*.

Os nomes dos Centros Educacionais *Tamandaré*, *Alvay Pereira de Almeida* e *Vereador Edson Athier Almeida Tamandaré* têm um funcionamento diferente do nome da escola *Benedito Cesário da Cruz*. A primeira nomeação mantém o sobrenome da família *Tamandaré*, silenciando os primeiros nomes; o segundo nome retoma uma enunciação que inclui a enunciação do nome do registro do batismo; e o terceiro nome envolve duas enunciações, a enunciação dada do lugar da paternidade e a enunciação que conferiu um título de Vereador.

3.1.2 Nome próprio ligado a um comerciante da região

A *Escola João de Campos Widal* localizada no Distrito de Sonho Azul foi criada pelo decreto nº 1554, no ano de 1978. A nomeação dessa escola assim como a nomeação *Benedito Cesário da Cruz*, retoma a enunciação do nome do registro do batismo.

3.1.3 Nomes próprios ligados a religiosos da cidade e do País

A *Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Milton Marques Curvo”*, criada através do Decreto nº 397/1980, foi renomeada como *Escola Estadual Padre Tiago* pela lei nº 4572/1983.

A *Escola Estadual de 1º Grau Padre José de Anchieta*, criada pelo Decreto nº 1289/1985, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, foi renomeada de *Escola Estadual de 1º e 2º Graus Padre José de Anchieta*, pelo Decreto nº 787/1991.

Os nomes *Padre Tiago* e *Padre José de Anchieta* envolve duas enunciações: a do nome dado do lugar da paternidade e a do título, dado do lugar da Igreja Católica. O primeiro mantém apenas o prenome, e o segundo, o prenome e o sobrenome.

A partir de 2010, o Decreto nº 1.826 determina que, as escolas mantidas pelo Estado, retirem da nomeação os termos “primeiro e segundo graus”. Sobre essa determinação, diz o (Projeto Político Pedagógico, p. 2):

[...] todas as instituições de Educação Básica, criadas e mantidas pelo poder



publico estadual, passam a denominar-se apenas Escola Estadual, **acrescendo-se em seguida o nome da pessoa, sigla, datas comemorativas ou nome de fantasia já constante no seu respectivo ato de criação.** (Grifo nosso)

3.1.4 Nomes ligados a datas comemorativas

A nomeação da *Escola Estadual 12 de Outubro*, criada e denominada pelo Decreto nº 1417/1985, trata-se de data, e segundo Guimarães (2005a, p. 49), “as datas que se tornam nomes de ruas”, no nosso caso, nomes de instituições escolares, são datas enunciadas como memoráveis para a história do País, do Estado e da Cidade. Nessa nomeação, a data *12 de Outubro* significa homenagem ao dia de Nossa Senhora Aparecida.

3.1.5 Nomes próprios de pessoas ligados à educação na cidade

Com o desenvolvimento da cidade e a criação de novos bairros, em 1988 instala-se a *Escola Estadual Irene Ortega*, para atender às necessidades do novo bairro, Cohab Jurema. Esse nome também retoma duas enunciações, a do registro de batismo, dado do lugar da paternidade, e da enunciação que nomeou a escola com esse nome.

A *Escola Estadual de 1º Grau “Pedro Galhardo Garcia”* e a *Escola Municipal de 1º Grau Inedi Fontes Castilho Queiroz*, criadas em 1990, localizam-se, respectivamente, no *Parque Morumbi* e no *Jardim Lucélia*, e referem-se a nomes próprios de pessoas.

3.1.6 Nome próprio ligado à expansão da Cidade

A *Escola Estadual de 1º Grau “Boa Vista”*, faz referência ao bairro Alto da Boa Vista, onde se encontra localizada. Todas as enunciações que nomeiam as escolas são sempre enunciações que incluem outras enunciações.

3.1.7 Nomes próprios ligados a lutas sociais nacionais

Novas escolas foram criadas para atender à demanda dos alunos do município, a partir do surgimento dos assentamentos *Margarida Alves e Roseli Nunes*. Duas são as escolas criadas nesses assentamentos: *Escola Municipal Zumbi dos Palmares* criada e a *Escola*



Estadual Madre Cristina, em 2004.

O nome *Zumbi dos Palmares* não se trata de nome próprio de pessoa, e a enunciação que o nomeia inclui uma outra enunciação que o nomeou à época da escravidão brasileira; e o segundo nome *Madre Cristina* tem origem em duas enunciações, a primeira diz respeito ao primeiro nome do registro de batismo, e a segunda, a titulação dada do lugar da religião católica.

4. Memorável da Nomeação

No sentido de que as enunciações que nomearam as escolas de Mirassol D'Oeste, recortam um memorável de enunciações já ditas, atravessadas pelo interdiscurso, passaremos a analisar o que esses nomes retomam de outros acontecimentos sócio-históricos já realizados.

A nomeação *Escola Estadual Padre Tiago* recorta como memorável a religiosidade do município, pois Padre Tiago foi um grande líder do município, fundador de várias comunidades religiosas rurais. Essa nomeação também está ligada à história da educação no município, conforme Leite (1995, p. 23), “além da função Missionária e Sacerdotal, ele ainda encontrava tempo para lecionar, sendo professor na escola Benedito Cezário da Cruz”.

Padre José de Anchieta é uma nomeação que recorta a história da colonização brasileira e o início da educação no país, principalmente dos indígenas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, José de Anchieta foi um dos primeiros jesuítas a pisar no solo brasileiro com a Companhia de Jesus.

O nome da *Escola Estadual Madre Cristina* “Célia Sodré Dória”, mais conhecida como Madre Cristina, trata-se de uma cidadã que marcou a história nacional, pois segundo o histórico da escola, Madre Cristina foi autora de vários livros na área da Psicologia, seu olhar se estendia para os mais humildes, sofridos e oprimidos, ou seja, a nomeação *Madre Cristina* retoma a memória da presença feminina, religiosa e revolucionária de luta pela igualdade no país.

O acontecimento do dizer que nomeia a *Escola Benedito Cesário da Cruz* traz o memorável da própria fundação do município, pois Benedito Cesário da Cruz é considerado uma dos migrantes pioneiros que fizeram parte do processo de desbravamento do município de Mirassol D'Oeste. Leite (Idem, p. 11) afirma que “[...] podemos considerar como fundadores de Mirassol D'Oeste os senhores Antonio Lopes Molon, o idealizador e colonizador, e Bendito Cesário da Cruz, o desbravador e pioneiro”.



A nomeação da *Escola Irene Ortega* evoca o memorável da história de educação do município; essa nomeação remete a uma aluna muito dedicada e companheira da comunidade, que faleceu com apenas 14 anos de idade, e enunciar o nome da escola é rememorar a dedicação da jovem aos estudos e à amizade que nutria por todos.

Ao enunciar o nome da *Escola Pedro Galhardo Garcia* rememora-se a história da educação do município, do funcionário público que, segundo a Biografia do Patrono dessa escola “faleceu em um trágico acidente no dia 10/08/1987, que matou dois membros da Secretaria Municipal de Educação”.

No caso da escola do Distrito de Sonho Azul, *João de Campos Widal* é nomeada a partir de um memorável que recorta a história de um cidadão que, segundo o Portal Mato Grosso⁶, desempenhou as funções de Coronel, empresário, professor, cartorário, jornalista, advogado e político, na região de Cáceres. A escola mantém um nome que traz o memorável do município ao qual o Distrito de Sonho Azul pertencia.

A Escola *Edson Atier Almeida Tamandaré* recebeu esse nome em homenagem ao jovem, que junto com sua família, fundou os bairros *Cidade Tamandaré 1, 2, 3, 4*, e o *Loteamento Teles*, e foi também um jogador de futebol de destaque na região, e que exerceu o cargo de vereador do município. Assim, ao enunciar o nome *Edson Atier Almeida Tamandaré*, rememoram-se discursos que envolvem o desenvolvimento e a política do município.

Na nomeação da *Escola Estadual 12 de Outubro*, podemos encontrar dois memoráveis, um que remete à religiosidade nacional (Padroeira do Brasil), por se tratar da data que se comemora o dia de Nossa Senhora Aparecida, e a outra memória está ligada às crianças, por ser nessa data que se celebra também o Dia das Crianças.

Assim como a nomeação da Escola *Edson Atier Almeida Tamandaré* retoma o discurso do crescimento da cidade, a nomeação *Boa Vista* não é diferente, pois ao enunciar Boa Vista, estamos falando de um dos Bairros da Cidade, ou seja, essa nomeação traz como memorável o processo de expansão urbana do município, com a criação de novas escolas para atender à população.

A *Escola Municipal Zumbi dos Palmares* ganhou essa nomeação em homenagem a Zumbi. Sobre Zumbi, Santana (2012, p. 02) diz:

Zumbi, juntamente com outros representantes da coletividade negra, durante

⁶ Disponível em: <http://www.portalmatogrosso.com.br/NG/conteudo.php?sid=333&cid=22864> . Acesso em: 12 de Agosto de 2014 às 14 h.



o período escravista brasileiro, empenhou-se na luta contra a opressão do sistema que impunha o trabalho compulsório aos africanos e seus descendentes. [...] Zumbi é o grande líder palmarino que se tornou um símbolo de resistência. [...]

Parafrazeando Santana (2012), podemos dizer que Zumbi, foi um herói nacional, que lutou em defesa de seu povo que vivia no quilombo dos Palmares. Assim, a nomeação Zumbi dos Palmares traz a memória da luta pela liberdade dos escravos.

Queremos destacar que os nomes das escolas foram dados do lugar político-administrativo do Governo de Mato Grosso, em cenas de enunciação em que o Locutor, responsável pelo que diz, fala do lugar social de locutor-governador do Estado, que tem autoridade para criar e nomear unidades escolares sob a jurisdição do Estado. Nas cenas de enunciação em que se dão essas nomeações, o locutor-governador assimila o lugar de dizer de enunciador universal, “um lugar que significa o Locutor como submetido ao regime do verdadeiro e do falso”. (GUIMARÃES, 2005a, p. 26).

5. Algumas considerações

Na perspectiva de que a língua funciona afetada por um conjunto de dizíveis, buscamos observar como os nomes das escolas públicas da cidade de Mirassol D’Oeste significam no acontecimento em que são ditos pelo memorável enquanto passado.

As análises semântico-enunciativas e do memorável dos nomes próprios das escolas nos apontaram que as nomeações funcionam a partir de um memorável de enunciações, ou seja, as nomeações das escolas recortam enunciações ligadas ao processo de fundação, colonização da cidade e da criação das primeiras escolas no município de Mirassol D’Oeste, e também de enunciações que recortam personagens da história de Cáceres e do país.

Queremos dizer que todos os aspectos são importantes para compreender não só a formação/estrutura dos nomes próprios das escolas como também os sujeitos (locutores) da linguagem que são agenciados nas cenas de enunciação em que ocorrem as nomeações.

Nesse sentido podemos dizer, acompanhando o que diz Guimarães (2005a), que toda nomeação tem uma história, e os nomes das escolas não são diferentes, ou seja, ao enunciar cada nome das escolas, rememora-se algo já dito (Idem, 2005a), pois a enunciação dos nomes das escolas do município de Mirassol D’Oeste - MT evoca acontecimentos de linguagem já realizados, de modo que as nomeações das escolas carregam em seus nomes um conjunto de histórias que significam.



O processo de nomeação das instituições escolares vai muito além do que simplesmente dar nome a uma escola. O processo de nomear algo está intimamente ligado com a exterioridade, envolve a história da sociedade, dos sujeitos que nomeiam, e do memorável, por isso os nomes são carregados de sentidos.

6. Referências

BONI, Márcia Regina. **Histórias e Trajetórias de Vida de Professoras Migrantes no Município de Sorriso/MT**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação/2010. Disponível em: file:///C:/Documents%20and%20Settings/Cliente/Meus%20documentos/Downloads/Marcia_Regina_Boni.pdf. Acesso em: 01/11/2014.

HEINST, Andréia de Cássia. **Mato Grosso – entre relatos de memória sobre ocupação recente e a instituição da memória vencedora**. Disponível em www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/.../texto03.pdf. Acesso em: 03/11/2014.

PEREIRA, Tereza Dias. **História de Mirassol D' Oeste: formação e organização do município, 1962 – 1994**. R.G.A. Gráfica e Editora Ltda, 1998.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005 a.

_____. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2005 b.

LEITE, Ataíde Pereira. **História Poesia**. Passo Fundo, RS: Gráfica e Editora Pe. Berthier dos Missionários da Sagrada Família, 1995.

SANTANA, Karla Cristina Eiterer. **Por trás das paliçadas de Palmares: uma reescritura da história de Zumbi por Leda Maria de Albuquerque Noronha**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/darandina/files/2012/09/Por-tr%C3%A1s-das-pali%C3%A7adas-de-Palmares-Artigo-de-Comunica%C3%A7%C3%A3o-do-Simp%C3%B3sio.pdf>. Acesso em: 20/01/2015, às 10:00 h.

SZUBRIS, Elisandra Benedita. **Cáceres e região: nomes que fazem história**. Dissertação de Mestrado. PPGL/UNEMAT. Cáceres-MT, 2014.



ZATTAR, Neuza Benedita da Silva. Calçadas: espaços públicos ou privados. **Revista eletrônica do GELCO Linguagens: Desafios Contemporâneos**, 2008.

_____. Era uma vez nome de ruas... **Revista de Estudos Acadêmicos**. N° 004. Cáceres-MT: Departamento de Letras/Unemat, 2000.



AS DIFERENTES FORMAS DE USO DAS PRAÇAS NOS ESPAÇOS DA CIDADE

Leila Castro da Silva (EEUF)¹
Neuza Zattar (UNEMAT)²

Resumo: Este trabalho se inscreve na linha teórica da Semântica do Acontecimento, desenvolvida no Brasil por Eduardo Guimarães, e tem como objetivo analisar a (re)significação do uso das praças na cidade de Cáceres-MT, a partir do ano de 2013. Historicamente as praças eram construídas para se constituir em patrimônio histórico e se notabilizavam como lugar de manifestações públicas. Na atualidade, as praças, além de espaço de lazer, encontros e realização de eventos culturais e políticos, estão sendo re-significadas pelas novas funções que lhes são atribuídas pela comunidade em que se encontram instaladas. Tomando as praças como laboratório de observação, propomos analisar as diferentes formas de uso desses espaços, buscando compreender como esses novos (re)funcionamentos se constituem. Selecionamos para este estudo duas praças, sendo uma localizada, no Bairro da “Cavallhada I” e outra no Residencial “Monte Verde”. Ao tomá-las como objeto de estudo, nos colocamos na perspectiva que considera a linguagem como um fenômeno histórico, e os sentidos são constituídos no acontecimento enunciativo, ou seja, a análise dos sentidos encontra-se nos estudos da enunciação. Desse modo, podemos dizer que, as transformações acontecem pela determinação histórico-social dos sujeitos que se inscrevem na enunciação das praças, significando novas funcionalidades. A linguagem, nessa perspectiva, nos possibilitou compreender como “praças” e “sujeitos” se significam nesse espaço simbólico, considerando que a cidade é tomada enquanto espaço que se constitui pelas práticas enunciativas e suas projeções imaginárias, pelas relações entre sujeitos e a historicidade dos sentidos. Sendo assim, ocorre um deslocamento de sentidos quanto à resignificação desses espaços pelas novas funcionalidades que lhes impõem.

Palavras-chave: Semântica do Acontecimento; Praças; Sentidos.

Abstract: This composition is on the theoretical branch of Semantics of Events, developed in Brazil by Eduardo Guimarães, and aims at analyzing the (re)signification of the use of squares in the city of Cáceres-MT, from the year of 2013. Historically squares were built for constituting a historical patrimony and were realized as a space of public manifestations. Nowadays, the squares, besides being a space of leisure, encounters and accomplishment of cultural and political events, are being re-signified by the new functions that are designed by the community where they are settled. Taking squares as observation labs, we propose to analyze the different forms of use of these spaces, seeking to understand how those new (re)functioning are constituted. For this study we have selected two squares, so that one of them is located in the Neighborhood *CavallhadaI*, and the other in the Residential *Monte Verde*. In taking them as study object, we look from the view which considers language as a historic phenomenon, and the senses are constituted at enunciative event, that is, the analysis of senses is on the enunciation studies. This way, we can say that, transformations happen by historic-cultural determination of the subjects who are inscribed in the enunciation of the squares, signifying new functionalities. Language, by that view, enabled us to understand how “squares” and “subjects” are signified in that symbolic space, considering that the city is taken as a space that is constituted by enunciative practices and their imaginary projections,

¹ Mestra em Linguística. Professora da Escola Estadual União e Força. Cáceres-MT/Brasil. leikasi@hotmail.com

² Professora Dr^a em Linguística do PPGL da UNEMAT/Cáceres-MT. Cáceres-MT/Brasil. neuza.zattar@gmail.com



by relations between subjects and the historicity of senses. Thus, a sense dislocation occurs regarding resignification of these spaces by new functionalities that are imputed.

Keywords: Semantics of Events; Squares; Senses.

1. Introdução

Historicamente as praças eram construídas para se constituírem em patrimônio histórico e se notabilizavam como lugar de manifestações festivas e políticas. Na Grécia, o espaço tido como precursor da praça foi a ágora. Era no espaço da ágora que o povo se encontrava, trocava opiniões, deliberava sobre os assuntos da vida política da população.

Sob o nome de Ágora, a praça pública grega representou o principal lugar de encontro dos cidadãos. Este conjunto urbano formava o centro político-social da cidade: o centro cívico, onde os cidadãos livres (excluindo as mulheres e os escravos) exerciam sua cidadania. (CALDEIRA, 1998, p. 17)

Ao longo dos tempos, o percurso das construções e usos das praças passa por várias transformações, a cada época surgem elementos que promovem tais mudanças. Através das palavras de Caldeira (idem, p. 21), é possível observarmos algumas delas.

Além das feiras, festas, procissões e representações teatrais, outra atividade de grande importância ocupou o espaço da praça: o julgamento e as execuções públicas. Para além de uma sociabilidade, a “praça pública”, era um lugar onde se demonstrava o poder das leis.³

No Brasil colonial, as cidades iniciavam as edificações partindo da igreja, devido à questão religiosa ser de forte influência para a população. Desse modo, as praças eram construídas ao entorno das igrejas, por ser “ali que a população da cidade colonial manifestava sua territorialidade, os fiéis demonstravam sua fé, os poderosos, seu poder, e os pobres, sua pobreza” (ROBBA e MACEDO, *apud* SOUSA, 2010, p. 8.)

No século XV, a praça era nomeada de *largo*. Nesse período, na cidade do Rio de Janeiro havia o *Largo do Carmo*, espaço que, em 1743, com a construção nova Casa dos governadores, tornou “o Largo do Carmo um verdadeiro centro de política, comércio e intercâmbio entre as nações (MICELI, 2001, p. 5).

Em seu livro *História de Cáceres*, Natalino Ferreira Mendes (2009) diz que a atual praça Major João Carlos era nomeada como *largo Major João Carlos*: “o aterro do trecho que vai do *largo Major João Carlos* ao portão do Cemitério (p. 66).

³Sobre julgamento e execução em praça pública ver Vigiar e Punir, de Michel Foucault, 2004.



Na atualidade, as praças, além de funcionarem como espaços de lazer, encontros e realização de eventos culturais e políticos, estão sendo (re)significadas pelas novas funções que lhes são atribuídas pela comunidade em que se encontram instaladas, e significam para a cidade espaços em que se contempla a diversidade social, com o surgimento de outras formas alternativas de usos das praças, como veremos no decorrer deste trabalho.

Segundo Robba (2013 *apud* HORTA 2011, p 160), as praças caracterizam-se por “criação de espaços multifuncionais e adaptáveis, que podem ser utilizados pela população das mais diversas formas”, e possuem categorias que as identificam como *praças históricas, secas e praças comunitárias* (HORTA, 2011). Neste trabalho abordaremos as três categorias, porém, nos ateremos à terceira.

Tomando as praças como laboratório de observação, propomos analisar as diferentes formas de uso desses espaços, buscando compreender como esses novos (re)funcionamentos se constituem. Selecionamos para este estudo duas praças, uma localizada no Bairro da Cavahada I, denominada *Praça da Cavahada*, e outra, no Residencial Monte Verde, conhecida popularmente como *Praça do Monte Verde*⁴, pela sua localização no centro do residencial, por apresentarem características de praças comunitárias.

Para esta reflexão, utilizamos como dispositivo de análise o Estatuto dos moradores do Bairro Monte Verde, o Regulamento dos moradores da Cavahada I, a Lei nº 875 A e o Código de Obras e Posturas Municipais contidos no Plano Diretor do Município de Cáceres, que organiza física e juridicamente os espaços públicos da cidade de Cáceres-MT.

Tomamos como suporte teórico a Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2002, 2005), disciplina que considera a linguagem como um fenômeno histórico, e os sentidos são constituídos no acontecimento enunciativo. Considerar que a linguagem funciona olhando para fora de si, num mundo simbolizado, é dizer que “a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer” (Idem, 2002, p. 07).

2. Praças históricas

Cáceres foi elevada a categoria de cidade em 1874, suas primeiras praças possuem a nomeação de pessoas ilustres do município ou país, tais como: *Barão do Rio Branco, Major*

⁴Não foi encontrado documentos oficiais com os nomes da praça.



João Carlos e Duque de Caxias, cujos nomes trazem o memorável dos discursos fundadores locais e nacionais.

Na *Praça Barão do Rio Branco*, além da Igreja Matriz construída entre 1919-1965, encontra-se o Marco do Jauru⁵, peça arquitetônica que representa os limites da fronteira entre Espanha e Portugal (Tratado de Madri 1750). A nomeação dessa praça rememora um dos diplomatas mais importantes da história do Brasil, também deputado provincial pelo estado de Mato Grosso, José Maria da Silva Paranhos Júnior, *Barão do Rio Branco*.

No centro da *Praça Major João Carlos*, foi instalada a escultura de Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, o fundador da cidade de Cáceres (1971). Nesse sentido, vale dizer que o espaço é político, enquanto espaço gerenciado pela relação de poder (ORLANDI, 2011), pois o nome Luiz de Albuquerque significa um lugar de memória, um sujeito-histórico e detentor do poder. A nomeação dessa praça traz o memorável do político João Carlos Pereira Leite, muito influente no município de Cáceres e região, e descendente da família que fundou a fazenda Jacobina, em 1748 uma das mais ricas fazendas da Província.

Ao lado da *Praça Duque de Caxias* está localizada a Escola Estadual “Esperidião Marques”, criada em 1915, que compõe o conjunto de imóveis tombados do Centro Histórico da cidade. No centro da praça destaca-se a imagem de bronze de Duque de Caxias, instalada em sua homenagem, por significar na história do país a figura do militar defensor do país.

De modo geral, as nomeações dessas praças se constituem pelo discurso histórico, rememorando importantes sujeitos na constituição do país e das cidades.

3. Praças secas

De acordo com Horta (2001), as praças secas se caracterizam por possuírem espaços vazios a serem preenchidos pela diversidade de sujeitos, pela multidão que circula livremente.

Na cidade de Cáceres destacamos como praça “seca” a *Praça de Eventos Sematur*, que localizada no centro da cidade, se constitui em um espaço para a realização de shows e eventos culturais, principalmente, o FIPE, Festival Internacional de Pesca. A *Praça de Eventos Sematur*, predicada pela abreviação da Secretaria Municipal de Turismo, inscreve-se no calendário festivo da cidade, e abriga multidões de pessoas de todas as idades. Durante os eventos, “acontecimentos e mídia se encontram nessa forma de significar o espaço” (HORTA, 2001, p. 163).

⁵Assentado em 2 de fevereiro de 1883 (Mendes. 2009, p. 53).



Outra praça com característica de praça seca é a *Praça José de Anchieta*, localizada próxima ao Batalhão da Polícia Militar - Centro, que recebe também muitas pessoas durante as festas juninas promovidas pelo Batalhão da Polícia Militar e a Associação de Cabos e Soldados.

4. Praças comunitárias

Com a modernidade, surgem também as “praças comunitárias”, espaços que são ocupados por grupos sociais. Horta (2011) as define como uma categoria de *comunidades específicas* que vem ganhando corpo no espaço público das cidades por se constituírem como identidades comunitárias.

As praças denominadas *comunidades específicas* são espaços preenchidos e/ou freqüentados por determinados grupos sociais, que podemos chamar de identidades comunitárias. As delimitações dos espaços das praças e do seu público frequentador são entendidas por Orlandi (2006, p. 166) como “comunidades segundas”, comunidades para além da “família, igreja, nação etc.”

Segundo a autora (2016, p. 23 em HORTA 2011, p. 166),

Daí a necessidade de, além da comunidade de fato (família, Igreja, empresa, nação etc), estabelecermos comunidades segundas (as que temos vontade de eleger, em que nossos desejos podem ser satisfeitos). É para elas que se dirige nosso imaginário. Essas comunidades segundas são grupos em que cada um pode desempenhar seu desejo de reconhecimento como o reconhecimento de seu desejo e de seu ser.

Escolhemos a *Praça do Monte Verde* e *Praça da Cavahada I* para refletirmos sobre essa nova forma de uso do espaço das praças, por (re)significarem, além das suas funções primeiras.

4.1. Praça do Monte Verde

Na praça denominada popularmente de *Monte Verde*, acontece a *Feira de Amigos* criados pelos moradores do bairro com o objetivo de consolidar e ampliar os laços de amizade, bem como a comercialização de produtos que valorizem a gastronomia e a cultura



cacerense.⁶ Nesse espaço, em dias específicos (quinta-feira à noite), os participantes cadastrados fazem exposições, vendem produtos, na maioria, da gastronomia local, e fazem sorteio de prêmios em datas especiais.

Essas atividades são normatizadas pelo Estatuto dos Moradores, de acordo com o Código de Obras e Posturas Municipais, um dispositivo jurídico que define as atividades da feira, conforme os artigos:

Art. 169º - As feiras constituem locais de exposição e comercialização de produtos alimentícios, bebidas, artesanato livre e similares.

Art. 172º - As feiras deverão possuir um regimento que regularize seu funcionamento, especificando dia, horário, tempo e local de funcionamento.

Vejamos as competências dos integrantes da Feira conforme o artigo 4º do Estatuto dos Moradores.

Artigo 4º - É também da competência do expositor:

- a) Estreitar e ampliar laços de amizades, entre os moradores do bairro Monte Verde e outros bairros;
- b) Mobilizar os moradores do bairro Monte Verde, para colaborarem com sua conservação;
- c) Contribuir com a revitalização da nossa Praça;
- d) Promover a educação ambiental, incentivando o uso de materiais e sucata (pneus); retirando do meio ambiente, reaproveitando-os;
- e) Estimular o aprimoramento humano, social e profissional dos expositores;
- f) Buscar parcerias com o poder público, empresas privadas, clubes de serviços, ONGs.
- g) Comercializar produtos que contemplem nossa cultura cacerense.

Observa-se nessa organização a presença do que entendemos por *comunidades específicas*, isto é, um grupo social representado pelos moradores do bairro Monte Verde, que se constituem simbolicamente em grupos homogêneos, isto é, com os mesmos desejos e objetivos.

O enunciado *Estreitar e ampliar laços de amizades, entre os moradores do bairro Monte Verde e outros bairros* traz o imaginário de constituição de identidades comunitárias. O desejo de estreitar os laços de amizades transborda, vai além do próprio bairro, como forma

⁶Segundo rege o Estatuto- Julho/2013.



de estabelecer inter-relação com outras comunidades, desse modo, o dizer do Estatuto se abre para outras interpretações.

Ao mesmo tempo em que esse grupo busca transformar as praças em espaços homogêneos, faz parte de um novo gesto de significação, pois também se constitui como parte de uma diversidade social, visto que resulta em um processo de identificação de formações sociais.

Chamam a atenção, no referido artigo do Estatuto, os itens **b**, **c** e **d**, por trazerem a preocupação dos moradores/participantes em relação à conservação do meio ambiente. Percebe-se que há uma nova concepção dos moradores sobre o espaço *praça*, ou seja, o que seria dever do poder público- prefeitura - passa a ser também responsabilidade dos expositores, produzindo um deslocamento de sentidos.

Na linguagem desses textos, há um sentido metaforizado, pois, esse espaço funciona como uma extensão das casas dos moradores e que, portanto, merece cuidado, zelo. Observa-se, ainda nos itens **b**, **c** e **d**, o discurso ecológico que define regras para que o morador participe dessa nova funcionalidade da praça: o comprometimento com a conservação da praça (item b); a revitalização da praça (item c); e a promoção da educação ambiental (item d).

4.2. Praça da Cavahada

Popularmente atribuiu-se a esse espaço público urbano o nome de *Praça da Cavahada*, que anterior ao ano de 1981 era nomeada como *Praça Benjamin Constant*, conforme a Lei nº 875-A, de 4 de dezembro, que diz:

Artigo 1º - Que volte a ser denominada “Praça da Cavahada, a atual Praça Benjamim Constant.

Ou seja, a Praça por esse documento retoma o antigo nome que se mantém nos dias atuais.

Essa praça possui características de praça histórica, por ter sido no passado espaço de realização das festividades da *Cavahada*,⁷ importante festa que rememora um dos

⁷A *Cavahada* chegou a Mato Grosso no ano de 1769, em comemoração à vinda de Luíz Pinto de Souza Coutinho, Capitão-General e 3º. Governador da Capital de Mato Grosso. Trata-se de uma peça medieval, encenada ao ar livre, com milhares de observadores (as) e torcedores (as). É encenada em sucessivas lutas



acontecimentos históricos da Literatura Universal, a Guerra de Tróia e as Cruzadas. Diferentemente da *Praça Monte Verde*, a *Praça da Cavallhada* possui apenas um coreto que rememora as imagens dos espaços centrais de praças públicas para finalidades de apresentação de bandas e concertos musicais.

Atualmente, acontece nesse espaço a *Feira Cultural e Gastronômica*, que traz o memorável da *Feira dos Amigos da Praça do Monte Verde*, como o objetivo de revitalizar o espaço público.

A *Feira Cultural e Gastronômica* possui um regulamento constituído de um coordenador, equipe de coordenação e regras para exposição de produtos e comercialização. A feira acontece todas as terças-feiras à noite, e nesses dias, ocorrem apresentações culturais diferenciadas. Os produtos comercializados são variados, porém, o que os visitantes mais procuram são os produtos alimentícios, apesar de o espaço também ser ocupado por artesanato livre local, peças de teatro, dança etc.

Essa forma de identificação comunitária é reconhecida como um “modo de organização das formações sociais” (HORTA, 2011, p. 167), que se efetiva no que estamos chamando de *(re)funcionamento* dos modos de usos das praças, pelo deslocamento de sentidos de sua função primeira, específica de lazer, para a *(re)funcionalidade* como espaço comercial, espaço revitalizado, e ao mesmo tempo espaço fortalecedor de laços de amizade.

Na perspectiva que tomamos a língua como um fenômeno histórico, observamos nos textos do Estatuto dos Moradores e no Regulamento, que o espaço dessas *praças*, nos dias atuais, ocupa funções diferentes das suas funções primeiras – espaços de atividades cívicas, de lazer, recreação e as chamadas reuniões públicas, mas como espaços ressignificados pela comunidade que frequenta. É importante ressaltar que algo só significa se antes significar. Isso é possível devido o surgimento de outras formas de organização social, que na contemporaneidade faz significar.

É interessante observar como essas organizações são nomeadas, *A Feira Amigos Monte Verde e Feira Cultural e Gastronômica da Praça da Cavallhada* não classificam as praças, mas as identificam pelos grupos sociais e pelas finalidades que as constituem, enquanto sujeitos histórico-sociais numa relação entre o espaço público das praças e o espaço privado enquanto uso pelos moradores desses bairros.

articuladas por jogos, com carreiras hípicas, entre cavaleiros mouros e cristãos que lutam após o rapto da rainha moura. (SILVA, Ilsa Helena Gomes Procopio. Dissertação de Mestrado. 2007, p. 58).



Horta, ao comentar em seu texto "Praças públicas na contemporaneidade: história, multidão e identidade", (2011, p. 166), nos diz que

A concentração de sujeitos urbanos coloca a questão da quantidade, que nos projetos de praça tem sido metaforizada como "multidão" e pelo "vazio". Ao mesmo tempo, a fragmentação da sociedade é uma das marcas da contemporaneidade e leva à produção de identidades em grupos, instituições, empresas, comunidades com suas simbologias. Há também a busca de uma unidade por meio de uma origem histórica comum, de complementaridade, de contradição, etc. (Idem).

Podem ainda ser classificadas como *praças comunitárias* as praças nas quais foram instalados equipamentos de ginástica através de projetos direcionados especificamente para um determinado público, *os idosos*, no entanto, toda a comunidade do bairro pode frequentar. Em Cáceres encontramos várias praças que já possuem esses equipamentos, como a *Praça José de Anchieta* no centro da cidade e a *Praça Arica*, no bairro Cohab Nova.

Esses equipamentos foram instalados pelo Rotary Clube, e a parte recreativa com os idosos ficou sob a responsabilidade da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, cujo projeto visa à melhoria da qualidade de vida das pessoas e incentivo da prática de exercícios físicos.

A praça ressignifica pela instalação dos equipamentos, pelo projeto e pelo segmento social específico dos idosos. Nesse movimento, pode-se dizer que os sentidos do uso das praças migram, tornando-se outros. Desse modo, é interessante destacar que a praça, enquanto espaço público urbano existe há milênios, e continua exercendo a função de integração e sociabilidade entre sujeitos,

5. Considerações Finais

Em relação à classificação das praças analisadas, podemos dizer que ocorre um deslocamento de sentidos quanto à ressignificação desses espaços pelas novas funcionalidades que lhes impõem, determinadas pelo aspecto histórico-social e os sujeitos que as frequentam.

Esses espaços que à primeira vista são criados para determinadas funções, ao longo dos tempos passam a significar diferentemente. Essas transformações acontecem pela determinação histórico-social dos sujeitos que se inscrevem na enunciação das praças, significando novas funcionalidades.



Nesse sentido, as mudanças a cada época fazem com que as funções primeiras das praças sejam de certo modo expandidas e/ou (re)significadas. O espaço de lazer, de realização de eventos culturais ou espaço de preservação de patrimônio histórico, é resignificado, e também assume outras funcionalidades, como lugar de comércio, que rememora outro espaço, porém privado, como o das praças de alimentação nos shoppings dos grandes centros urbanos do país.

Desse modo, espaços e sujeitos se significam e resignificam, carregados de historicidade e significação. Guimarães (2002, p. 66) diz que “a significação é histórica, não no sentido temporal, historiográfico, mas no sentido de que a significação é determinada pelas condições sociais de sua existência”.

Com este estudo, constatamos que o Estatuto e o Regulamento das praças Monte Verde e Cavallhada I trazem o memorável do Código de Obras e Posturas Municipais, e produzem o interpretável/futuridade, possibilitando o surgimento de novas enunciações.

6. Referências

CALDEIRA, Júnia Marques. **Praça: território de sociabilidade** – uma leitura sobre o processo de restauração da Praça da Liberdade em Belo Horizonte. Campinas. SP. 1998. Dissertação de Mestrado.

http://www.observatoriodadiversidade.org.br/oficinadememoria2014/wp-content/uploads/2014/01/CaldeiraJuniaMarques_M.pdf Acesso em: 25/09/2014.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. Domínio semântico de determinação. In: GUIMARÃES, Eduardo e MOLLICA, M.C. (Orgs.). **A palavra**: forma e sentido. Campinas, SP: Pontes, 2007, p.77- 96.

_____. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas, SP: Pontes, 1995.

HORTA, N. J. Praças públicas na contemporaneidade: história, multidão e identidade. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. 53(2). Campinas-SP, 2011.

MICELEI, Santos Bruna. O desenvolvimento do espaço urbano do Rio de Janeiro: principais observações a partir do Paço da Cidade. **1º Simpósio Brasileiro de Cartografia**. 2011.



https://www.ufmg.br/rededemuseus/crch/simposio/MICELI_BRUNA_S.pdf Acesso em: 17/09/2014

MENDES, Natalino Ferreira. **História de Cáceres**. 2. ed. Cáceres, MT. Editora: Unemat, 2009.

ORLANDI, Eni Pucinelli. Os sentidos de uma estátua: Fernão Dias, individuação e identidade pousoalegrense. In: **Discurso, espaço, memória – caminhos da identidade no sul de Minas**. Campinas, Editora RG, 2011.

SILVA, Ilsa Helena Gomes Procopio. **Educação, cultura e tradição: tessituras de uma comunidade tradicional no Pantanal de Poconé, Mato Grosso – um estudo de caso**. Cuiabá: UFMT/Instituto de Educação. Dissertação de Mestrado, 2007..

SOUSA Rafael Oliveira de. **A praça como lugar da diversidade cultural**. IV Fórum de Educação e Diversidade. Diferentes (des) iguais e desconectados. http://need.unemat.br/4_forum/artigos.html Acesso em 14/09/2014.

ZATTAR. S. Neuza. **Calçadas: espaços públicos ou privados?** In: Línguas e Instrumentos Linguísticos. Campinas, Editora RG, 2009.

ANEXOS

1- Praça Monte Verde – Bairro Monte Verde. (2014)



2- Praça da Cavalhada – Bairro Cavalhada I. (2014)



3 - Praça Arica – Bairro Cohab Nova. (2014).





NEUROLINGÜÍSTICA DISCURSIVA: UM ESTUDO DE CASO

Stephanie Dorneles e Silva PIERUCCINI (UNICAMP)¹

Resumo: Este artigo apresenta um estudo de caso de um jovem de 23 anos (GF) que sofreu, em 2010, um traumatismo cranioencefálico (TCE) que o deixou com uma afasia verbal (FREUD, 1891/1973) acompanhada de uma hemiplegia à direita. O sujeito GF participa de acompanhamentos longitudinais do Centro de Convivência de Afásicos (CCA/IEL/UNICAMP – Grupo II). Por meio da análise de alguns dados, será considerado o pressuposto teórico da Neurolinguística Discursiva, que adota uma concepção sócio-histórica de linguagem, lugar de interação/interlocução, onde o sujeito e a linguagem se constituem mutuamente.

Palavras-chave: Neurolinguística Discursiva; afasia; Freud

Abstract: This article presents a case study of a 23 year old (GF) that suffered, in 2010, a crane encephalic trauma (TCE) that left him with a verbal aphasia (Freud, 1891/1973) accompanied by a right hemiplegia. The subject GF participates in longitudinal follow up of Centro de Convivência de Afásicos (CCA/IEL/UNICAMP – Grupo II). Through the analysis of some data, will be considered the theoretical assumption of Discursive Neurolinguistics, which adopts a socio-historical conception of language, place of interaction/dialogue, where the subject and language are mutually.

Keywords: Discursive Neurolinguistics; aphasia; Freud

1. Introdução

Neste trabalho apresento o estudo neurolinguístico de um jovem (GF)¹ de 23 anos, destro, que sofreu um traumatismo cranioencefálico em 2010, quando trabalhava durante o dia e cursava o Ensino Médio no período noturno. O acidente sofrido por GF deixou-o com uma afasia verbal (FREUD, 1891/1973) e uma hemiplegia à direita. Segundo Freud (1891/1973), a afasia verbal afeta as associações entre os distintos campos da representação de palavra: auditivos, visuais e cinestésicos.

GF apresenta dificuldades para ler, escrever e apresenta uma fala em estilo telegráfico. Costuma assistir a filmes legendados, nos quais as imagens auxiliam a entender o enredo, e frequenta o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) de sua cidade. GF compreende o que lhe é dito e é um jovem que mantém contato com seus amigos e que tem uma intensa vida social: conversa com seus amigos no *whatsapp*, sai para pular carnaval, atividades que o mantêm sujeito da linguagem e o ajudam a lidar melhor com suas dificuldades. Atualmente, GF frequenta o Centro de Convivência de Afásicos (CCA² – Grupo II), localizado no Instituto

¹ Mestranda do Departamento de Linguística, do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), CEP 13083-970, Campinas – São Paulo, Brasil. A pesquisadora é bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).



de Estudos da Linguagem da Unicamp (IEL), e participa das sessões individuais e coletivas semanalmente desde 2011.

Com base em uma perspectiva discursiva (COUDRY, 1988), será analisado, sucintamente, o quadro afásico de GF e contextualizado o conjunto de “dado-achados” (COUDRY, 1996) que envolvem atividades de GF com a linguagem (fala, leitura e escrita).

2. Pressupostos teóricos da Neurolinguística Discursiva

A Neurolinguística Discursiva (ND) parte de uma perspectiva discursiva, relacionando discurso com atividade constitutiva, cérebro com linguagem. Com essa perspectiva teórica, a avaliação e também o acompanhamento longitudinal têm como ponto de partida a interlocução, ou seja, a relação entre dois sujeitos falantes de uma língua, tendo cada um as suas particularidades, que se encontram em situações reais e específicas de interlocução. Encontramos em Franchi (1987) a perspectiva na qual a ND se embasa teoricamente:

A linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se produz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos, as línguas naturais de que nos servimos. (FRANCHI, 1987, p.12)

A ND considera a relação entre sujeito e linguagem, pois o sujeito, além de se colocar como interlocutor, também coloca o outro como interlocutor, produzindo um processo dialético através da linguagem, tal como discutido por Franchi (1992). Desta forma, é com essa concepção de linguagem que este artigo lidará com um sujeito sem desconsiderar sua subjetividade e sua relação com a linguagem para, então, analisar o caminho que percorre para ser sujeito que fala para outros que também falam (BENVENISTE, 1995).

Um dos autores que a ND embasa sua perspectiva teórica é Luria (1979), que critica a concepção localizacionista de um cérebro dividido em diversas regiões, sendo cada uma delas responsável por uma função específica. Nessa abordagem, uma lesão em uma área do cérebro afetaria unicamente uma determinada função orgânica. Contrariando essa visão, Luria (1979) formula o conceito de “Sistema Funcional Complexo”, considerando as regiões de modo dinâmico, plástico, holístico e relacionado a diversas funções interligadas.



O conceito de “Sistema Funcional Complexo” considera que o cérebro é constituído por complexos sistemas funcionais que trabalham em conjunto. Cada unidade é organizada hierarquicamente, mas todas contribuem para o funcionamento do cérebro como um todo. Na atividade da escrita, por exemplo, há várias funções presentes: auditivas, cinestésicas, visuais, motoras, realizando um trabalho coordenado entre as três unidades funcionais do cérebro descritas por Luria: Bloco I, constituído por estruturas do tronco cerebral e responsável pela vigília e seleção de estímulos; Bloco II, constituído pelos lobos parietais, temporais e occipitais, e tem como função receber, elaborar e registrar informações recebidas pelo cérebro; Bloco III, constituído pelo lobo frontal e tem como função programar, regular e controlar as atividades cerebrais³ (LURIA, 1979).

A perspectiva luriana considera o sujeito em relação ao seu meio social e histórico. Essa visão sugere um sujeito comprometido com a sociedade por um lado, e singular, por outro, sem que seja possível esperar do sujeito atitudes padronizadas, regulares em relação à linguagem. Esperar sujeitos idealizados conduziria um olhar investigativo e clínico ao desvio, à falta. Na contramão disso, tem-se a crítica de Canguilhem (2002) sobre a oposição “normal” e “patológico”, e o conceito de “normatividade”.

Não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras normas de vida possíveis. Se essas normas forem inferiores às normas anteriores, serão chamadas patológicas. Se, eventualmente, se revelarem equivalentes – no mesmo meio – ou superiores – em outro meio – serão chamadas normais. Sua normalidade advirá de sua normatividade. (CANGUILHEM, 2002, p. 113)

Assim, a anomalia é uma variação de uma determinada norma de vida que não pode ser necessariamente tomada como patológica, que pressupõe uma relação entre o organismo e seu meio. Para Canguilhem (2002), o que costuma ser tomado como patológico pode ser uma outra normatividade em relação à vida, “um ser vivo é normal num determinado meio na medida que ele é a solução morfológica e funcional encontrada pela vida para responder às exigências do meio” (CANGUILHEM, 2002, p. 113).

No caso da afasia, é justamente a relação *velho/automático* e *novo/voluntário* (FREUD, 1891/1973) que atua na mobilidade da barra que diferencia o normal do patológico (COUDRY, 2008; COUDRY, 2010).

A mobilidade da barra – que nem sempre é a mesma – determina o que é da ordem do normal e o que é da ordem do patológico, a depender de fatores fisiológicos, psíquicos e históricos que, por um lado, funcionam como



dispositivos (AGAMBEN, 2006/2009) biológicos e históricos que regulam/condicionam os diferentes modos de viver em sociedade e que, por outro, representam cada sujeito em particular. (COUDRY, 2010)

3. O estudo *La afasia*, de Freud (1891)

O texto “La afasia”, de Freud (1891/1973), é considerado uma publicação pré-psicanalítica e foi escrito quando os estudos neurológicos se preocupavam com a localização das funções cerebrais. Na época, os neurologistas Broca e Wernicke já haviam relacionado determinadas lesões a certos tipos de afasia. Assim, enquanto vários estudiosos buscavam descobrir a localização das funções da linguagem, Freud passava a analisar criticamente a teoria localizacionista.

O autor cria um modelo de aparelho de linguagem, de natureza associativa, para explicar o funcionamento normal da linguagem e também um funcionamento afetado por uma modificação funcional motivada por uma determinada lesão, afetando o velho (o que o sujeito conhece) da língua (COUDRY, 2008; COUDRY, 2010). De acordo com Freud (1891/1973) temos, então, que uma lesão afeta o funcionamento do aparelho da linguagem, que não é formado por centros distintos e separados, mas é uma região contínua onde ocorrem associações. Trata-se de um aparelho psíquico que, por realizar um percurso fisiológico, permite ao sujeito resgatar o que já foi representado pelo aparelho (FREUD, 1891/1973).

Para Freud (1891/1973), o fisiológico e o psicológico mantêm uma relação de concomitância. Baseando-se em estudos de Hughling Jackson, o autor defende que as excitações fisiológicas não deixam de existir quando os processos psíquicos têm início, mas tendem a continuar. Esse processo se estende por todo o córtex: a percepção (fisiológico) produz modificações funcionais no sistema nervoso que podem ser lembradas se o percurso for percorrido novamente, em estados normais e patológicos (COUDRY; FREIRE; GOMES, 2006).

Freud (189/1973) considera a **palavra** como uma unidade funcional, psicológica, do aparelho de linguagem, sendo que uma lesão ocasionaria uma desintegração dos elementos constitutivos da palavra: auditivos, visuais e cinestésicos. Esses constituintes da **palavra** estão presentes em associações que fazemos nas diversas atividades de linguagem: repetir, soletrar, ler, escrever. Quando aprendemos a falar associamos a imagem sonora da palavra com a impressão cinestésica da palavra. Segundo Freud (1891/1973), nessa época em que as crianças estão aprendendo a falar, a segunda imagem sonora da palavra não precisa ser idêntica à primeira imagem sonora. Isso quer dizer que uma determinada palavra pronunciada

pela criança nem sempre se assemelha à mesma palavra pronunciada pelo Outro. Trata-se de um momento importante para o aprendiz, pois a criança aprende na medida em que tenta ajustar a imagem sonora que produz com a impressão cinestésica e acústica produzida pelo outro e, desta forma, aprende repetindo. A perda da função corretora, de tentar aproximar a própria fala da fala do outro, segundo o autor, explica as peculiaridades da parafasia.

Freud (1891/1973) também relaciona a soletração e sua relação com a fala, leitura e escrita. Segundo ele, associamos “*las imágenes visuales de las letras con nuevas imágenes sonoras que inevitablemente recuerdan sonidos de palabras ya conocidos*” (FREUD, 1891/1973, p. 88). Assim, ao soletrarmos determinada palavra, ela nos apresenta duas imagens sonoras que tendem a ser idênticas e duas impressões motoras que correspondem uma à outra. Para ler com compreensão é preciso associar a imagem visual da letra e sua imagem sonora, encontrada na imagem sonora da palavra antiga, que o sujeito reconhece na sua própria fala, ou seja, lemos com compreensão a partir do momento que as impressões de inervação e cinestésicas das palavras nos são familiares, já idênticas as que usamos para falar.

A palavra, portanto, apresenta uma complexidade de associações entre elementos visuais, acústicos e cinestésicos que a constituem. Mas, para além disso, Freud (1891/1973) considera que o significado que uma palavra está associado ao conceito de objeto. Antes de abordar essa noção de objeto, torna-se importante observar a figura a seguir:

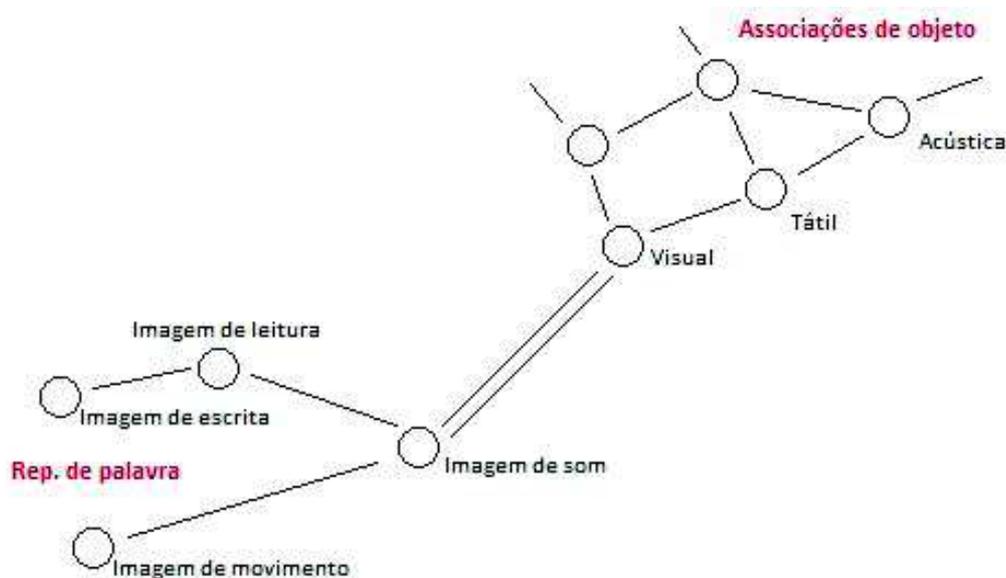


Figura 1 – Esquema da representação de palavra (FREUD, 1891/2013, p. 102, tradução de Emiliano de Brito Rossi).

De acordo com a figura acima, a **palavra** ganha significado devido a sua associação com a representação de **objeto**, constituída também por alguns elementos, tais como visual,



tátil e acústico e que se apresenta como uma representação aberta, ao contrário da ideia de palavra, que se encontra fechada, embora seja capaz de se estender. Fisiologicamente, ao longo da vida do sujeito, essas associações trazem modificações no córtex que podem ser recordadas. Além disso, as diversas associações formam outras cadeias associativas, chamadas de superassociações, que são mais facilmente afetadas por uma lesão (FREUD, 1891/1973).

Assim como Bordin (2010), podemos dizer que o modelo de aparelho de linguagem considera o sujeito e sua relação dinâmica com o que é externo, o que pode ser notado nessa representação aberta da ideia de objeto, possibilitado a novas impressões, novas associações, “pois um mesmo objeto pode ser percebido e experimentado de maneiras diferentes, em situações diferentes ao longo da vida do sujeito” (BORDIN, 2010, p. 31).

4. Dados-achados

O conceito de dado-achado, proposto por Coudry (1996), é compatível com o “paradigma indiciário”, de Ginzburg (1989), discutido por Abaurre et al. (1997) nos estudos de aquisição de escrita. Essa compatibilidade se dá pelo fato de a metodologia adotada pela ND analisar os detalhes e pormenores dos dados. Ao discutir o conceito de “dado-achado”, Coudry e Freire (2010) descreve três maneiras de se trabalhar com os dados. A primeira, chamada “dado-evidência”, é ancorada por uma concepção homogênea de linguagem e, por isso, é usada para quantificar e classificar os diversos testes feitos com a linguagem; a segunda, chamada “dado-exemplo”, é usada para descrever uma hipótese já pré-estabelecida pelo pesquisador. Por fim, encontra-se o “dado-achado” ancorado numa concepção heterogênea e indeterminada de linguagem, sendo o sentido construído e não dado de antemão. Tal concepção privilegia o funcionamento da linguagem na interação entre investigador e sujeito.

DADO 1: Álbum de fotos

Nessa sessão individual, GF levou ao CCA o seu álbum de fotos de infância. Num determinado momento, um dos investigadores perguntou quem era o senhor que o segurava no colo:

Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
GF	Vô...é... morreu		



INV.1	Morreu? É por parte de mãe ou por parte de pai esse vô?		Apontando para a foto
GF	É... não. É vô, vô... peraí... é... não, é... velhinho, velhinho, é... vô é...		Apontando para a foto
INV.2	Mas ele é pai da sua mãe ou do seu pai?		Apontando para a foto
GF	Não		
INV.1	Ele era um vô, assim, de consideração		
GF	Não, é...		
INV.1	É vô mesmo?		
GF	É... é... nossa		Estalando os dedos
INV.1	Ele é pai do seu padastro?		
GF	Não		Fazendo não com a cabeça
GF	Ah... deixa quieto		
INV.2	Não, tenta falar	Falando junto com INV.1	
INV.1	Não, a gente tá curiosa		
GF	Eh...		
INV.1	Ele é seu vô?		
GF	É		
INV.2	Vô de sangue?		
GF	Isso		
INV.2	Ele é vô de sangue mesmo, só que aí ele é... ele é um pai, assim, não é pai biológico, mas ele é um pai da sua mãe ou do seu pai, é isso? Ele é como se fosse um padastro da sua mãe ou do seu pai?		



GF	Não, vô... é vó, vó,		Mostrando na foto
INV.2	Mãe da sua mãe?		Mostrando na foto
GF	Isso		
INV.2	Essa é mãe da sua mãe?		
GF	É		
INV.1	Ele é o segundo marido dela?		
GF	Não		
INV.2	Ele é casado com ela?		
GF	Não... é		
INV.2	Não... são irmãos?		
GF	Não... é... vó... é, velhinho, velhinho, é...		
INV.2	É amigo?		
GF	Isso... é		
INV.2	Eles são amigos?		
GF	Amigos, é... firme e forte, é...		
INV.1	Esse firme e forte quer dizer o quê?		Risos
INV.2	Mas e/	Falando junto com INV.1	
INV.1	Eles são casados?		
GF	Não, é...		
INV.2	Eles são só amigos?		
GF	Não, é... de sangue		
INV.2	Eles são primos?		
GF	É... outro		
INV.2	Irmão?		
GF	Não		
INV.1	Ele é seu bisavô?		
GF	Isso!		

Fonte de dados: Banco de Dados em Neurolinguística (BDN), CCA – Grupo II.



Nota-se como foi difícil para GF chegar à palavra “bisavô” e como ele buscou outro caminho para poder dizer aquilo que pretendia, mas que não saía da ponta da língua. Esse rearranjo é facilitado pelo jogo de interlocução presente durante o atendimento, visto que GF compartilhava as diversas informações sobre seu álbum de fotos com os investigadores. Assim, quando lhe perguntavam algo, ele utilizava o álbum como auxílio – apontava o senhor na foto e dizia velhinho, velhinho. Na foto GF tinha cerca de 3 anos de idade e, por isso, buscou enfatizar que se tratava de alguém mais velho do que seria o seu avô. Ele enfatiza a palavra, repetindo: velhinho, velhinho. Nesse caso, uma análise centrada na falta, além de identificar a falha na combinação entre os eixos paradigmático e sintagmático, também identificaria a repetição como uma característica, um sintoma de sua patologia.

Em relação a isso, recorro a Coudry, Ishara e Sampaio (2010), que discutem o fato de a repetição ser tratada de forma preconceituosa na linguagem dos idosos, além de geralmente ser considerada como um sintoma de déficit, erro, declínio cognitivo. Apesar de GF não ser um idoso, mas um jovem afásico, a discussão das autoras contribui com a análise do dado apresentado. Com base em autores que buscam outras interpretações sobre o recurso da repetição, Coudry, Ishara e Sampaio (2010) defendem a importância de “interpretar a repetição como um acontecimento normal no uso da linguagem em situações interativas e não como indício e/ou sintoma de patologia” (COUDRY; ISHARA; SAMPAIO, 2010, p. 6).

No caso de GF, ele sabia o que queria dizer, mas devido à dificuldade de chegar na palavra “bisavô”, a repetição foi um recurso para enfatizar a idade do senhor da foto. Pode-se dizer que a palavra “bisavô” apresenta-se como nova para GF, mas como velha quando pronunciado pela INV.1 ao perguntar se o senhor da foto seria seu bisavô (COUDRY, 2010). O velho corresponde “ao conhecido, automatizado, irrefletido; o novo, diferentemente, aparece, muitas vezes, como indeterminado, desconhecido e também refletido” (COUDRY, 2008, p.13). Na afasia, se antes as palavras estavam ao seu dispor, agora é trabalhoso conseguir acessar os gestos articulatórios do velho da língua (COUDRY, 2010). Desta forma, como GF não conseguia chegar à palavra “bisavô”, houve uma redistribuição do modo de funcionamento do aparelho de linguagem (FREUD, 1891/1973), o que o fez ir por um outro caminho e enfatizar a idade do senhor da foto.

Em outras palavras e retomando a associação entre palavra e objeto (FREUD, 1891/1973), GF associou a impressão visual do objeto (na foto o senhor aparentava ser mais velho que seu avô) com a expressão enfática velhinho, velhinho. A palavra desejada estava na ponta da língua, tal como às vezes ocorre com pessoas não afásicas e, por isso, ele



logo confirma a hipótese do INV.1 de que o senhor era seu bisavô. Assim, a primeira imagem sonora da palavra está conservada, mas falta a imagem cinestésica para conseguir produzir a imagem acústica da palavra (FREUD, 1891/1973). Isso ocorre devido à afasia verbal de GF que afetou as associações entre os distintos campos da representação de palavra: auditivos, visuais e cinestésicos, causando uma desautomatização de processos já aprendidos (FREUD, 1891/1973).

DADO 2: Presente de aniversário

Nessa sessão individual, GF conta que ganhou R\$200,00 reais de aniversário do seu avô. Por apresentar dificuldades de dizer “duzentos reais”, GF opta por dizer através de gestos com as mãos (representa o número dois com o dedo indicador e médio; representa o número 0 encostando a ponta do polegar com os demais dedos da mão e formando um círculo).

Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
INV.1	E o aniversário?		
GF	O quê?		
INV.1	Ganhou presente? Você fez aniversário...		
GF	Ah, o vô		
INV.1	Seu vô?		
GF	Isso, isso, isso		Fazendo gestos com as mãos para dizer 2, 0 e 0
INV.1	Seu vô deu 2 presentes?		
GF	Não, dinheiro		Fazendo gesto de dinheiro com a mão
INV.2	É um presentão, né	Falando junto com INV.1	
INV.1	Ah... assim? R\$200?		Fazendo 2, 0 e 0 com a mão
GF	É		

Fonte de dados: Banco de Dados em Neurolinguística (BDN), CCA – Grupo II.

Devido a sua afasia, GF apresenta dificuldades para chegar às palavras, tanto na escrita quanto na fala. A modificação funcional do aparelho de linguagem (FREUD, 1891/1973) afetou a concomitância entre combinações e seleções (JAKOBSON, 1975a), levando-o a percorrer caminhos alternativos para dizer o que pretende. Um desses caminhos é



GF recorrer a outro sistema semiótico para ser entendido, realizando uma “tradução intersemiótica” (JAKOBSON, 1975b) para fazer referência ao número 200. Para dizer “duzentos”, GF precisaria verbalizar a sequência de números em ordem crescente, comum na afasia devido à quebra de automatismo ocasionada pela modificação funcional do aparelho de linguagem (FREUD, 1891/1973). Assim, lembrar da imagem sonora e motora da palavra “duzentos” para dizê-la é um percurso mais difícil para GF. No caso de numerais grandes, como 200, esse percurso torna-se mais demorado e GF utiliza outros caminhos para ser entendido. Diante disso, como tantos afásicos, ele opta por traduzir “signos por outros signos pertencentes ao mesmo ou a outro sistema” (JAKOBSON, 1975b, p. 66).

Considerações Finais

Neste artigo, busquei analisar, brevemente, dados do sujeito GF, afásico de 23 anos, à luz da Neurolinguística Discursiva e de alguns conceitos utilizados por Freud (1891/1973), em seu escrito *La afasia*. As dificuldades enfrentadas por GF podem ser analisadas de acordo com a noção de “aparelho de linguagem”, que, por sua vez, possibilita-nos identificar como GF consegue percorrer outros caminhos para se fazer entendido, o que é possibilitado pela característica funcional do aparelho de linguagem, sujeito a rearranjos (FREUD, 1891/1973; COUDRY; FREIRE; GOMES, 2006).

5. Referências

- ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição de escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1995.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- COUDRY, M. I. H. **Diário de narciso: discurso e afasia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- COUDRY, M. I. H. O que é dado em Neurolinguística? In: CASTRO, M. (org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Unicamp, 1996, p. 179-194.
- COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; GOMES, T. M. Sem falar, escrever e ainda sujeito da linguagem. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 35, p. 1375-1386, 2006.
- COUDRY, M. I. H. **Neurolinguística Discursiva: afasia como tradução**. Estudos da Língua(gem), v. 6, p. 7-36, 2008.



COUDRY, M. I. H. Caminhos da Neurolinguística Discursiva: o velho e o novo. In: COUDRY, M. I. H. (Org.). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 379-399.

_____, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND). In: COUDRY, M. I. H. (Org.). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 23-48.

COUDRY, M. I. H.; ISHARA, C. ; Sampaio, N. F. S. Dado e novo na linguagem de idosos. In: FONSECA-SILVA, M. C.; PACHECO, V. (Org.). **Da fonética ao discurso: questões de pesquisa**. São Carlos: Claraluz, 2010.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: IEL/Unicamp, n. 9, p. 5-45, 1987.

FREUD, S. (1891) **La afasia**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.

FREUD, S. (1891) **Sobre a concepção das afasias**: um estudo crítico. Tradução Emiliano de Brito Rossi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GINZBURG, C. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-180.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1975a. p. 34-62.

JAKOBSON, R. Aspectos Lingüísticos da tradução. In: _____. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1975b. P. 63-72.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

¹ Trata-se de um dos sujeitos participantes da pesquisa de Mestrado que venho desenvolvendo, sob orientação da Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry. A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Unicamp, sob parecer 998.209.

² As atividades de CCA tiveram início em 1989, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/Unicamp), e é um espaço frequentado por afásicos e não afásicos. Nesse local, todos compartilham seus interesses, contam histórias, leem e discutem notícias, cozinham, teatralizam cenas e situações cotidianas.



³ Os Blocos II e III são subdivididos em zonas primárias (recebem e enviam os impulsos motores), secundários (processam as informações e preparam os impulsos motores) e terciárias (integram a participação das diferentes zonas).



REDES SOCIAIS E CONSTRUÇÕES NARRATIVAS NO CONTEXTO VIRTUAL

Talita Aparecida da Costa DUARTE (UNEMAT)¹
Valdir SILVA (UNEMAT)²

Resumo: Barthes (1971) advoga que a narrativa está presente em todos os lugares e em todas as sociedades. A narrativa começa com a própria história da humanidade e não há, em nenhum lugar, povo sem narrativa. No mundo contemporâneo, as tecnologias digitais da informação e da comunicação contribuíram de forma decisiva para emergência da cibercultura e, conseqüentemente, para o surgimento de novas formas de sociabilidade, como é o caso, por exemplo, das redes sociais on-line. Estas redes têm tido uma importância bastante crescente na sociedade moderna e têm como principais características, a autogeração de seus desenhos, a horizontalidade e a descentralização. No contexto dessa pesquisa, a rede social que tomarei para investigação sobre a construção de narrativas on-line é o *Facebook*. Com mais de 1 bilhão de perfis (usuários) cadastrados ao redor do mundo, o *Facebook* é a maior rede de mídia social da atualidade. São milhões de perfis que podem ou não ser vistas por qualquer um que esteja conectado à *internet* e que, invariavelmente, narraram e dão visibilidade a histórias pessoais ou coletivas, através da linguagem em suas mais diferentes modalidades (textos escritos, som, vídeos, imagens, etc). São perfis que consistem de um repertório de elementos básicos de linguagem arranjado em uma lógica específica e de configuração temporais, logo, são construções hipertextuais. Para esta pesquisa, trabalho com o perfil de uma usuária do *Facebook* que tem essa rede, como algo constitutivo de suas práticas sociais, sejam elas do contexto presencial ou virtual. Para a condução desta investigação, adoto como base teórico-metodológica, as contribuições sobre narrativas de Todorov (2004), Barthes (1976), Brockmeier (2005), Coelho (2002), Moya (1977), Paiva (2007), Sodré (1988), entre outros. É uma pesquisa de base exploratória (GIL, 2008; PIOVESAN e TEMPORINI, 1995). Através desta pesquisa foi possível verificar e dar visibilidades cronologia que conta, através de mensagens, vídeos, áudios e, principalmente imagens (fotos), os elementos estruturantes da narrativa, tais como, fatos, tempo, lugar, personagens, causa, modo e conseq ncias.

Palavras-chave: Narrativa. *Facebook*. Contemporaneidade.

Abstract: Barthes (1971) argues that the narrative is present everywhere and in all societies. The narrative begins with the history of humanity and there is nowhere without narrative people. In today's world, digital technologies of information and communication contributed decisively to the emergence of cyberculture and, consequently, to the emergence of new forms of sociability, such as, for example, social networks online. These networks have had a rather growing importance in modern society and have as main features, the self-generation of

¹ Mestranda do Programa de P s-gradua o em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres-MT, Brasil. Cáceres-MT/Brasil. talita.625@hotmail.com.

² Doutor em Linguística Aplicada. Professor do Programa de P s-gradua o em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres-MT, Brasil.



his drawings, the horizontal and decentralization. In the context of this research, the social network that will take to research about building online narratives is Facebook. With more than 1 billion profiles (users) registered around the world, Facebook is the largest network of today's social media. There are millions of profiles that may or may not be seen by anyone who is connected to the internet and that invariably narrated and give visibility to personal or collective histories, through language in its different modalities (written texts, sound, video, images , etc). Are profiles that consist of a repertoire of basic elements arranged in a logical language specific and temporal configuration, logo, are hypertext buildings. For this research, working with the profile of a user of Facebook that has this network, as something constitutive of their social practices, whether the person or virtual context. To conduct this research, I adopt as theoretical and methodological basis, the contributions of narratives Todorov (2004), Barthes (1976), Brockmeier (2005), Rabbit (2002), Moya (1977), Paiva (2007), Sodre (1988), among others. It is an exploratory research base (GIL, 2008; PIOVESAN and TEMPORINI, 1995). Through this research we observed and give visibility chronology that account, through messages, video, audio and especially images (pictures), the structural elements of the narrative, such as facts, time, place, characters, cause, manner and consequences .

Keywords: Narrative. Facebook. Contemporaneity.

1. Introdução

Já dizia Aristóteles que o homem é, por natureza, um ser social. As pessoas necessitam uma das outras para viverem em plenitude e as redes sociais presenciais e virtuais são reflexos desse desejo humano. O *Facebook*, enquanto rede social eletrônica, possibilita que as pessoas se reúnam virtualmente com toda sorte de afinidades e objetivos, sem barreiras geográficas e fazendo conexão com dezenas, centenas e milhares de pessoas conhecidas ou não. Torna-se pertinente observar que esta pesquisa é um desdobramento de meus estudos de Iniciação Científica (PROBIC), nos anos de 2012/2 e 2013/1, no Curso de Letras/Cáceres, sob a orientação do Prof. Dr. Valdir Silva.

Estudar os feitos das tecnologias no mundo contemporâneo é algo que, do meu ponto de vista, se apresenta imprescindível para entendermos o mundo de hoje. Entender o homem de hoje e as práticas sociais que se instauram e que não podem ser negligenciada por nenhuma instituição, em particular a educacional. As pessoas se fazem no presencial e agora no virtual. Virtual e presencial são espaços contíguos de movencia legítima do sujeito contemporâneo. É preciso entender estes novos agenciamentos que se impõe e nos capturam de um modo ou de outro.

Para esta pesquisa sobre narrativas midiáticas tomo como foco central para este estudo, o *Facebook* e suas possibilidades de construção de narrativa sobre si e sobre o outro no espaço digital. Nesse intuito, espero poder mostrar o funcionamento da rede social, na perspectiva da narrativa, para além do simples espaço de entretenimento e meio de



comunicação. Procuo apresentar as implicações e possibilidades para a produção de narrativa e suas potencialidades para as práticas de pesquisa e, conseqüentemente, para as práticas educacionais do mundo contemporâneo.

2. Algumas considerações sobre a narrativa

Pensando a construção de narrativas digitais como novas possibilidades de narrar sobre si e sobre o outro, a pesquisa que proponho desenvolver tem por objetivo analisar os acontecimentos de língua(gem) que se desenrolam no *Facebook*, a maior rede social eletrônica do mundo. Nessa direção, torna-se pertinente apresentar algumas considerações conceituais sobre narrativa. De acordo com Sodré (1988:75 grifos do autor) a narrativa se constitui como sendo:

discurso capaz de evocar, através da sucessão de fatos, um mundo dado como real ou imaginário situado num tempo e num espaço determinado. Na narrativa distingue-se a narra o (constru o verbal ou visual que fala do mundo) da *diegese* (mundo narrado, ou seja, a es, personagens, tempos). Como uma imagem, a narrativa põe-se diante de nossos olhos, nos apresenta um mundo.

Por seu turno, Jens Brockmeier (2005) diz que

Em seu sentido mais corrente e geral, a narrativa é o nome para um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível de domínio de cada individuo e pela combina o de técnicas sócio comunicativas e habilidades linguísticas (...) e, de forma não menos importante, por características pessoais como curiosidade, paixão e por vezes, obsessão.

Nesse sentido, vale aqui a observa o de Barthes (1976, p.103-104) quando diz:

A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, muitas vezes essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, até mesmo opostas: a narrativa zomba da boa e da má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que uma narrativa representa uma sequência de acontecimentos interligados, que são transmitidos em uma história. Essas histórias acabam por representar a complexidade dos fen menos com os quais lidamos diariamente e



demonstram que a partir de seu estudo, ou seja, das histórias de vida dos participantes, podemos acessar não apenas as individualidades daquele aprendiz, mas também um sistema de significação construído socialmente e culturalmente.

Como sugere Paiva (2004) em seu artigo “*A pesquisa narrativa: uma introdução*” diz que – “muitos são os significados de narrativa que circulam entre nós: uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc.”. As narrativas circulam em textos orais, escritos e visuais e hoje são as mais variadas, e quase tão diversos são os meios em que estas são encontradas. A identidade da humanidade com a narrativa, a influência que ela revelou a cultura e as civilizações são tratados no subtítulo 2.1 - Os primeiros registros de narrativas, dedicado a trajetória da narrativa.

2.1. Os primeiros registros de narrativas

Pode-se dizer, com base em Barthes (1976) que as primeiras formas de construção de narrativa aconteceram no período pré-histórico, quando, por meio delas, segundo Álvaro de Moya, os homens pré-históricos sintetizaram nas cavernas o seu *modus vivendi*, isto é, o seu cotidiano, seu modo de viver. A exemplo do que está sendo dito, temos as imagens *rupestre* que narraram, através de desenhos, suas histórias e suas culturas e nos permite um melhor compreensão do ser humano em um tempo ido.



Fig. 1: ilustração rupestre (narrativa imagética) de uma caçada (fonte: Google imagem)



Na Figura 1 temos um desenho rupestre da Toca da Subida da Serrinha I, no Piauí, que ilustra a caçada de uma onça pelo “homem pré-histórico” do Brasil, em que alguns indivíduos fogem e outros lutam contra a onça. É uma narrativa imagética, pois a linguagem é feita de imagens. Percebe-se a utilização de armas com formatos pontiagudos e arredondados. Uns vão de encontro ao animal, em posição de ataque, com as mãos pra cima portando armas que seriam para desferir contra o animal outros, ainda que armados, estão indo em posição contrária, ou seja, parece estar fugindo. Partindo do período rupestre em que as pinturas eram feitas nas cavernas e dirigindo-se aos tempos *Gregos* onde as construções de narrativas ganham um novo modelar através das pinturas em objetos de cerâmica.



Fig. 2: Cotidiano grego narrado em cerâmica (fonte: Google imagem)

Depara-se com uma pintura riquíssima em detalhes e perfeição que buscava representar, através das artes, cenas do cotidiano grego, acontecimentos históricos e, principalmente, temas religiosos e mitológicos.

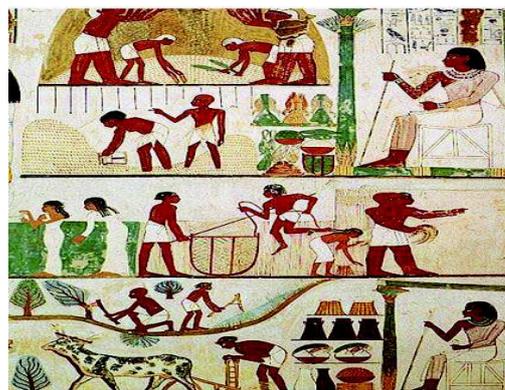


Fig. 3. Narrativa do cotidiano egípcio (fonte: Google imagem)

Temos na Figura 3 a narrativa imagética de trabalhadores arando os campos, a colheita das culturas e a debulha de cereais sob a direção de um supervisor. Com inúmeros



detalhes, mostra os trabalhadores, assim como, seus instrumentos. A linguagem visual – semiótica imagética - ocupa atualmente um espaço de grande importância na sociedade contemporânea. Utilizada desde os tempos primitivos, a imagem tem papel de comunicação e representa não apenas a realidade, mas também demonstra valores, preconceitos e posturas ideológicas de um grupo sócio-cultural. Para tanto, observa-se que muitas são as formas de se narrar, seja através de pinturas em cavernas, cerâmica, pedra, gesso ou através da tela de um computador.

Desse modo, pode-se dizer que a narrativa sempre existiu, expressa rudimentarmente, desde paredes pré-históricas aos contextos midiáticos atuais, como o computador e a imagem. As exposições incrustadas nas paredes eram reflexos do imaginário ou da realidade cotidiana.

Nesta perspectiva, Moya (1977, p.26) advoga:

Voltemos os olhos para aquelas maravilhas primeiras expressões do homem imortalizadas nas pinturas das cavernas, deixando para o futuro o seu testemunho de sua época não acreditando tão somente no canto e na dança, nos gritos guturais de caca, nos choros e nos risos, mas sentindo a necessidade de gravar, eternizar a vida na pintura rupestre.

Em outras palavras, Moya ressalta o poder e o apelo que aquelas pinturas rupestres exerciam nas sociedades pré-históricas, e sua função imagético funcional de testemunho histórico. Sugere ainda que elas foram as primeiras formas de narrativas ou de arte sequencial. Todavia, a possível sequenciamento localizada nessas imagens não deixa de ser um indício de organização temporal, de produção narrativa, e que revela a importância desse gênero na formação da sociabilidade humana.

Conforme aponta Barthes (1976, p.19-20):

“[...] inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; esta presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos [...] . Além disto, sob estas formas quase infinitas, a narrativa esta presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte algum povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos tem suas narrativas”.

Dessa forma, Barthes (1976) traz um conceito ainda mais abrangente sobre a narrativa, a partir desta perspectiva antropológica, amplia o conceito de narrativa para as mais



variadas linguagens e afirma a presença desta em todas as culturas, a narrativa é parte indissociável do que molda o homem e fenômeno de grande relevância para compreender sua historicidade. O que nos permite dizer que muitas são as formas possíveis de se narrar acontecimentos: por palavras (oralmente ou por escrito), por imagens (estáticas ou dinâmicas), por gestos, por sons. Vale ainda ressaltar, que com o passar do tempo às narrativas e os meios pelos quais eram construídas foram se modificando, modernizando e ganhando novos meios, como são os casos das mídias baseada na *Internet*. É o que tratarei na integra.

3 - A cibercultura e a emergência de novas possibilidades de construções de narrativas

Nos dias atuais, é impossível pensar no mundo sem a *Internet*. Ela tomou parte dos lares de pessoas do mundo todo. Estar conectado a rede mundial passou a ser uma necessidade de extrema importância. E com o advento das *Redes Sociais*, começou uma nova era na *Internet*, a qual se tem acompanhado uma crescente exposição de narrativas virtuais na *Internet*, edificados no plano da visibilidade. Sites como *MySpace*, *Orkut*, *Twitter* e *Facebook* estão entre os sites de relacionamentos criados pelo *Google*.

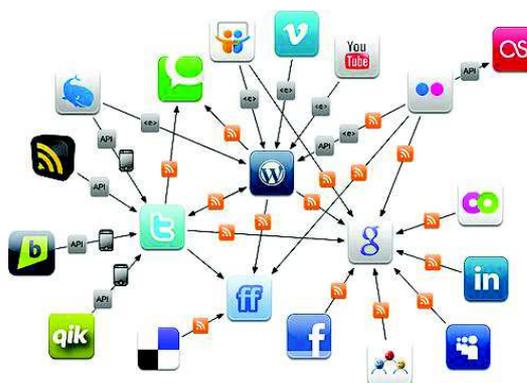


Fig. 4: representação da rede das redes sociais (fonte: Google imagem)

Em meio a todas essas redes sociais que proliferam na *internet*, vou trabalhar com *Facebook* porque é a ferramenta em hora, mais popular que existe e que tomarei como material de análise sobre as construções de narrativas virtuais. A pedra agora é a tela do computador, a caverna, no caso deste estudo, é o *Facebook*. Há uma memória de suporte para a sustentação da linguagem e, definitivamente, o velho está impregnado no novo, por isso, o velho não está apagado, está mitigado. Está, em síntese, (re)significado.



Com o avanço tecnológico e a utilização de diferentes recursos, como imagem e sons, o texto passa a ser multimídia, “dirigindo-se tanto aos olhos quanto aos ouvidos” (PAIVA, 2010, p.185) e, conseqüentemente, aproximando-se de uma situação mais real de comunicação constituindo uma nova maneira de narrar. Nesse sentido, entende-se por narrativas multimidiáticas pela definição apresentada por Coelho, “formas textuais, utilizando ou não imagens, como é o caso da literatura, cinema, televisão, RPG ou videogame, embora os elementos constitutivos de ambos, como não poderia deixar de ser, sejam recorrentes. Estes se caracterizam como narrativos por possuírem os elementos levantados por CARDOSO [(2001)] (tema, personagens, ação, tempo, espaço, ponto de vista, conflito), possuindo unidade de ação, tempo e lugar, e desenvolvendo-se através da relação de causa e efeito, etc.” (COELHO, 2002).

Nesta discussão cabe trazer alguns dos principais elementos da narrativa levantados por Muniz Sodré (1988) e Cândida Vilares Gancho (2002), sendo *personagem*, *enredo*, *tempo*, *espaço* e *narrador*. Nesta perspectiva para Muniz Sodré, *personagem* é “(...) o sujeito representado na narrativa seja individual, seja coletivo”. Para Cândida Vilares Gancho, “a *personagem* é quem faz a ação” (2002, p.14). Segundo Muniz Sodré (1988), entenda-se por *enredo* “o mesmo que intriga: sequencia de fatos ou incidentes que compõem a ação”. Para Gancho, o *enredo* “é o conjunto de historias”. Já o *tempo* de acordo com Sodré “o *tempo* pode ser manipulado de diversos modos, não sendo necessário o mesmo desenrolar linear e progressivo”. A respeito do *narrador* segundo Gancho, “não existe narrativa sem *narrador*, pois é ele e o elemento estruturador da história”. Quanto ao *espaço* Sodré diz que o “espaço em que se movimentam os personagens, em que se desenrola a ação de uma narrativa” (1988, p.74).

Nessa direção Paiva (2007) nos diz que novos significados emergem em um texto narrativo quando diferentes elementos multimídia são agregados. Os sentimentos adquirem novas dimensões e o uso de signos variados para a construção de um mesmo significado estimula os sentidos do leitor. Um elemento-texto, imagem ou som- amplia o significado do outro e juntos restringem a ambigüidade, dando ao produtor do texto a possibilidade de construções de sentido mais próximas de sua intenção.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que a narrativa é uma estrutura semântica universal, uma estrutura cognitiva na qual arranjamos informações para fazer sentido nas representações de eventos e ações. Isso consiste de certo repertório de elementos básicos arranjado em uma lógica específica e de configuração temporais. Logo, são construções hipertextuais.



4 - Breves considerações metodológicas para este artigo

Para a condução desta investigação, me vali das contribuições estabelecidas pela metodologia de Pesquisa Exploratória. O objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado (GIL, 2008). Define-se pesquisa exploratória (GIL, 2008), na qualidade de parte integrante da pesquisa principal, como o estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer. “Operacionalmente, pode-se descrever o estudo exploratório como constituindo um “continuum” que, partindo de uma situação de pouco ou nenhum conhecimento, alcance a condição de um conhecimento qualitativo autêntico desse universo” (PIOVESAN, TEMPORINI, 1995). Como qualquer pesquisa, ela depende também de uma pesquisa bibliográfica, e me valerei das teorias trazidas no começo desta pesquisa. Para tanto, trabalharei apenas com 01 usuário do *Facebook* que têm essa rede como algo constitutivo de suas práticas sociais. Atendendo o conselho de ética informo que tenho autorização para analisar o perfil deste sujeito. Informo ainda, que o nome do usuário do *Facebook* será preservado e me valerei de um nome fictício. Trarei para este trabalho, apenas o caráter dinâmico da narrativa, a partir das categorias de narração que estão nas teorias (*tempo, personagem, narrador, enredo, espaço* etc.).

4.1. Algumas considerações sobre o *Facebook*

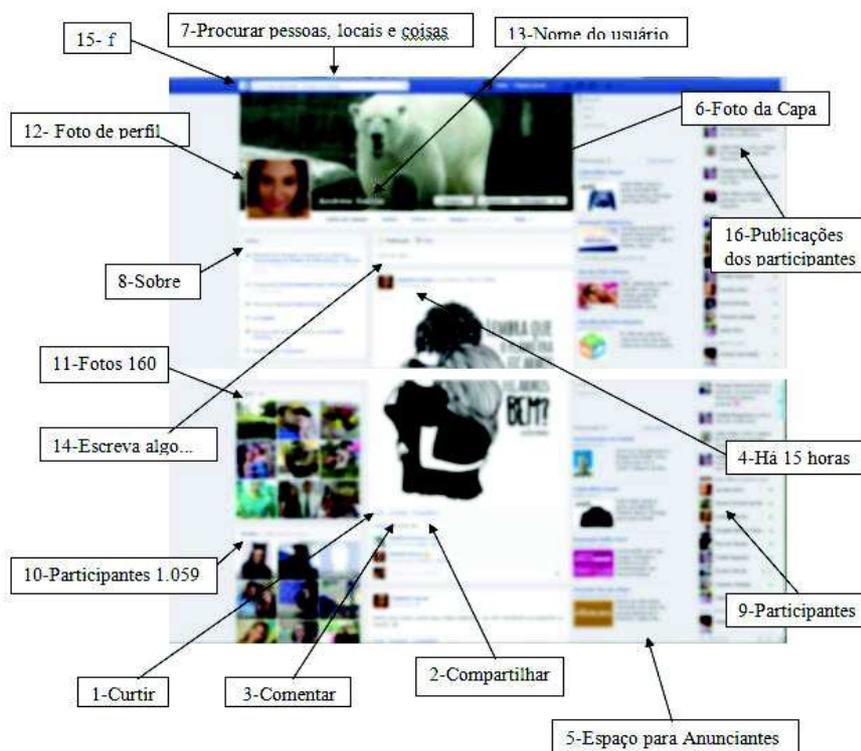
Criado em 2004, por ex-estudantes de Harvard, o *Facebook*, com mais de 1 milhão de usuários, é, atualmente, o maior site de relacionamento da *internet*. No início, o *Facebook* tinha por objetivo, promover a interação entre alunos da Universidade de Harvard, contudo, pouco tempo após seu lançamento, esse sistema foi expandido para outras universidades americanas, tais como, Stanford, Columbia, Yale, Boston College e o Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Com o passar do tempo, essa tecnologia foi se aprimorando e hoje se transformou em uma plataforma que possibilita aos seus usuários conversar síncrona (*chat*) e assincronamente (*e-mail*), ler notícias, postar e assistir vídeo, ouvir música, postar imagens, etc.

Neste sentido, Allan (2013, p.97) caracteriza a Rede Social como “estruturas dinâmicas e complexas formadas por pessoas com valores e/ou objetivos em comum, interligadas de forma horizontal e predominantemente descentralizada, cujo formato e nível



de formalidade podem variar no decorrer do tempo”. Dentre as várias redes sociais que possibilitam a construção de narrativa vistas anteriormente, tomo como lugar de observação o *Facebook*, espaço de realizações discursivas com diferentes modalidades de linguagem mais precisamente a produção de Linguagem Eletrônica (uma forma mais rápida de comunicação mediada pela rede de computadores). Com o surgimento das *Redes Sociais* contribuiu para impulsionar as pessoas para o centro das inovações e dos avanços tecnológicos onde elas conseguem trocar experiências e informações, rompendo com paradigma do tempo e do espaço. Nesta perspectiva, a narrativa passa a ser produzida a partir de outras formas de linguagem com novas características advindo do uso da tecnologia.

Por exemplo, quando se entra no *Facebook* ele dá visibilidade, através da tela, aquilo que está inserido dentro da página, marca o horário, informa quem postou, o que postou, informa para outros que estão na rede. Quando se posta alguma coisa no perfil, todo mundo que está conectado a sua rede social - dentro do *Facebook* - é notificado. A pessoa notificada pode, por seu turno, marcar *curtir*, *comentar*, *ignorar e compartilhar*. Ou seja, o sujeito que posta, dá visibilidade às ações que está empreendendo dentro da estrutura da página, no perfil, como se pode verificar na figura e nas explicações abaixo.





1-Curtir: Segundo o dicionário Aurélio, a palavra *curtir* é uma gíria popular. No contexto do Facebook o dispositivo “curtir” (*like*, no original, em inglês) cada “curtida” no Facebook (uma notícia, um anúncio, o trailer de um filme, um vídeo clip). É capaz de dizer, por meio da análise dos dedinhos apontados para cima (“curtir!”) quem gosta do que e como.

2-Compartilhar: De acordo com o dicionário Aurélio significa *ceder parte de alguma coisa a outra pessoa, dividir, partilhar, repartir*. Quando você clica no botão *Compartilhar*, uma caixa de diálogo será exibida permitindo que você adicione um comentário ou ajuste seu público-alvo antes de publicar.

3-Comentar: Com base no dicionário Aurélio se entende por *comentar*, fazer alguma observação sobre alguma coisa. O botão “comentar” é um espaço para deixar sua opinião tanto quando você é marcado na postagem ou não, em que você pode expor sobre o que esta sendo falado ou provocar novas discussões.

4- Há 15 horas: exemplo de marcador de tempo da postagem.

5-Espaço para Anunciantes: propagandas, promoções etc.

6-Foto de capa: é a foto maior exibida na parte superior da sua Linha do tempo, bem acima da foto do seu perfil.

7-Procura pessoas, locais e coisas: sistema de busca.

8-Sobre: neste espaço você edita informações básicas sobre você, tais como idade, local onde mora, relacionamento etc.

9-Participantes: são aqueles que participam da rede social do usuário um espaço que mostra os amigos que estão on-line e off e bem abaixo tem um sistema de pesquisa basta escrever o nome da pessoa que participa da sua rede social que este sistema encontrará.

10-Participantes: total de participantes da rede social do usuário (1.059).

11-Fotos 160: total de fotos adicionadas e marcações do usuário do Facebook.

12-Foto de perfil: imagem do usuário da página do Facebook.

13-Nome do usuário: identificação do dono da página do Facebook.

14-Escreva algo... : espaço para publicações de textos, frases, fotos, imagens, vídeos etc., um espaço que o usuário da visibilidade a suas ações na pagina do Facebook.

15-f: símbolo do Facebook.

16-Publicações dos participantes: amigos da rede social do usuário.



Diante do que foi explicitado acima irei considerar, a partir de agora, a análise que possam dar visibilidade aos elementos estruturantes da narrativa, tais como, *tempo*, *personagem*, *enredo*, *narrador e espaço*.

1. **Tempo** – Conforme Sodré (1988) “o *tempo* pode ser manipulado de diversos modos, não sendo necessário o mesmo desenrolar linear e progressivo”. Ao olhar para o *Facebook* a questão do tempo pode ser identificado em marcadores como as horas e as datas. Em outros termos, a Linha do Tempo organiza as ações que vão sendo empreendidas pelo usuário de forma cronológica. Sendo um relato muitas vezes feito de *mensagens*, *imagens*, *vídeos* etc., mas que conta o movimento do usuário, que conta os acontecimentos do usuário *narra a sua história*, desde o nascimento da página até o agora. Nessa direção, faz-se necessário dizer o que é e como funciona o recurso *Linha do Tempo*. A Linha do Tempo é um conjunto de fotos, histórias e experiências que contam a sua história. Para navegar na Linha do Tempo por ex.: ver publicações passadas basta usar o menu de datas, à direita da sua linha do tempo, para passar de um ano para outro. Basta clicar em um ano para visualizar o que aconteceu na sua vida durante esse período. Para destacar uma história na Linha do tempo basta passar o mouse sobre o canto superior direito da história que deseja destacar e clique em . Em seguida selecione Destacar. Esse recurso ajuda a destacar as histórias que considera importante. Essas histórias ficam destacadas na Linha de tempo e incluem um banner de destaque. Para publicar na Linha do Tempo é só compartilhar novas histórias na parte superior da sua Linha do tempo. Para publicar algo na linha do tempo de outra pessoa seleciona-se o tipo de história que se deseja compartilhar (por ex.: status, foto). Digita os detalhes que desejar incluir. Você pode marcar amigos, escolher uma data para a história ou adicionar uma localização. Selecione um público para sua publicação (por padrão, eventos cotidianos começam como conteúdos públicos). Clique em Publicar.

2. **Personagem** - De acordo com Muniz Sodré, *personagem* “(...) o sujeito representado na narrativa – seja individual, seja coletivo (...)” Para Cândida Vilares Gancho, “A personagem é responsável pelo desempenho do enredo em outras palavras é quem faz a ação”. (2002, p.14). No contexto do *Facebook* as personagens são os amigos da Deia logo são essas pessoas que são as personagens e a Deia é a personagem principal. Ela que produz, ela quem narra, mas e uma narrativa compartilhada quando uma pessoa fala, ela também está contribuindo para a narrativa da A.G. através de provocações, conflitos, ações etc.

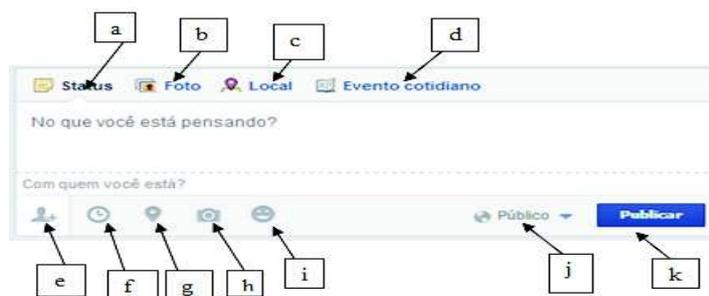
3. **Enredo** - Com base em Muniz Sodré, entenda-se por *enredo* “sequência de fatos ou incidentes que compõem a ação”. No contexto do *Facebook* o enredo são as sequências de



postagens feito através de textos, imagens, vídeos etc., pelo usuário que conta com a colaboração dos participantes-personagens através do *curtir*, *compartilhar*, *comentar* das possibilidades de escritas e marcações. São esses elementos que na verdade narram que vão possibilitando a narrativa.

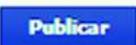
4. **Narrador** - Segundo Gancho, “não existe narrativa sem *narrador*, pois ele é o elemento estruturador da história”. Nessa perspectiva, o usuário do *Facebook* se torna o narrador, pois é ele quem estrutura a sua história ele quem narra. Por outro lado, é uma narrativa que tem a participação do outro na construção colaborativa de significados na narrativa.

3. **Espaço** - De acordo com Muniz Sodré, “o *espaço* em que se movimentam os personagens, em que se desenrola a ação de uma narrativa” (1998, pg.74). O espaço é o local onde acontece a ação ou o desenvolvimento da narrativa virtual neste espaço pode-se adicionar texto, fotos, vídeos, imagens, sons etc., estes funcionam como construtores de espaços mentais discursivos metaforizavam as experiências vividas e fazem emergir redes de significados, envolvendo espaços mentais que integram eventos em mesclagem conceituais. Pode-se constatar que para a melhor utilização desta rede social e de suas inúmeras ferramentas exigem-se certos conhecimentos em lidar com as tecnologias ali presentes, para que desta forma o usuário do *Facebook* possa tirar o máximo de proveito de tudo que esta rede pode oferecer Assim, entende-se que o *Facebook* é um espaço dentro da Internet dentro da cibercultura. Vejamos abaixo:



- a)  Status dispositivo para inserir uma frase ou um texto onde a pessoa descreve a sua situação, como esta se sentindo ou aquilo que em que esta pensando;
- b)  Foto dispositivo para adicionar fotos, vídeos, imagens etc.;
- c)  Local permite dizer onde você esta;



- d)  Evento cotidiano;
- e)  Marcar amigos;
- f)  Escolher uma data para a história;
- g)  Adicionar uma localização;
- h)  Selecionar um arquivo para enviar;
- i)  Dizer por meio do *emoticon* como se sente no momento;
- j)  Público  Selecionar o tipo de publico que gostaria que visse sua publicação;
- k)   Tornar a publicação publica a todos os participantes da rede.

Partindo da ideia de que há milhões de perfis pessoais e/ou coletivos que podem ser vistos por qualquer um que esteja conectado à internet o *Facebook* permite controlar algumas informações. Durante as observações ao perfil do *Facebook* da Deia sujeito narrador, percebeu-se que a página é amparada em estratégias de ação, em interação entre os sujeitos e na colaboração dos múltiplos participantes/personagens que são todos aqueles que se inscrevem dentro da sua rede social. São aqueles que olham o que este sujeito posta e que postam também o que possibilita a ideia de rede, nesta perspectiva temos a concepção da complexidade de teia que um liga com o outro que liga com outro etc., e que ainda se pode criar situações restritivas que este sujeito quer que veja sua postagem e quem ele quer que não veja. Ah, o próprio FB sugere amigos, a partir da rede. Ou seja, o nome sugerido é fornecido em decorrência do número de amigos comuns que há entre os dois perfis (são as notificações. Que você aceita ou não).

Nesta perspectiva, observa-se a construção de uma narrativa que se dá dentro de uma linha pré-determinada de ação, mas que dá liberdade para os membros criarem e fazerem suas provocações aos demais participantes que por sua vez podem *comentar, compartilhar ou curtir* a sua postagem. Deste modo, é interessante relembrar as palavras já ditas anteriormente por Allan (2013, p.97) quando fala que a Rede Social é como “estruturas dinâmicas e complexas formadas por pessoas com valores e/ou objetivos em comum, interligadas de forma horizontal e predominantemente descentralizada, cujo formato e nível de formalidade podem variar no decorrer do tempo. Pois, observa-se que com as novas tecnologias, a disseminação da *Internet* e das redes sociais traz uma nova dinâmica para a sociedade,



impactando a forma como acessamos informações, interagimos uns com os outros, produzimos conhecimento e aprendizado.

Nessa direção, ao observar o perfil da participante percebe-se que suas publicações/enredos são na verdade histórias em capítulos, em que o seus respectivos participantes/personagens se tornam leitores. Os participantes/personagens que acompanham as publicações/enredos são também os escritores/narradores de outras histórias ou acontecimentos, possibilitando assim, uma rede de conhecimento compartilhado.

Diferentemente do que se poderia pensar inicialmente, este sujeito narrador está diariamente qualificando seus discursos, qualificando suas narrativas, constituem-se como sujeito que lê, escreve e compartilha conhecimento. A narrativa contemporânea é contemporânea pela possibilidade de proporcionar e surgir a partir da interação de sujeitos. Eis a importância que ela tem para este e outros usuários. As histórias apresentadas por este usuário são meios e estímulos incisivos de comunicação. A narrativa, seja prosa, poesia, oral, visual ou imagética que se vê na *Internet*, é interessante, é convidativa e fundamentalmente viva. O que se pode perceber é que o usuário deste perfil do *Facebook* é capaz de produzir e de se constituir como sujeito, dono de um discurso pessoal narrando não só de *si* mais como do *outro* também. Estabelece o advento da virtualização o fez ser envolvido por novas formas de comunicação e o fez crescer e compartilhar saberes.

Nesta perspectiva, foi possível perceber que ao narrar suas experiências através desta rede social, este sujeito busca se relacionar diretamente com os leitores e por isso, se representa de uma forma que seja estabelecido um maior envolvimento entre eles. Quanto o que esta sendo argumentado temos a relação imagem e texto é interessante observar como algumas imagens ilustram o texto e outras, na verdade, apresentam uma nova narrativa. Certas imagens, se descontextualizadas, não se referem ao que este usuário do *Facebook* está narrando ou não condizem com o que esta sendo narrado. Nas palavras de Kress e van Leeuwen (ibid), “as imagens possuem sua própria linguagem e seus próprios símbolos e significados”. Foi possível perceber ainda, que as imagens e sons não são meras ilustrações do texto escrito, assim como o texto escrito não é mera descrição das imagens ou dos sons. Como sugere Paiva (2007b, 7-8) “novos significados emergem em um texto narrativo quando diferentes elementos multimídia são agregados. Os sentimentos adquirem novas dimensões e o uso de signos de diferentes naturezas para a construção do texto estimula os sentidos do leitor. Um elemento - texto, imagem ou som - amplia o significado do outro e juntos restringem a ambiguidade, dando ao produtor do texto a possibilidade de construção de



sentido mais próximas de sua interação”. Assim, essas várias formas de linguagem, em conjunto, formam um todo complexo cuja interação emergem sentidos que estruturam narrativamente a experiência e influênciam o nosso olhar para o que é narrado. Para tanto, a composição texto, imagem ou som no contexto do *Facebook* pode ser vista como um atrator ou até mesmo para manipular interpretações.

Ainda em observação ao perfil da participante em questão percebe-se que muitas das publicações/enredos, ou melhor, postagens abrem espaço para novas narrativas, sejam elas relacionadas ao que foi postado, algo similar ou que fuja do contexto postado nesse espaço virtual. É como se fosse uma teia que liga as pessoas, sejam estas marcadas nas postagens ou não, mas de certa forma colaboram para a construção dessas narrativas a partir da já existente. Nessa direção, o sujeito Deia se posiciona de várias maneiras em suas postagens com enredos pessoais vivenciados pelo mesmo ou acontecimentos que se sucederam em parceria com outros indivíduos. Percebe-se ainda que quando este sujeito compartilha algo é porque se identifica com aquilo e esta é uma forma de compor a sua narratividade, que ficará registrado na sua Linha do Tempo de forma cronológica.

Assim, todas as categorias foram identificadas no *Facebook*, logo de acordo com os autores o *Facebook* constitui um espaço eletrônico de construções de narrativas. No caso das narrativas multimodais a narrativa multimídia tem uma coisa que é diferente, que é a possibilidade de se construir todas as formas de linguagem comutativamente. O cinema é uma narrativa, mas é lá ao vivo. O livro cada formato são construções de narrativas só que são separados. Na rede social do *Facebook* permite entrar tudo isso o que faz diferença na construção de narrativa, porque se pode colocar um vídeo, posso gravar um vídeo de eu falando que caracteriza uma narrativa. Há possibilidade de produção de narrativa a partir de uma miscelânea de recursos, ou seja, uma conjunção de vários suportes, põem uma música, põem o link da música, você coloca algo que curti, compartilha, isso vai estar narrando, observa-se que a narrativa presente na rede social do *Facebook* facilita na forma de relacionar-se, mobiliza facilidades de expressão de si, velocidade de informação e comunicação, são relacionamentos que se dão sem fronteiras geográficas ou temporais estabelecidos e são acima de tudo representações legítimas das novas práticas sociais da contemporaneidade.

5. Considerações finais



A partir dos estudos das teorias e das análises empreendidas, a partir do perfil do usado *Facebook*, é possível afirmar que as categorias de narrativas, tais como personagem, tempo, enredo, espaço, narrador encontram-se asseguradas nesta rede social. A diferença é que o usuário pode fazer uso de todas as formas de linguagem disponíveis na internet com vistas à construção de sua narrativa. Uma narrativa em que não há fixidez das partes (cada mensagem, cadê vídeo, cada foto, cada gesto, etc.) conforma o todo. Um todo líquido, pois pode ser modificado – customizado – a todo instante pelo usuário. É um perfil que pode ser dinâmico, como é o caso da informante desta pesquisa, ou estático, por não ser alimentado, como tantos existentes.

O *Facebook* possibilita pensarmos em conceitos que estavam até então estabilizados em nossa sociedade, como é o caso da palavra *amigo*. O que é e quem é amigo na rede? Zygmunt Bauman discute de forma descontraída essas e outras questões. A princípio conta que um “viciado em *Facebook* o segredou, não o segredou de fato, mas gabou-se de que havia feito 500 amigos em um dia”. A resposta de Bauman foi que, com 86 anos, não tinha 500 amigos. Para Bauman, quando os dois dizem “amigos”, eles não estão querendo dizer a mesma coisa. São coisas diferentes. Segundo Bauman quando era jovem, nunca teve o conceito de “redes”. Na verdade, ele tinha o conceito de laços humanos, de comunidades, esse tipo de coisa, mas não de redes. Nessa direção, expõem a diferença entre comunidade e rede. Para ele “a comunidade precede o sujeito. O sujeito nasce numa comunidade. Por outro lado, tem a rede. Ao contrário da comunidade, a rede virtual e feita e mantida viva por duas atividades diferentes. Uma é *conectar* e a outra é *desconectar*. E essa atratividade que, segundo Bauman está, na rede social, logo, no *Facebook*. É fácil conectar, fazer amigos, mas o maior atrativo é a facilidade de se desconectar. De acordo com Bauman, o que se tem não são amigos on-line, conexões on-line, compartilhamentos on-line, mas conexões off-line, conexões de verdade, frente a frente, corpo a corpo, olho no olho. Então, o romper relações é sempre um evento muito traumático. Você tem que encontrar desculpas, você tem que explicar, você tem que mentir com frequência e, mesmo assim, você não sente seguro, porque seu parceiro diz que você não tem direito. É difícil, mas na internet é muito fácil, basta que pressione a tecla delete e pronto. Em vez de 500 amigos, você terá 499, mas isso será apenas temporário, porque, segundo Bauman, na manhã seguinte o sujeito terá outros 500 amigos. Para ele isso mina os laços humanos. Os laços humanos são uma mistura de benção e maldição. Benção porque é realmente muito prazeroso, muito satisfatório ter outro parceiro em quem confiar e fazer algo por ele ou ela. É um tipo de experiência indisponível para a



amizade do *Facebook*. Então é uma benção. Por outro lado, é uma maldição, pois estamos todos numa solidão e na multidão ao mesmo tempo.

Outro conceito é *Curti*. De acordo com o dicionário on-line Houaiss, curtir, entre outros significados, que dizer *gostar (de alguém ou algo) com enlevo; desfrutar, fruir*. Este funcionamento é o que se evidencia no *Facebook* quando alguém quer manifestar algo postado no perfil, uma mensagem, um vídeo, uma foto, etc. No entanto, há casos em que *curti* não se aplicaria, como por exemplo, nos casos de luto – a não ser que a pessoa fosse um grande desafeto do sujeito. De qualquer forma, não é o que se espera de algo negativo. Ocorre que *curti* é da ordem da urgência do mundo, da não necessidade de se escrever na seção *comentário*. Ou seja, *curti* assume uma outra conotação. Passa a dizer então, que estou ciente do fato. É, assim um marcador de que a mensagem postada, não foi negligenciada pelo leitor. Esses e outros conceitos estão sendo redimensionados em função das tecnologias e das práticas sociais por ela instituídas.

Nesta direção, as instituições educacionais precisam olhar para essas questões, pois com o advento da virtualização, o aluno e muitos professores encontram-se envolvido por estas novas formas de *agenciamentos* (DELEUZE e GUATTARI, 2007) que não podem ser ignoradas pela sociedade contemporânea. As novas possibilidades de construções identitárias e de práticas sociais que emergiram no contexto das tecnologias estão nos afetando nas mais diferentes formas. As tecnologias de hoje, nos lançam no cenário das incertezas, pois trinca e fragiliza severamente as nossas bases histórica e culturalmente construídas. Nossas verdades. É preciso reconhecer isto como um fato do mundo contemporâneo e que precisa ser explicado e compreendido, que precisa ser encarado em todas as perspectivas e a reflexão, a pesquisa e outras formas de busca de compreensão do mundo é que vai permitir a construção de narrativas científicas que podem – sem garantia nenhuma - nos dar algum conforto, ainda que um conforto fugas.

6. Referências

BARTHES, Roland. **A análise estrutural da narrativa**. Seleção de ensaios da revista “Communications”. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda.1976. Coleção Novas Perspectivas de Comunicação/1RJ.

BROCKMEIER, Jeans; HARRE, Rom. **Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo**. *Psicol. Reflex. Crit.*,Porto Alegre,v.16.n.3,2003.



CARDOSO, Joao Batista. **Teoria e Prática de leitura, apresentação de textos**: por um texto de “PAS” (Programa de Avaliação Seriada). Brasília: Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado 2001.

COELHO, Luiz Antonio. **Imagem Narrativa**. Palestra para o Curso Básico de Design de RPG, Coordenação Central de Extensão, Pontifícia Católica do Rio de Janeiro, out.- dez.2002.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**.

Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007.

FRITZEN, Celdon. **Histórias de vida em entrevistas sociolinguísticas**: memórias e oralidade. Ver. Ciências Humanas, Criciúma, v.8 n.2 p.25-28, jul-dez.2003.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Atica. 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GERARD, A.; GOLDSTEIN, B. **Going Visual**: using imagens to enhance productivity, decision-making Routledge, 1996.

KRESS, Gunther & LEEUWEN, Theo van. **Reading Images:the Grammar of the Visual Design**. London: Routledge, 1996.

LIMA, Patricia Rosa Traple: **Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e a Formação dos Professores nos Cursos de Licenciatura do Estado de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação, FSC, Florianópolis, SC 2001.

PAIVA, V.L.M.O. **Narrativas Multimídia de aprendizagem de língua inglesa**: um gênero emergente. In: 4ª Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. Anais-Proceedings. (CD-ROM) Tubarão: UNISUL, p 1968-1977, 2007a.

_____. **Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa**. CROP.n. 12,2007b,p.1-20.

_____. **Narrativas Multimídia de aprendizagem de língua inglesa**: Revista Signos (Chile), v.43, p. 183-203,2010.



PIOVEZAN, Armando; TEMPORINI, Edmeia Rita. **Pesquisa exploratória**: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. Ver. Saúde Pública vol. 29, São Paulo Aug. 1995.

SODRÉ, Muniz. **Best-seller**: a literatura de mercado. 2^a. ed. São Paulo: Ática, 1988.



O GÊNERO DISCURSIVO COMO PRÁTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Anderson Barboza da SILVA (UNIR)¹

Vanuza de Paula SIQUEIRA (UNIR)²

Wendell Fiori de FARIA (UNIR)³

Resumo: As constantes discussões levantadas sobre o tradicional ensino de Língua Portuguesa arraigado a um método normativista que não contempla as diversidades linguísticas, sociais e históricas que compõem a esfera escolar do ensino de língua materna, são fundamentais para que se construa uma prática de ensino-aprendizagem quem tenha como pilar justamente o aspecto *sociointeracionista* do ensino. O presente trabalho traz reflexões que corroboram com essas discussões e ainda apresenta a prática do ensino com Gêneros Discursivos como aliado na busca pela educação inclusiva e verdadeiramente formadora de sujeitos dotados de competências e capacidades que se apropriarem da língua como hábeis manipuladores interagindo com o mundo.

Palavras-chave: Gênero Discursivo; Ensino-Aprendizagem; Compreensão Textual.

Abstract: The constant raised discussions about the traditional teaching of Portuguese language rooted to a normative method that does not address the linguistic, social and historical differences that make up the school sphere of mother tongue teaching, it is essential to build up a practice of teaching learning who has a pillar just the sociointeractionist aspect of teaching. This work brings reflections that corroborate these discussions and still has the practice of teaching with Discourse Genres as an ally in the quest for inclusive education and truly forming of subjects endowed with skills and abilities that appropriating the tongue as skilled handlers interacting with the world.

Keywords: Gender Discourse; Teaching and learning; Textual comprehension.

1. Introdução

Questionar o ensino de língua portuguesa parece ser uma questão meramente de posicionamento pessoal. Mas, na verdade requer uma reflexão sobre as fragilidades encontradas em um ensino que se vale de um método pouco eficaz e descontextualizado no qual a concepção de texto é estanque e fragmentada baseada no conceito estruturalista, que descarta as situações de produção desses texto/discursos desvinculando as contribuições dos aspectos sócio-históricos, culturais e ideológicos pela qual Saussure (2006 [1916]) apregoa à língua o caráter sistemático isolando os aspectos sociais relativos e atribuindo a *imutabilidade*

¹ Graduando pelo DELL – Departamento Acadêmico de Estudos Linguísticos e Literários, do Curso de Letras (habilitação em língua portuguesa e respectivas literaturas), da UNIR – Universidade Federal de Rondônia -, Campus de Vilhena. E-mail: andersonbarboza_ro@hotmail.com

² Mestranda em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: vanuza.siqueira@ifro.edu.br

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: professorfiori@unir.br



à língua na qual a ação isolada do sujeito não poderia exercer nenhuma força nem modificação sobre a língua. A reflexão que se pretende com esse artigo é justamente destacar a necessidade de sugerir um ensino-aprendizagem *dialógico*⁴ que converse e contemple a múltipla diversidade linguística, social e histórica de uma sociedade em plena mudança como a atual.

Um ensino pautado no uso dos Gêneros Discursivos como “entidades dinâmicas” Marcuschi (p. 156) na prática de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, garantiria uma maior imersão nas reais situações interativas discursivas que uma sociedade em constante mudança proporciona aos seus usuários.

Sendo assim, essa reflexão se vale do discurso de teóricos dedicados à criação de uma obra voltada ao estudo *sociointeracionista* da linguagem, conseqüente, ensino de língua materna. Bakhtin (1857-1913) é o fio condutor dessa reflexão bem como alguns teóricos elencados que se valem de seus estudos para ratificarem suas reflexões e ainda os documentos oficiais nacionais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Contudo, esse artigo não pretende esgotar o assunto nem simplesmente criticar ou anular a validade do método estruturalista, mas, sim instigar o sentimento de que algo precisa ser feito para garantir a formação de hábeis participantes dos processos de interação social e não meros espectadores. Pois, formar leitores capazes de identificar questões relevantes que levarão ao amadurecimento de sua consciência linguística e cidadania crítica é urgente para garantir uma sociedade plena e capaz de pensar, refletir e agir.

2. O Uso dos Gêneros Discursivos na Prática do Ensino de Língua Portuguesa

No Brasil, a partir do final do século XX, as discussões sobre o ensino de língua portuguesa vêm sendo pautadas principalmente no que direcionam os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) (BRASIL, 1998) e, no Ensino Médio, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante PCNEM) (BRASIL, 2000), influenciados principalmente pelos estudos de Bakhtin (1997 [1952-53]). Com isso, o ensino da língua portuguesa começa a assumir um caráter *sociointerativo*, segundo Marcuschi (2008, p. 163), onde não mais a língua é vista como objeto *imutável*, mas como parte da estrutura que

⁴ O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico “opositivo”, [...], Bakhtin (1997, p. 404), [grifos do autor].



modifica e é modificada pelos seres que a utilizam. Nesse sentido, a escola deve adquirir um ensino que priorize uma aprendizagem de língua dentro dos usos reais da comunicação garantindo assim, a inserção e ação nas mais diversas atividades de interação social.

Persistindo nessa concepção, a escola é o lugar social onde se aprendem os conhecimentos acumulados pela humanidade e é o lugar ideal para a formação de sujeitos sociais intelectualmente capazes, Schneuwly e Dolz (2004). Ler não é simplesmente decodificar sinais gráficos, Roxane Rojo (2004, p. 2) corrobora dizendo:

[...] ser letrado e ler na vida e na cidadania [...]: é escapar da literalidade dos textos é interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

A leitura necessita de diversas capacidades e habilidades para que o sujeito construa uma compreensão textual bem estabelecida e precisa. O contato com textos de circulação social mais amplos e de usos públicos são uma maneira de garantir a imersão no que Bakhtin (1997, p. 353) chama de “enunciados reais da comunicação discursiva”. Nesse sentido, os PCNs trazem direcionamentos que reafirmam essas diretrizes:

[...] É preciso que as situações de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 2001, p. 24).

Sendo assim, como a vivência humana está sempre composta na diversidade e a sociedade exige cada vez mais dos seus membros, garantir que o ensino contemple o máximo da variedade dos discursos é garantir que o domínio da participação também seja o maior possível.

O que se vê ainda em muitas aulas de língua portuguesa, principalmente no campo da alfabetização, é o que os PCNs classificam de *ensino aditivo* (p. 35), no qual o foco é o ensino de letras para criar sílabas e de sílabas para formar palavras, de palavras para frases e,



finalmente, de frases para formar textos, método sintético de alfabetização⁵. A questão é justamente esta: como formar leitores capazes de identificar questões relevantes que levarão ao amadurecimento de sua consciência linguística e cidadania crítica se o processo inicial trabalha justamente contra? Esse trabalho só consegue atingir o grau de decodificação de sinais gráficos, já que os textos didáticos são um amontoado de frases que não estimulam e existem somente dentro da esfera escolar.

A ação do ensino através da linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar um conjunto organizado de discursos/textos orais e escritos a fim de desenvolver o conhecimento das particularidades do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais, Schneuwly e Dolz (2004). Nesse sentido o Ministério da Educação, por meio dos PCNs, apresenta uma orientação embasada no trabalho com gêneros discursivos defendendo logo no seu início que

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL/MEC, 2001, p. 15).

Sendo assim, dominar a língua é realizar objetivos específicos exigidos pelo processo de comunicação e realiza-los de maneira adequada que estimulem novos processos interativos e que garantam uma participação social plena de cidadania.

Para atingir o acesso a esses saberes linguísticos e garantir a plena cidadania que o MEC orienta, é preciso entender a leitura não como um processo simplista de mera repetição, mas como um ato de compreensão que envolve conhecimentos de mundo das práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além de fonemas ou grafemas (ROJO, 2004). A leitura e a compreensão devem ser vistas como um processo de reflexão do discurso/texto e análise da intenção, fazendo relação com outros discursos, formando novas reflexões e, conseqüentemente, novos discursos/textos, “habilidades altamente necessárias para uma leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual” (ROJO,

⁵ Ensina-se partindo das letras (ou sons) para a criança formar sílabas e só mais tarde formar palavras, e, o pior, palavras que só tem função de fixar as letras estudadas. São apresentadas de uma forma isolada. A criança permanece horas repetindo uma letra, ou uma sílaba, até chegar a memorização. Ler, para estes métodos, significa decifrar. Esses elementos (sons, sílabas e até mesmo palavras) nada têm a ver com o sentido e, por outro lado, sabemos que o indivíduo que não souber o sentido das palavras e só souber decifrar ainda não aprendeu a ler, Feil (1987, p. 27).



2004). Bakhtin reflete justamente sobre essa necessidade da relação entre os discursos/enunciados:

O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões do mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural). A visão, a tendência, o ponto de vista, a opinião tem sempre sua expressão verbal. [...] O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto (BAKHTIN, 1997, p. 319-320).

Todo o discurso/enunciado, portanto, é expressivo e dialoga com seu objeto e com outros enunciados, cabe ao leitor identificar e corresponder a esse diálogo, sendo capaz de compreender, refletir e gerar novos discursos garantindo a boa fruição dessa enunciação. Os processos de ensino devem ser pautados justamente nesse diálogo entre os diversos enunciados/gêneros, no qual não somente os gêneros secundários ou complexos, como define Bakhtin (p. 325), devem ser levados em consideração no processo de ensino da língua na escola.

O aluno deve compreender/perceber que o surgimento de uma linguagem “cultura” e elaborada, advém da incorporação de enunciados da comunicação de gêneros primários, pelo qual a linguagem “informal” evolui de maneira significativa, construindo gêneros valorizados e respeitados culturalmente.

Dessa forma, a constituição de uma linguagem culturalmente aceita passa pelo convívio nas práticas sociais, absorvendo e incorporando as contribuições individuais e conhecimentos de mundo, concebendo a “linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico”, Bakhtin (1997). Nessa mesma linha de reflexão, o PCN de Língua Portuguesa dialoga:

Toda a educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. [...], são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 2001, p. 30).



Um ensino da língua verdadeiramente comprometido com a formação do sujeito deve desenvolver leitores conscientes, dotados de autoridade suficiente para tomar os textos/discursos para si, criticando, replicando, reformulando e criando novos, cheios de suas experiências, histórias e verdades. Nessa perspectiva, o (PCNEM) (BRASIL, 2000) vêm dando continuidade aos direcionamentos anteriormente apresentados, constituindo uma maior reforma no ensino da língua, assim,

[...] o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e na sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social (p. 18).

Sendo assim, o trabalho com o ensino de Língua Materna deve ser pensado no contexto social, trazendo para o estudo as realidades políticas, linguísticas e ideológicas, proporcionando uma construção significativa do conhecimento em relação ao mundo. A função de um ensino social é justamente garantir a imersão dos alunos dentro das realidades sociais interacionistas de que uma vida real cidadã necessita. Dessa forma, ultrapassaremos o tradicional processo de mera reprodução para a construção de conhecimento, descoberta de realidades e despertar para a reflexão consciente e fluente de uma cidadania plena.

Nesse sentido, o trabalho com gêneros discursivos, levará em consideração a sua grande diversidade pela aproximação das situações sociais extraescolares nas quais os gêneros circulam. Elegendo o texto como “instrumento” de ensino da língua, Faraco (2000) diz:

[...] Agora, ao invés de um olhar monológico sobre a relação do ser humano com a linguagem, temos uma proposta que assume, mesmo que implicitamente, que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual (FARACO, 2000, p. 2).

Essas relações estão diretamente ligadas ao contexto da interação, já que a língua não é constituída por abstração: “a língua vive e evolui historicamente na comunicação concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes.” (BAKHTIN, 2006 [1929-30], p. 127). Cabe enfatizar que a concepção do ensino de língua materna, embasada no uso dos gêneros discursivos, não exclui nem diminui a importância do uso e do ensino da gramática formal normativa,



o que estamos querendo dizer é que é preciso, sim, reinstaurar o trabalho formal com a gramática tradicional dentro de nossas salas de aula, mas de uma maneira funcional, isto é, fazendo com que o nosso aluno passe a conhecê-la, não só como um aglomerado de inadequações explicativas sobre os fatos da língua, mas [...] como um documento de consulta para muitas dúvidas que temos sobre como agir em relação aos padrões normativos exigidos pela escrita (FARACO, 2000, p. 6).

Seguindo esse caminho, é possível trabalhar com a gramática dentro da teoria interacionista do ensino da língua/linguagem à que Bakhtin e os PCNs propõem, desde que a gramática normativa seja vista como auxiliar no processo de aquisição do domínio da forma padrão da língua, e não como único mecanismo dessa aquisição. Colocando a linguagem como fonte de ensino da língua, é necessário que haja reflexão sobre a linguagem e esta, passa, necessariamente, pela preocupação do uso efetivo e pleno das capacidades linguísticas, sendo impossível fugir da normatização, já que indiscutivelmente, uma comunicação bem estabelecida, precisa entender e ser bem entendida, principalmente no campo da escrita. E este entendimento passa pela normatização e pelo acultramento da língua/linguagem.

A massificação do acesso à escola das últimas décadas e as políticas de alfabetização em massa tem em sua essência uma importante relevância para o crescimento social do país. Mas, em contrapartida, cria um problema, esse ensino em “escala industrial” lança aos milhares sujeitos com título de escolarizados. Se “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo” Marcuschi (2008, p. 228), os escolarizados que deixam essas instituições aos milhares, não são capazes de se apropriarem e muito menos de produzirem algo a partir do que leem.

O intuito de uma formação de leitores é conceber sujeitos dotados de uma “consciência individual e coletiva” Rizzo (2011), para se entender, compreender, apropriar, emitir e construir novos e adequados enunciados/textos, o leitor deve ter desenvolvidas algumas competências e habilidades cognitivas. O Plano de Desenvolvimento da Educação/Prova Brasil (PDE) (BRASIL, 2009, p.18) estabelece como, “[...] competências cognitivas diferentes modalidades estruturais de inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações [...]” define habilidades como sendo “o plano objetivo e prático do saber fazer e decorre das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades”. Portanto, as habilidades cognitivas são as capacidades em seus



usos máximos, proporcionando ao sujeito uma maior atitude “discursiva-ativa-responsiva”, Bakhtin (2006, p. 290).

Desenvolver um sujeito/aluno capaz, hábil e competente nas interações sociais discursivas, é, portanto, imperativo no que tange o ensino de língua materna, e não só no campo da interação verbal, já que produzir competentemente o que se pensa e expressa é fundamental para que se possa atingir a total e plena cidadania linguística.

E, essa produção humana, estabilizada e organizada em gêneros, que instaura a ordem e a adequação nas diversas relações sociais. Marcuschi (2008). O trabalho para desenvolver/estimular as habilidades/capacidades cognitivas deve primeiro passar pelo campo da compreensão/interpretação textual. Haja visto, que

a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o conseqüente exercício da cidadania e requer competências de apreensão e construção de conhecimentos em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. (SAEB, 2009, p. 21).

Portanto, tomar o texto como suporte de desenvolvimento de estratégias e habilidades abandonando a ideia arraigada de texto como “objeto de uso” é o passo primordial para o caminho do desenvolvimento de capacidades cognitivas criando estratégias adequadas ao processamento do ensino da língua através da linguagem, Rojo (2004, p. 8).

Entender o texto como representação viva das relações humanas, não como uma abstração, perceber “o texto como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico” [...] é instituir que “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexão”, Marcuschi (2008, p. 72). Assim, as incontáveis relações sociais produzem “ações comunicativas” com estratégias convencionais e objetivos distintos. Essas ações tem por natureza formas, estilos, conteúdos, linguagens e acima de tudo participação sociocultural distintas, aceitar o texto como “entidade dinâmica” é aceitar o Gênero como expressão da linguagem em pleno funcionamento, Marcuschi (2008, p. 151). Sendo assim, o gênero apresenta-se como um “instrumento⁶”, Schneuwly (2004, p. 23-24), já que “é utilizado como meio de articulação entre as práticas

⁶ [...] o gênero têm uma certa estabilidade: eles definem o que é divisível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal. [...], a situação descrita, [...], para o instrumento deve ser completada e desenvolvida: há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é o gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos.



sociais” Schneuwly e Dolz (2004, p. 61) integrando as mais distintas esferas da comunicação humana, materializando essas relações e servindo como verdadeira unidade de ensino, já que permite uma aprendizagem não mais pautada em textos estanques e recortes descontextualizados fugindo, portanto, das abordagens simplesmente descritivas.

Por isso, um ensino que contemple o gênero como “instrumento” de aprendizagem garantirá ao aluno imersão no campo das reais relações discursivas corroborando para o aprimoramento do domínio discursivo eficaz. Schneuwly (2004, p. 25) ainda afirma que o “gênero pode ser visto como organizador global” e a ainda devemos considera-lo como um “mega instrumento”, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguístico, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”.

Dessa maneira o gênero discursivo extrapola o status de “objeto de uso” e passa a ser uma “interface” entre as relações humanas e as atividades da linguagem, Schneuwly (2004, p.63), garantindo os acessos necessários à atividade consciente de interação linguística/social.

3. Considerações finais

Tomar o uso dos gêneros discursivos como prática de ensino-aprendizagem de língua portuguesa requer muito mais do que uma ruptura com o tradicional, implica em redefinir, planejar e lutar por uma educação inclusiva e representativa das diversidades cultural, política e histórica da sociedade. O trabalho com gêneros não é possível a partir somente das funções gramaticais, ele dialoga com as dimensões de produção desses gêneros/textos compõem um entendimento complexo. Contudo, o ensino gramatical não deve ser estruturado, mas sim, refletido dentro dos contextos reais em que atuam.

As relações interativas as quais os gêneros proporcionam podem suprir as lacunas existentes entre o ensino e a vida, dialogando com a sociedade e ampliando as capacidades desses alunos, oferecendo a oportunidade de interagir, criar, apropriar e participar da realidade dinâmica das relações linguísticas que acontecem dentro e fora da sala de aula.

4. Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Pereira. M.E.G. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília. 3. ed. MEC. 2001.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte II – Linguagens e Suas Tecnologias**. Brasília. 1. ed. MEC. 2000.

_____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil**. Brasília: MEC. 2009.

_____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referências, tópicos e descritores**. Brasília: MEC; SEB; Inep. 2009.

COSTA, A. A. R. **O Estudo de Gêneros Textuais e a Formação da Cidadania: uma abordagem crítica na interface texto/contexto**. V Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade, Sergipe, 21-23/Set. 2011. Disponível em: <[http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%202/PDF/Microsoft %20 Word %20-%20O%20estudo%20de%20g%caneros %20textuais%20e%20a% 20forma %c7 % c3O%20de%20cidadania.pdf](http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%202/PDF/Microsoft%20Word%20-%20O%20estudo%20de%20g%caneros%20textuais%20e%20a%20forma%20de%20cidadania.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2014.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. **Por uma Teoria Lingüística que Fundamente o Ensino de Língua Materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)**. Educar em Revista. Curitiba, PR (15), s.p. 2000. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf>. Acesso em 22-01-14.

FEIL, I. T. S. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo**. Ijuí: Vozes, 1987.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, R. **Letramento e Capacidades de Leitura para a Cidadania**. LAEL/PUC. São Paulo. 2004. Disponível em: <http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf>. Acesso em: 22-01-14.

_____. CORDEIRO, G. S. In: **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. (Trad. Roxane Rojo e Gláís S.Codeiro). Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.



p. 7-16.

RIZZO, J. S. M. **Concepções de Linguagem em Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Caderno de Produção Acadêmica Científica. Programa de Pós Graduação em Educação. Vitória, v. 17, n. 1, Jan-Jun, 20011. Disponível em: < file:///C:/Users/User/Downloads/5789-12361-1-SM.pdf > Acesso em 12-03-14

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** 27. ed. São Paulo: Cultrix. 2006.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** (Trad. Roxane Rojo e Gláis S. Codeiro). Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.



A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO E DO PERSONAGEM TRÁGICO EM *TRAGÉDIA NO LAR*, DE CASTRO ALVES.

Danilo de Oliveira NASCIMENTO (UFMT) ¹

Resumo: Segundo George Steiner (2006) qualquer texto ficcional pode ser chamado de trágico devido à sua temática ou as implicações nítidas da forma teatral. Emil Staiger (1997), por sua vez, afirma que nem toda desgraça é uma tragédia. Partindo da visão destes dois estudiosos, pretendemos, neste artigo, discutir aspectos do texto dramático presentes em *Tragédia no Lar*, especificamente, o espaço e a personagem, através dos quais, o eu lírico atribui natureza trágica a evento representado no texto poético e simula efeitos do trágico a partir de tal representação. Desse modo, a análise desses aspectos do texto, segundo a teoria do drama e sob a perspectiva da convenção do trágico, possibilita, senão afirmar *Tragédia no Lar* como poesia trágica, ao menos perceber nela a representação do trágico.

Palavras-chave: Castro Alves; Poesia; Tragédia.

Abstract: According to George Steiner (2006) any fictional text can be called tragic due to its theme, or clear implications in the theatrical way. Emil Staiger (1997), in turn, affirms that nor every misfortune is a tragedy. Starting from these two specialists' vision, we intend in this article to discuss aspects of the dramatic text present in "*Tragédia no Lar*", specifically, the space and the character through which the lyrical me tragic nature assigns the event acted in the poetic text and simulates tragic effects from such representation. Thus, the analysis of those aspects of the text, according to the theory of drama and under the perspective of convention of the tragic, it makes possible, except affirming "*Tragédia no Lar*" as tragic poetry, at least noticing in it the representation of the tragic.

Keywords: Castro Alves; Poetry; Tragedy.

1. Introdução

Uma panorâmica sobre a História da Literatura Brasileira nos permite afirmar que se trata de tendência recorrente de poetas e escritores de prosa ficcional de atribuir as suas poesias, contos e romances, títulos em que se destacam os termos "tragédia" ou "trágico", citamos alguns casos: *Uma Tragédia no Amazonas*, de Raul Pompéia; *Tragédia na roça*, de Cora Coralina; *Tragédia Brasileira*, de Manuel Bandeira; *A Tragédia Brasileira*, de Sérgio Sant'Anna; *A Casa do poeta trágico*, de Carlos Heitor Cony, entre outros. De um lado, essa tendência pretende atribuir às obras, aos escritores e, por consequência aos leitores, certa áurea de nobreza (RYNGAERT, 1996, p.07); de outro, ela pressupõe a conformação do leitor

¹ Doutor em Teoria e História Literária pela UNICAMP. Professor Adjunto II de Teoria Literária e Literatura Brasileira do Departamento de Letras/ICHS/Campus Universitário de Rondonópolis – UFMT. Rondonópolis-MT/Brasil. Email: danimento@gmail.com



a uma determinada perspectiva de leitura, a apreensão de um determinado sentido e presumivelmente, a aceitação de uma determinada classificação textual.

O título é recurso textual estratégico, uma vez que a partir dele, o leitor presume texto narrativo ou poético repletos de imagens de desgraças, de catástrofes, de situações infelizes que o incitam a experimentar sensações e a expressar sentimentos. A impressão do devir aterrorizante e a possibilidade da experiência sensorial ratificam a função catártica como aquela que, segundo Aristóteles em *A Poética*, caracteriza um texto literário ou teatral de natureza trágica.

A reação visual e emocional do leitor diante de título em que se destacam os termos “tragédia” ou “trágico” além de permitir discussão em torno da recepção de leitura, possibilita outra, aquela que problematiza o sentido original e o uso de tais termos. De modo geral, a utilização desses termos, a partir do Romantismo, distanciou-se daquela compreensão tradicional da tragédia como texto ou espetáculo teatral característico de determinados locais e tempos: Atenas do século V a. C, Inglaterra Elisabetana e Alemanha do século XIII. Neste sentido, aqueles termos passaram a não fazer referências à reprodução estrita da forma e da estrutura do drama, mas se tornaram qualificativos que designam e definem eventos, situações, circunstâncias tanto textuais quanto extratextuais.

A banalização progressiva dos termos se por um lado provocou o esvaziamento de seu sentido, por outro permitiu duas constatações, uma, a de que nem toda desgraça é trágica (STAIGER, 1997, p. 148) e outra, a de que o trágico, não necessariamente é um evento, mas uma “modalidade de percepção e cognição do real” (STERZI, 2004, p. 107). A primeira afirmação reflete perspectivas mais conservadoras do estudo do trágico que ressaltam a identificação de certos elementos e aspectos pontualmente caracterizadores da tragédia e da manifestação do fenômeno trágico, para essa vertente, são a forma e a estrutura por elas próprias que determinam a natureza trágica. A segunda afirmação, por sua vez, promove compreensão mais abrangente do fenômeno e por consequência postura mais flexível sobre a nomeação do trágico, no instante em que ressalta a experiência da relação entre eu e mundo e homem e sociedade como fator que determina o estatuto trágico.

Em se tratando de texto literário, ambas perspectivas podem esclarecer certos tópicos discursivos sobre a manifestação do trágico e por consequência sobre sua nomeação. Ao aceitarmos tal raciocínio, podemos aferir que não é o tema, tampouco o enredo fatores suficientes que comprovam a tragicidade na/da narrativa e na/da poesia, senão certos elementos textuais manipulados pelo escritor ou ainda certos elementos textuais importados



do drama que promovem a visão trágica do narrador ou do eu lírico e que refletem na representação de uma determinada situação ou experiência. Considerando essa liberdade que o escritor tem de manusear aspectos e elementos textuais é que podemos formular uma das hipóteses do estudo do trágico na literatura, aquela da simulação da sua natureza e de seus efeitos.

2. O leitor/espectador de uma tragédia em um lar

Em termos de representação artística, tanto o fenômeno trágico quanto o texto trágico estão direta e indiretamente, explícita e implicitamente vinculados às tragédias áticas do século a. C. A aceitação deste fato histórico e cultural permite alguns estudiosos afirmarem que textos literários posteriores às tragédias áticas são representações das suas representações seja naquilo que se refere a seus temas e ações fabulares, seja naquilo que se refere à reprodução de um ou outro aspecto da sua estrutura de espetáculo teatral. Neste sentido, qualquer texto ficcional pode ser chamado de trágico devido à sua temática ou as implicações nítidas de forma teatral (STEINER, 2006, P. 10-11).

A denominação de trágico a um texto poético ou em prosa implica, *a priori*, em reconhecer o texto dramático como paradigma de criação literária ou paradigma de leitura analítica, e estes casos, o de criação ou de leitura, podem reforçar a hipótese de simulação do trágico, neste sentido, o drama passa a ser um meio a partir do qual se simula os efeitos do trágico ou se atribui estatuto trágico ao que se poetiza ou narra.

A poesia de Castro Alves, *Tragédia no Lar*, além de exemplificar tal situação que permite rotulá-la de texto híbrido, poético e (melo) dramático², possibilita trazer algumas discussões controversas de aspectos da teoria do drama, um deles, é a aceitação das naturezas diferentes do texto teatral e do espetáculo teatral, assim como de tratamento analítico e interpretativo de ambos, o conhecimento de tal situação nos conduz a aceitar que *Tragédia no Lar* se constitui de duas instâncias de representação, a do drama, e a do texto que representa o (melo) drama. No texto poético se institui o texto teatral que avulta a representação e pretende

² Além da temática e da valorização das reações emocionais do leitor/espectador tornarem *Tragédia no Lar* mais próxima do melodrama do que da tragédia, encontra-se na poesia de Castro Alves tanto aspectos e fatores característicos do melodrama, tais como, ação fundada em intriga artificial, as figuras do mocinho e do vilão, a distinção maniqueísta entre bem e mal, o embate entre vício e virtude, entre outros; quanto características da tragédia. Desse modo, a presença de elementos desses dois tipos do gênero dramático em *Tragédia no Lar* pode ser explicada a partir do fato de que durante o século XIX, tragédia e melodrama são representados simultaneamente. Além disto, tragédia clássica seria, segundo Ivete Huppés (2000), progressivamente substituída pelo melodrama, em decorrência da constituição de um público médio que não conseguia “apreender as alusões múltiplas da tragédia neoclássica à Racine e do drama histórico que maneja intrincadas genealogias”. Além de se torna uma arte economicamente viável, o melodrama absorve outros tipos de convenções textuais e artísticas, inclusive a tragédia e a crônica, “sem traumas de identidade”.



alcançar o estatuto de obra literária, no entanto, a evidência aparentemente banal de que se trata de uma poesia e não de um texto de teatro, torna evidente a sua natureza dramática, ou seja, de texto poético dotado de natureza de “texto dramático”, uma vez que “se qualifica para a encenação” por evocar o palco “como instância complementar para a totalização de seus efeitos estéticos” (NUÑEZ e PEREIRA, In: JOBIM, 1999, p. 71).

A poesia *Tragédia no Lar* é dotada de “propriedades dramatúrgicas” ou “propriedades de encenação” que promovem a “representação imaginária pelo ato da leitura” (NUÑEZ e PEREIRA, In: JOBIM, 1999, p. 69) cuja materialidade é a própria representação da cena no texto poético. Desse modo, a poesia se constitui de elementos do drama e representa o drama, este em sua forma, incorpora procedimentos de outros gêneros discursivos, acumula estratégias de produção; representa sistemas extra-verbais de significação, procedimento multidimensional caracterizador do espetáculo dramático, tais como cenário, iluminação, acessórios cênicos, efeitos acústicos, música, cores, figurinos e ainda alguns códigos caracterizadores dos atores, indumentária, adereços, gestualidade, mímica, trabalho com voz (UBERSFELD, 2010, P. 90).

A representação da realidade cênica situada apenas na instância textual atribui categoria de texto dramático a *Tragédia no Lar*, no entanto, a percepção de tal fato pressupõe que o leitor tenha um mínimo de habilidade para lidar com “o código próprio da enunciação dramatúrgica que o auxilia na montagem mental do mundo ali representado” (NUÑEZ e PEREIRA, In: JOBIM, 1999, p. 79). No instante em que aceitamos *Tragédia no Lar* como texto poético em que um espetáculo (melo) dramático é representado, consideramos a presença de elementos textuais e extratextuais, tais como, a ação fabular, o personagem, o espaço cênico, o autor e o público que se somam a elementos textuais característicos da poesia, entre ele, o eu lírico. Em *Tragédia no Lar*, o eu lírico não reafirma a natureza monológica da poesia em que apenas se mostra enunciador de sentimentos e sensações sobre o evento poetizado, pelo contrário, ao demonstrar exercer certas funções e papéis característicos dos processos de escritura do texto teatral e de montagem do espetáculo teatral, o eu lírico afirma a natureza dialógica do drama e a partir disto, simula “a presença de um interlocutor considerável, o público, ao qual é muito tentador atribuir um lugar fundamental de parceiro mudo para quem (...) todos os discursos se dirigem” (RYNGART, 1996, p. 12).

Ao considerarmos o eu lírico como agente ativo da representação, devemos também considerar sua relação direta com o leitor, espectador ou público da representação. Fundamentalmente, o eu lírico focaliza aquilo que deve ser visto e ouvido pelo



leitor/espectador e a partir de tal focalização, o eu poético tenta provocar nele, certas sensações audiovisuais; certos sentimentos, tais como terror, piedade e comoção e certas reações, tais como tensão e catarse. No instante em que o leitor demonstra tais reações, ele se coloca na mesma situação do personagem e com isto, estabelece-se processo de “consenso” e de “feedback” (ESSLIN, 1978, p. 20; 27-8) que aproxima palco de público, para que este, ao se sensibilizar como o que vê, aceite a natureza trágica do visto:

Leitor, se não tens desprezo
De vir descer às senzalas.
Tocar tapetes e salas
Por um alcouce cruel,
Vem comigo, mas... cuidado...
Que teu vestido bordado
Não fique no chão manchado,
No chão do imundo bordel.

Não venhas tu que achas triste
Às vezes a própria festa.
Tu, grande, que nunca ouviste
Senão gemidos da orquestra
Por que despertar tu 'alma,
Em seda adormecida,
Esta excrescência da vida
Que ocultas com tanto esmero?
E o coração – tredo lodo,
Fezes d'ânfora doirada
Negra serpe, que enraivada,
Morde a cauda, morde o dorso,
E sangra às vezes piedade,
E sangra às vezes remorso?...

Ao aceitarmos o eu lírico como um agente da representação da cena e que organiza o universo cênico, e neste, o espaço, “objeto de uma intenção clara” (GENETTE, 1972, p. 101), podemos identificar a existência de três sujeitos, assim denominados, de “eu dramatizado”, aquele que apresenta cena; “eu dramatizante”, aquele que vivencia realidade apresentada pelo eu lírico e; por fim, leitor/público, aquele que assiste ao evento apresentado pelo primeiro, agente da constituição da cena dramática. Tais sujeitos denominados e as relações que entre eles se estabelecem são determinadas por dois fatores essencialmente interligados, drama e espaço, e que determinam um ao outro. Dentro deste contexto, se por um lado, o drama, enquanto ação de sujeitos, personagens e atores, ocorre dentro de um limite espacial; por outro, os dramas das aspirações, necessidades e ritmos funcionais tornam os lugares visíveis, dotam-no de uma identidade (YI-FU TUAN, 2013, p. 217), e mais, os tornam reais, por meio



da dramatização das relações instituídas entre entidade situada, entidade de referência e observador (BORGES FILHO, 2007, p. 17).

O espaço é um fator importante na instituição do (melo) drama em *Tragédia no Lar*, sobretudo, quando entendido como “lugar praticado”, “cruzamento de forças motrizes”, “relação de intimidade” (BORGES FILHO, 2007, p. 19) e mais ainda quando se caracteriza “espaço cênico” e quando neste, afirma-se o “lugar cênico” (UBERSFELD, 2010, p. 93). No entanto, esses sentidos e funções do espaço, na poesia em questão, dão-se mediante a movimentação, a localização e a disposição espacial das duas entidades situadas, “eu dramatizante” e “eu dramatizado” e do observador, leitor/espectador. Neste sentido, ressaltamos a movimentação do eu lírico e do leitor/espectador do espaço externo para o interno, inicialmente fundamental para a caracterização do espaço interno como cenário no qual o evento observado pelo leitor/espectador se institui cena representada.

O trânsito do “eu dramatizante” do espaço interno para o interno coloca em evidência um dos pressupostos basilares do drama, o da constituição da “arquitetura cênica”, no entanto, para que esta funcione de maneira convincente, faz-se necessário o “olhar do espectador” (UBERSFELD, 2010, p. 116), para isto, o eu lírico se investe da função de guia que conduz o leitor para espaço que no teatro tradicional se reserva ao público de onde se pode avistar o palco, salão da senzala e espaço do cativo, escrava negra que embala um filho junto a uma fogueira. Ao promover a visualização do cenário, da cena e do “eu dramatizado”, o eu lírico passa da condição de guia a de proponente de pacto do cativo e da convenção do trágico. No primeiro caso, o leitor deve abandonar a condição de espectador que apenas assiste à cena e admitir outra, a de cativo em cativo e ao compartilhar do sofrimento de cativo do “eu dramatizante”, o leitor/espectador mergulha em atmosfera de sofrimento. No segundo caso, a experimentação poética e dramática da situação de sofrimento deve promover no leitor/público a compreensão do problema, incitar-lhe tensão e desencadear a experiência da catarse. Somente a partir deste processo, o “eu dramatizante” qualifica de trágica a cena mostrada.

3. Espaço trágico, espaço da tragédia

Albin Lesky (2006), ao discutir o fenômeno trágico, sua relação com o nosso mundo, seu(s) modo(s) da sua manifestação, afirma que, em se tratando de obra trágica, “importa pouco que o ambiente onde desenrola a ação seja digno de fé”. Esta afirmação corrobora o estudo de outros teóricos contemporâneos sobre tragédia, trágico e tragicidade. Para Lesky, o espaço não



é aspecto que provoca a dinâmica trágica e, portanto, não é merecido tópico de problematização da manifestação do fenômeno trágico. Entretanto, essa asserção deve ser minimamente questionada, evidentemente, porque parte da observação de obras europeias historicamente datadas e depois porque, na poesia e prosa ficcional literária brasileira, o fenômeno trágico se representa a partir de fatores, aspectos e circunstâncias características dessa realidade. Um destes fatores é o espaço geográfico e/ou social que provoca as problemáticas em torno da delimitação geográfica, da posse territorial, da exploração dos recursos naturais, assim como também, da efetivação da posse afetivo-sexual do outro/a. Desse modo, a ênfase sobre constituição e caracterização do espaço parte de dois pressupostos fundamentais: um, “organizar um mundo e propor os modos pelos quais ele deve ser percebido” (NUÑEZ e PEREIRA, in: JOBIM, 1999, p. 96); e outro, espacializar o mundo, que na teoria do drama significa teatralizá-lo (UBERSFELD, 2010, p. 95).

A noção de espaço como determinante da natureza trágica e dos efeitos do trágico em *Tragédia no Lar*, é coerente apenas quando o ressaltamos como algo que favorece determinada situação e determinada maneira de ser e de agir da personagem (BORGES FILHO, 2007, p. 39), e ainda quando destacamos suas características intrínsecas e extrínsecas e suas funções. Neste último caso, a noção de espaço se inter-relaciona a noção de lugar e dele se distingue, tal inter-relação e distinção fazem-se apropriadas, sobretudo, quando alguns estudiosos do espaço, definem-no como uma “ideia abstrata” e o lugar como “algo mais concreto e ligado à experiência” (CERTEAU, 2003; AUGÉ, 2003, *apud* BORGES FILHO, 2007, p. 19).

A representação do espaço/lugar trágico em *Tragédia no Lar* corresponde a certa representação recorrente do espaço/lugar na literatura brasileira, esta, na sua maioria, vai ao encontro daquela perspectiva teórica que relaciona espaço ao comportamento humano e que determina o conceito de espaço/lugar a partir da (s) experiência (s) de quem os ocupam. Dentro deste contexto, a representação do espaço trágico na literatura brasileira restringe-se a locais fechados e privados; à esfera interior, a sala ou o quarto, nos quais se desenrolam eventos de natureza doméstica, familiar e/ou íntima, que aguçam a curiosidade alheia e que tornam o alheio, vizinho, transeunte e/ou leitor, público imediato das desgraças, sofrimentos e infelicidades do outro. Desse modo, o espaço da intimidade e a possibilidade de espia-lo, adentrá-lo ou até mesmo invadi-lo contribuem para atribuir natureza trágica ao evento doméstico, no entanto, a percepção dessa natureza decorre do reconhecimento de que o evento se realiza no lugar e não no espaço, sobretudo se restringirmos nosso ângulo de visão à imagem do corpo da escrava abraçada ao corpo do filho recém-nascido:



Na Senzala, úmida, estreita,
Brilha a chama da candeia,
No sapé se esgueira o vento.
E a luz da fogueira ateia.
Junto ao fogo, uma africana,
Sentada, o filho embalando,
Vai lentamente cantando
Uma tirana indolente,
Repassada de aflição.
E o menino ri contente...
Mas treme e grita gelado,
Se nas palhas do telhado
Ruge o vento do sertão.

A expressão do sofrimento do “eu dramatizado” é possível apenas em decorrência da sua localização em espaço de cativo e do repouso de seu corpo em certo limite deste espaço, a senzala, esse limite determina o lugar de sofrimento das personagens. Neste contexto, o lugar como repouso e pausa dos corpos da mãe e do filho tanto reflete conhecimento sobre eles quanto dota de certo valor, o limite espacial no qual os corpos se ajustam, e mesmo que o lugar não supra necessidades biológicas desses corpos, trata-se, ironicamente, do centro a que se atribui determinado valor (YI-FU TUAN, 2013, p. 12 e 14).

Ao relevarmos os traços do drama na poesia *Tragédia no Lar*, devemos nos remeter as considerações de Anne Ubersfeld (2010) sobre os sentidos e as funções do “espaço teatral” e do “lugar cênico”. O primeiro se refere ao lugar da representação das atividades humanas e que estabelece relação de fidelidade ou distância com o espaço referencial dos seres humanos, desse modo, o “espaço teatral” se trata de ícone de alguma coisa, ou seja, ele, especificamente, estabelece relação icônica com o universo histórico no qual está inserido. O segundo se refere a um “objeto de percepção”, ou “objeto figurável” que se constrói a partir e com a ajuda do texto teatral, além disto, o terceiro tem, evidentemente, aproximação com o “espaço teatral” e com o “espaço cênico”. Com o primeiro produz o duplo: espaço concreto, referencial e lugar da imaginação; com o segundo, reafirma-se como um *dado de leitura imediata do texto de teatral*.

No que diz respeito às informações sobre dados espaciais, a poesia de Castro Alves segue o modelo do texto teatral, cuja característica marcante é a de ser plano, isto significa que a descrição do espaço e de elementos que o preenchem é precária, trata-se, apenas de descrição funcional orientada para a prática da representação. Em *Tragédia no Lar*, a descrição espacial e de elementos que constituem o espaço restringem-se as duas primeiras estrofes, desse modo, as informações nelas contidas corresponderiam, no texto teatral, as didascálias, estas servem para o encenador e para a imaginação do leitor de texto teatral a “construir um espaço em que se



desenvolverá a ação” (UBERSFELD, 2010, p. 93). Além delas, os elementos essenciais da espacialidade a ser construída também são fabricados pela gestualidade e pela *phoné* das personagens. Na poesia de Castro Alves, o “espaço teatral” passa a existir para os leitores/espectadores apenas a partir da entrada do eu lírico, por sua vez, o “lugar cênico” passa a existir apenas a partir da identificação do corpo e da voz do “eu dramatizado”, ou seja, a voz e os corpos de mãe e filho estruturam as relações espaciais e estas, aqueles.

A partir dessa breve consideração, podemos ressaltar que leitores de *Tragédia no Lar* passam a considerar o espaço “lugar cênico” mediante o trânsito do eu lírico de fora para dentro da senzala, e sob esta perspectiva, o “lugar cênico” também é uma “construção imaginária” do leitor/espectador. Além disto, a posição dos corpos da escrava e do filho delimita o “lugar cênico” e a gestualidade e a *phoné* circunscritas a ele, caracterizam de (melo) drama o evento e contribuem para simular a natureza e os efeitos do trágico.

A ênfase a natureza trágica do evento e aos efeitos dela decorrente, de certo modo, dá-se mediante a impressão de que o lugar demarcado pela pausa e pelo repouso dos corpos deveria ser local da expressão das experiências positivas, da proteção, do conforto e da familiaridade (YI-FU TUAN, 2013, p. 168). No entanto, se considerarmos os termos “tragédia” e “lar” que constituem o título da poesia, percebermos que a ausência desses aspectos positivos referentes ao “lugar” dos corpos, ainda que não permita a caracterizá-lo espaço de conforto prazeroso, permite, ainda assim, caracterizá-lo “lugar da intimidade”. Neste sentido, o lugar que deveria ser “lar” não é e, deste modo, mais do que se tratar de um “não-lugar”, trata-se de lugar ambivalente que desencadeia experiência de sofrimento e dor para os sujeitos que ali residem e impressões, sentimentos e sensações ambíguas, uma vez que ele funciona a partir de “oposições binárias” (UBERSFELD, 2010, p. 114).

Em se tratando de texto a partir do qual se constrói a imagem do lugar para o leitor, tal pressuposto de funcionamento binário nos envia as duas figuras estilo características do texto trágico: a ironia e o paradoxo, ambas, presentes no título da poesia.

O título da poesia de Castro Alves evidencia o espaço como fator para o qual convergem alguns fatores convencionalmente reconhecidos como trágico. Neste contexto, há dois termos fundamentais no título da poesia que indicam ser o trágico algo que se manifesta no espaço e algo conformado ao espaço. Fundamentalmente, o significado do termo “tragédia” está determinado pelo termo “lar”, sendo assim, o segundo termo, dotado de carga semântica positiva ressalta a carga semântica negativa do primeiro termo. De outro modo, desgraça, sofrimento, má sina e má sorte, ainda que se situem no campo lexical do primeiro termo



“tragédia”, manifestam-se como efeitos do trágico no espaço do segundo termo e o conotam de tragicidade. O termo “lar” que comumente remete ao sentido de “lugar aprazível”, “lugar seguro”, “lugar do confortável” e “lugar da infância feliz” determina-se como lugar do trágico uma vez que remete àquela noção vulgarizada de “o porto seguro” ou “o seu lugar neste mundo”. A ironia dramática ressalta a noção de que não há nada mais trágico do que o lar, uma vez que se trata do cativo do “eu dramatizado”, seu *Lote*: lugar em que se projeta determinada identidade social, a de cativo, sua *Deinós*; lugar das forças *daimônicas*, da maldição ancestral e da sua *Moira*: destino de escravo a ser cumprido nesta vida.

É a ironia dramática, portanto, recurso textual utilizado pelo eu lírico para retirar o leitor – espectador do estado de ignorância para o estado do reconhecimento de que o lugar em que o destino se cumpre é na verdade lugar-destino: *Lote* e *Moira*. Neste lugar, o “eu dramatizado” estaria cumprindo maldição, senzala, a que se submeteram outras gerações de famílias de escravos negros, no entanto, tal percepção é clara apenas para o eu lírico, mas não para o “eu dramatizado”, sua falta de compreensão de que seu destino se cumpre através do vínculo ser e lugar que o ser ocupa pode, guardada as devidas proporções, traduzir sua “falha moral” (*Harmatia*) a partir daquele modelo conceitual proposto por Aristóteles e readequado ao contexto de leitura de *Tragédia no Lar*: ser escravo não é culpa subjetivamente imputável, mas objetivamente existente (LESKY, 2006, p.44).

Não é evidente a percepção do “eu dramatizado” sobre aquela relação determinante, uma vez que ele não experimenta a transição do estado de ignorância para o de reconhecimento da sua condição (*Anagnorisis*) e a inexistência desta transição conseqüentemente não produz nele “efeito de surpresa” e neutralização do caráter repugnante da situação vivida. A inexistência do efeito de surpresa pressupõe a inexistência da peripécia o que, por sua vez, pressupõe a ausência da ação trágica, esta que conduz o indivíduo à destruição, autodestruição ou na melhor das conseqüências, à resignação.

4. O “eu dramatizado” como personagem trágico?

Ao partirmos do pressuposto de que drama é ação de personagens em determinado espaço, podemos afirmar que o ser, enquanto entidade social delimitada, e a sua expressão estão circunscritas ao espaço. Não se trata de determinismo, mas de perspectiva espacial, no sentido de que o lugar e os elementos que o ocupam esclarecem a natureza e a função do ser, assim como a sua situação. Se admitirmos a tese de que personagem e espaço são duas características fundamentais e indissociáveis do teatro (UBERSFELD, p. 91, 2010) devemos



considerar que o “eu dramatizado” de *Tragédia no Lar* não se trata de personagem enquanto “ser singular”, mas “ser situação” cuja relação com o espaço imediato e circundante produz “situação de fala”.

A relação entre “ser situação”, “situação de fala” e espaço elucidada o “núcleo dramático” de *Tragédia no Lar*, cena em que mãe, situada no centro da senzala e abraçada ao filho, entoa canção de lamento. Essa cena pode ser considerada a força motriz da simulação da natureza trágica da poesia e da definição do perfil da personagem como trágica ou não, uma vez que ressalta duas figuras de retóricas referentes ao funcionamento do “eu dramatizado” na situação representada, uma, a de metonímia e a outra, a de oximoro. Como metonímia, a personagem negra e escrava, se não denota uma “figura histórica” precisa ou “imaginária”, “conota uma série de significações anexas” (UBERSFELD, 2010, p. 79) referentes à escravidão negra no Brasil Oitocentista. Como oximoro, por sua vez, a personagem representa a coexistência de categorias espaciais contraditórias, lar/senzala, e por isso, revela-se “lugar da tensão por excelência, justamente por ser ela a união de metáfora de duas ordens de realidade opostas” (UBERSFELD, 2010, p. 79).

No que se refere a “situação de fala” do “eu dramatizado”, dois momentos de *Tragédia no Lar* interessam a compreensão do perfil da personagem, sob a perspectiva da convenção trágica. Um momento quando o “eu dramatizado” tenta dissuadir os feitores de levarem seu filho (versos 175 ao 194); outro quando se autodenomina pássaro (versos 25 ao 49). Em ambos os casos, o “eu dramatizado” ao expressar-se, reproduz o *pathos*, a partir do qual reconhecemos o modo como a personagem se reconhece e cuja finalidade ulterior é sensibilizar algozes e leitores/espectadores.

Enquanto o lugar define a identidade social da personagem; sua expressão, a canção de lamento, define sua condição de cativo como um destino a se cumprir (*Moirá*). Em princípio, o ato de cantar do “eu dramatizado” traduz necessidade de desabafo, trata-se, portanto, de catarse, enquanto “alívio patológico” ou “fenômeno terapêutico” (LESKY, 2006, P. 28). A letra da canção entoada pelo “eu dramático”, que se constitui de oposições binárias, define sua imagem e revela crise existencial que decorre de um problema insolúvel fundado em contradição: a graça de ser mãe é a desgraça de conceber ser predestinado para a escravidão; o ser que a realizou como mulher é o mesmo que a amaldiçoa por tê-lo concebido. A existência desse ser, filho negro, é o que lhe produz “sombra amiga”, como confessa no verso 185. No entanto, a sombra que produz, temporariamente, sensação de bem estar ao corpo materno e que ameniza seu sofrimento de existir como escrava, também afirma a sua



existência de dor e sofrimento, neste sentido, o termo “sombra” traduz-se como maldição familiar ou poluição ancestral (*Deinós*).

Além da relação mãe/filho, a ideia do destino da mãe ligado ao destino do filho, ou de que um determina a maldição do outro, também parte da visualização dos corpos abraçados o que provoca a impressão visual de que se trata de um só corpo, ocupando um só lugar. Esse corpo aparentemente homogêneo se constitui, na verdade, de dois corpos que representam oposições binárias, estas perceptíveis através de referências e metáforas. O “eu dramatizado” define-se mãe através de referências e metáforas negativas, tais como, “ser vendido”, “ser sem pátria”, “ser sem lar”, “ser mal amado”, “ser desgraçado”, “noite”, “ramo seco”, “pássaro sem ninho”; e define, por sua vez, o filho através de referências e metáforas positivas “aurora”, “flor”, “ninho”, “amor”, “flor de inocência e candura”, “favo de mel e amor”, “alvorada”, “estrela”, “luz” e “único brilho”.

As expressões do “eu dramatizado” são manifestação patética porque reação apaixonada da personagem diante da situação e também porque deflagram reação emocionada do leitor/espectador, no entanto, elas não se bastam para qualificar a personagem de trágica, uma vez que apenas demonstram as agonias de ser inocente e virtuoso e projetam a imagem do “eu dramatizado” como de ser oprimido e em estado de penúria; imagem, portanto, contrária a do herói trágico, cuja postura ereta, combativa, radiosa e vencedora traduz suas qualidades físicas e éticas presumíveis (LESKY, 2006, p. 24). Neste sentido, se tomarmos como base as expressões do “eu dramatizado” que o revelam ser em situação purgativa, podemos percebê-lo em estado de passividade e resignação, ou seja, o “eu dramatizado” é ser desprovido de *Daimon* (gênio mal) e *Hybris*, “arrogância que ultrapassa os limites do lícito” (LESKY, 2006, p. 102).

Nesta linha de raciocínio, o “eu dramatizado” ao preferir o apelo emocional para dissuadir algozes da intenção de retirarem o filho e sensibilizar os leitores/espectador ao invés do combate discursivo e físico, afasta-se, por um lado, do paradigma do herói da tragédia antiga do destino; por outro, no entanto, aproxima-se do perfil do herói da tragédia moderna do caráter, especificamente quando se reconhece que seu discurso de apelo emocional deixa transparecer a ideia de que o destino do herói trágico moderno está condicionado ao desregramento, de solidão, de abandono das divindades que conduzem a evento desastroso a partir do qual ele se não realiza ideal que está “dentro dele, não acima dele”, ao menos, “ele atinge a auto-realização através da auto-alienação mais extrema” (COSTA & REMÉDIOS, 1988, p. 38).



Neste sentido, as expressões patéticas do “eu dramatizado” ratifica a hipótese da “natureza anti-trágica” da literatura brasileira (LOURENÇO *apud* STERZI, 2004, p.103) e em específico de *Tragédia no Lar*. A letra da canção do “eu dramatizado” não identifica o chamado “princípio da individuação” (NIETZSCHE, 2008, p. 23), mas valida desejo de beleza e de arte que ameniza pessimismo de existir de um sujeito lasso e em estado de alienação. É a partir da letra da canção entoada pelo “eu dramatizado” que podemos constatar a consciência da personagem sobre sua situação a que ela conota de destino ou de sina; a consciência de si e a de um destino a se cumprir:

“Eu sou como a garça triste
“Que mora à do rio,
“As orvalhadas da noite
“Me fazem tremer de frio.

“Me fazem tremer de frio
“Como os juncos da lagoa;
“Feliz da araponga errante
“Que é livre, que livre voa.

“Que é livre, que livre voa
“Para as bandas do seu ninho,
“E nas braúnas à tarde
“Canta longe do caminho.

“Canta longe do caminho.
“Por onde o vaqueiro trilha,
“Se quer descansar as asas
“Tem a palmeira, a baunilha

“Tem a palmeira, a baunilha,
“Tem o brejo, a lavadeira,
“Tem as campinas, as flores,
“Tem a relva, a trepadeira,

“Tem a relva, a trepadeira,
“Tem as campinas, as flores,
“Tem a relva, a trepadeira,

“Tem a relva, a trepadeira,
“Todas têm os seus amores,
“Eu não tenho mãe e nem filhos,
“Nem irmão, nem lar, nem flores.”

Ainda na trilha de Nietzsche, a canção da personagem é “obra ingênua” de um “artista ingênuo” cujo pessimismo de existir também produz beleza escultórica, cênica e musical. Enquanto a melodia encanta quem ouve e reforça-se pressuposto da arte dramática, a



letra da canção, constituída à base de comparações metafóricas, esculpe o caráter e a condição da personagem à imagem da garça e da araponga, a primeira replica sua condição existencial amarrada à sua condição física de escrava; a segunda, além de traduzir seu desejo de liberdade, traduz sua vocação para o canto como sinal de destino a ser cumprido: ave canora.

5. Considerações Finais

A poesia *Tragédia no Lar*, de Castro Alves pode ser considerada exemplo de caso recorrente na história da literatura brasileira desde o Romantismo, o de poeta e escritores atribuírem às suas produções poéticas e narrativas títulos nos quais se destacam os termos “tragédias” ou “trágicos”, nestes títulos também são percebidos termos relacionados ao espaço ou as relações amorosas e que se relacionam aos termos anteriormente citados. Com respeito aos primeiros termos, podemos levantar a hipótese de que se trata de uma estratégia discursiva utilizada pelos poetas e escritores de atribuir, de antemão, certa áurea de nobreza a suas obras, sobretudo quando consideramos aquelas constatações de Aristóteles sobre algumas das características da tragédia, são elas, a imitação de uma ação importante e completa, o tom solene, o estilo agradável e o belo espetáculo. Com respeito aos segundos termos, podemos levantar uma segunda hipótese a de que em se tratando de literatura brasileira, a representação do trágico tem relação estrita com o espaço privado, íntimo, doméstico e familiar e também com as relações amorosas conturbadas, cujos desfechos são crimes passionais.

O presente artigo teve como objetivo fundamental discutir a primeira relação e entender como a partir dela, o poeta cria a expectativa trágica e simula os efeitos do fenômeno trágico. Desse modo, a análise e a interpretação de *Tragédia no Lar* não pretenderam afirmar a poesia trágica e nem classificá-la assim, mas afirmá-la como um meio a partir do qual um episódio doméstico referente à escravidão negra é representado sob a perspectiva do trágico e como esta representação reafirmar a expectativa trágica, para tanto, consideramos o termo representação no sentido de espetáculo teatral.

Por se tratar de um texto poético e não dramático, apoiamos-nos na afirmação de George Steiner (2006) de que qualquer texto literário, em que se notem implicações nítidas da forma teatral, pode ser considerado trágico. Mais do que constatação, pretendemos, a partir da análise, pensar como o poeta “importa” certos elementos do texto dramático e como ele os rearranja para causar no leitor a impressão de que ele está assistindo a uma peça



de teatro e de que essa peça se trata de uma tragédia, ainda que se qualifica mais apropriadamente de melodrama.

6. Referências:

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret.

BORGES FILHO, Oziris. **Espaço & Literatura: introdução à toponálise**. Franca – SP: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.

COSTA, Lígia Militz da e REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel. **A tragédia: Estrutura e História**. São Paulo: Ática, 1988.

ESSLIN, Martin. **Uma anatomia do drama**. Tradução Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GAZOLLA, Rachel. **Para não ler ingenuamente uma tragédia grega**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GENETTE, Gérard. “Espaço e Linguagem”. In: **Figuras**. Tradução Ivonne Floripes Matoanelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. “Raízes do Brasil”. In: SANTIAGO, Silviano (Coord.) **Intérpretes do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. Vol. III.

HUPPES, Ivete. **Melodrama: o gênero e a permanência**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

LESKI, Albin. **A Tragédia Grega**. Tradução J. Guinsburg, Geraldo Gerson de Souza e Alberto Guzik. 4ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A origem da Tragédia**. Tradução Joaquim José de Faria. 13ª Ed. São Paulo: Centauro Editora, 2008.

NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate e PEREIRA, Victor Hugo. O Teatro e o Gênero Dramático. In: JOBIM, José Luis. **Introdução aos Termos Literários**. Rio de Janeiro: Edurj, 1999.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. Tradução Paulo Neves. 1ª Ed. São Paulo: Martins Fontes. 1996.



STAIGER, Emil. **Conceitos Fundamentais de Poética**. 3ª. Ed. Tradução Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

STEINER, George. **A morte da Tragédia**. Tradução Isa Kopelman. São Paulo: Perspectiva, 2006.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. Tradução José Simões Almeida Júnior. 1ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

STERZI, Eduardo. Formas residuais do trágico: Alguns apontamentos. In: FINAZZI-AGRÒ e VECCHI, Roberto (orgs.) **Formas e Mediações do Trágico Moderno: uma leitura do Brasil**. São Paulo: Editora São Marcos, 2004.

YI-FU TUAN. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução Livia de Oliveira. Londrina – PR: Editora da UEL, 2013.

**A CORDA DE PEPETELA: UM RETRATO DE ANGOLA PÓS-INDEPENDÊNCIA**

Sidnei BOZ (UNEMAT)¹
Agnaldo Rodrigues da SILVA (UNEMAT)²

Resumo: A década de 1970 foi em Angola um momento histórico quando se fez necessária a mobilização por intermédio da arte. A peça teatral *A Corda* (1978) de Pepetela é um exemplo desta forma artística. Este trabalho observa na referida peça o teatro na sua relação estabelecida entre o palco e a plateia, além da disposição de seus elementos artísticos e estéticos, e a difusão das ideais militantes nessa época de confrontos sociopolíticos. Apresenta um estudo que visa destacar os aspectos históricos e políticos da vida social, a partir dos elementos estéticos da moderna dramaturgia angolana. Pauta-se na teoria e na crítica teatral e literária. Observa o drama histórico e o teatro político na construção da identidade nacional angolana.

Palavras-Chave: Teatro político; Pepetela; *A Corda*; Identidade nacional; Vida social angolana.

Abstract: The 1970s in Angola was a historic moment when the mobilization was needed through art. The play *A Corda* (1978) by Pepetela is an example of this art form. This paper notes that in part the theater in its relationship between the stage and the audience, and the propensity of its artistic and aesthetic elements, and the spread of militant ideal at this time of socio-political clashes. It presents a study that aims to highlight the historical and political aspects of social life, from the aesthetic elements of modern Angolan drama. It is guided in theory and theatrical and literary criticism. This work notes historical drama and political theater in the construction of the Angolan national identity.

Keywords: Political theater; Pepetela; *A Corda*; National identity; Angolan social life.

1. Introdução

Em Angola se faz importante compreender que houve recentemente duas grandes guerras: a Guerra de Independência e a Guerra Civil Angolana. Na primeira os movimentos FNLA – Frente Nacional de Libertação de Angola e MPLA - Movimento popular de Libertação de Angola, juntaram-se para combater as Forças Armadas Portuguesas. Esta guerra se estendeu de 1961 até a conquista da independência de Angola, em 1975. Neste mesmo ano, logo após o término da exploração colonial por parte de Portugal, iniciou-se uma disputa pelo poder entre os grupos FNLA (apoiados pelo Congo e pelos EUA), MPLA (apoiados por Cuba

¹ Mestre e doutorando em Estudos Literários, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/UNEMAT. Integrante do Grupo de Pesquisa em Estudos da Arte e da Literatura Comparada/UNEMAT/CNPq.

² Pós-doutor em Letras, área de Literatura. Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da UNEMAT.



e pela então União Soviética) e União Nacional para Libertação Total de Angola – UNITA (também apoiada pelos EUA, pelo *apartheid* da África do Sul e por vários outros países africanos). Essa disputa deu origem a Guerra Civil Angolana, a qual, interpolada por breves momentos de paz, se estendeu até 2002.

O autor angolano Pepetela, pertencente ao MPLA, tem sua vida dedicada ao seu país, quer seja na guerra, quer na escrita da vasta obra literária ou na docência. Pepetela diz que:

Há situações em que fazer guerra é justo, por exemplo quando um povo quer a independência e uma potência pretende manter um regime colonial a todo preço. Foi o que aconteceu em Angola. O governo português, já de si despótico em relação ao povo português, não aceitava sequer discutir sobre a possibilidade de independência. Os angolanos não tiveram outro recurso senão a guerra. Guerra que acabou também por libertar os portugueses, hoje vivendo em democracia e progresso indesmentíveis. Neste caso, o escritor só tem que estar com o seu povo e apoiar, mesmo que só em pensamento, a guerra de libertação. (BUENO, 2000, Apud CHAVES; MACÊDO, 2009, p. 33).

A Corda é uma peça teatral de Pepetela produzida em 1976 e publicada em 1978, na qual o autor explorou a temática da militância política de forma artística e didática.

O teatro, muitas vezes, traz consigo essa finalidade instrutiva e, portanto, são fartos os exemplos, de peças que adotam tal possibilidade em seus contextos. Silva (2008) observa que o teatro era um método do qual os jesuítas, que vieram junto da colonização portuguesa, lançaram mão para a catequização dos índios no Brasil, devido ao seu grande poder de interação.

Quanto ao teatro de natureza política se observa que sua gênese provém do movimento chamado *Agitprop* – agitação e propaganda que, conforme Garcia (2004), teve origem na Rússia, no início do Século XX. Esse movimento, mais do que artístico, tomou para si a missão de extrapolar a relação palco-plateia, a fim de construir uma forma socialista de pensar.

A política pela visão do teatro do Século XX é compreendida a priori como a busca de direito sociais, ou seja, como uma tentativa de adesão ao Socialismo. Esta foi a maneira da qual intelectuais e dramaturgos utilizaram para combater a onda do Capitalismo que se expandia em nível mundial.

De forma semelhante a estas produções, a arte, a didática e a política se juntam em *A Corda*; veja-se, logo abaixo, pela construção dos personagens:



(os actores devem ser, de preferência crianças dos 12 aos 16 anos)
LIKISHI – Bailarino tchokuê; juiz do combate.
AMERICANO – Imperialista americano; branco, de preferência gordo, sorridente, com um chapéu de estrelas brancas sobre o fundo azul.
HOLDEN – De eternos óculos escuros, um barrete de pele de leopardo.
SAVIMBI – Barbudo, de bengala, fardado.
CHIPENDA – Baixo e forte, garrafa à cinta.
RACISTA – Sul-africano, branco, forte e com cara de mau.
1º COMBATENTE – Kimbundu, de Luanda. Fardado.
2º COMBATENTE – Umbundu, do Huambo. Fardado.
3º COMBATENTE – Tchokuê, de Saurimo. Fardado.
4º COMBATENTE – Mestiço, de Cabinda. Fardado.
5º COMBATENTE – Branco, do Lubango. Fardado.
ACTOR NA PLATEIA
(PEPETELA, 1982, p. 7, grifo do autor).

Na rubrica que precede a descrição dos personagens, dando preferência para atores adolescentes na encenação, Pepetela confirma sua perspectiva educacional, a qual considera quase uma missão da expressão artística no país, onde boa parte da população era analfabeta. “Querendo ou não, sempre fui professor, mesmo quando não dava aulas. É um dever lecionar num país com tanto analfabetismo. Também é uma forma de estar em contato com as novas gerações, perceber seus anseios e receios.” (MOTA, 2006, Apud CHAVES; MACÊDO, 2009, p. 33).

Não obstante, a natureza socialista de *A Corda* foi, possivelmente, trazida pela influência do *Agitprop*, de modo que as ações sociopolíticas da peça tornaram-se verossímeis às ações desenvolvidas pelo MPLA naquele momento histórico nacional. Observa-se que pelo lado dos combatentes há, desde a caracterização dos personagens, uma representação dos grupos que disputavam o poder em Angola em fins da década de 1970. Pepetela aproveita essa temática e cria a peça, uma espécie de “cabo de guerra”, no qual de um lado estão os imperialistas (estrangeiros e comparsas) e de outro os combatentes (o povo angolano).

No grupo dos imperialistas é importante verificar a construção artística que traz personagens da história oficial nacional para a ficção cênica. No capítulo em que fala sobre “El Drama Histórico”, do seu livro *La Novela Histórica*, Luckács (1977) explica que esses indivíduos que foram importantes para as discussões sociais e políticas de sua época, trazem consigo o substrato do qual o drama se utiliza, principalmente nas épocas de ruptura cultural, como era o caso angolano.

Todas estas discusiones dramaturgicas nacen obviamente de manera inmediata de las luchas de clase de cada época. Pero el que la realización de una u otra orientación sea verdaderamente fructífera para el drama desde el



punto de vista artístico dependerá de las influencias sumamente complejas que estos fundamentos sociales de la creación y el desarrollo del drama ejerzan en las posibilidades de forma y contenido de su florecimiento. (LUKÁCS, 1977, p. 138).

Assim, pode-se entender *A Corda* como um drama histórico, que é a representação teatral objetiva de um acontecimento ou personagem histórico em maior ou menor grau. Observa-se que por ser arte, esta forma de drama, descompromissa-se com o que é oficial e nutre, desde os primórdios teatrais, a função de entusiasmar através da verossimilhança, encantar, enaltecer ou mesmo subjugar o objeto de sua trama.

Os combatentes, em contraposição, cada um representando uma etnia diferente do povo angolano, precisam superar suas diferenças para chegar à vitória. A vitória, conforme nos mostra o Likishi, significaria:

Para quê este combate? Apenas uma brincadeira de crianças? Eu vou explicar. O vencedor ficará com Angola. O país, as suas riquezas, vocês todos, nós todos, pertencemos ao vencedor. Percebem agora porque é importante este combate? (PEPETELA, 1982, p. 9).

Nesse momento, entra em ação o principal elemento cênico de Pepetela. O likishi, que mistura as características daquilo que é propriamente nacional em Angola, está sempre a dançar e a rir, representando a alegria do povo. Pode-se dizer que como bailarino e juiz do combate, ele nos remete ao coringa, ao bobo, que além de divertir o público, também tem a missão de fazer pensar, de sensibilizar.

Brecht, que fora criador do teatro épico e considerado o melhor teatrólogo do Século XX, traz dentre outras a técnica de aproximar palco e plateia, quebrando os moldes do teatro burguês. Conforme Costa (1998), ao criar o modo teatral épico, Brecht tinha clara noção de que o teatro possuía certa influência política sobre a sociedade e, sendo a noção de teatro intimamente ligada à política, utiliza a história como pano de fundo para criar a teatro épico. Pela visão de Brecht, chega-se, portanto, a uma discussão sobre o engajamento dos dramaturgos nas questões políticas, históricas e socioculturais, nos seus espaços de vivência.

Pepetela, não alheio aos movimentos culturais e artísticos contemporâneos do seu tempo, fez uso do likishi, personagem que desde o início da peça convida o público a pensar. “LIKISHI: **(para o público)** Abram os olhos, abram os ouvidos, a vossa vida depende deste combate. Quem vencerá? Ai, quem vencerá? Mas não esqueçam, continuem a pensar.” (PEPETELA, 1982, p. 9, grifo do autor).



Em especial na África, é muito comum a figura do *griot*- contador de histórias a quem todos veneram pela sabedoria. Pepetela, fazendo uso da técnica brechtiana de aproximar palco (pequeno mundo, o mundo do imaginário) e plateia (grande mundo, o mundo real), utiliza o *likishi* como se fosse um *griot*, aproximando a técnica teatral e a cultura do povo angolano.

É preciso lembrar que outras artes como a música e a dança são muito comuns no teatro dos diversos países do continente africano e se fazem presentes em *A Corda*. A peça é permeada de barulho de ngoma (tambores) e chocalhos que interagem com as cenas.

Todas essas características, bem como os símbolos presentes na peça, permitem uma identificação desta com os acontecimentos do país, que havia sido recém-liberto e conquistado o *status* de nação, buscando, desse modo, a construção da própria identidade.

A começar pela corda, que dá nome à peça, tem-se a presença de um destes símbolos providos de um significado especial. A própria constituição de uma corda, dos fios do material que a compõe, entrelaçados de modo a torná-la mais forte, pode-se claramente perceber a alusão ao dito popular “A união faz a força!”.

Esta união, tomada em seu sentido nacionalista pode ser observada no nome dos cinco combatentes, conforme Amâncio (2009), em “*A Corda: Um Convite a Pensar...*”: “Unidos pelo mesmo nome, os cinco combatentes também se mostram unidos por uma só voz discursiva, que bem alto profere o grito de guerra do Movimento Pela Libertação de Angola – MPLA: ‘A vitória é certa!’” (CHAVES; MACÊDO. 2009, p. 251, grifos da autora).

Para marcar a posição em que se encontra o combate, ao meio da corda se vê amarrado um lenço vermelho. O vermelho para Chevalier e Gheerbrant (2000) significa fogo e sangue, poder e guerra. Sabendo-se da situação em que o país se encontrava à época, não é difícil compreender o porquê deste símbolo, dividindo a corda. Todos os conflitos emanados das discórdias de natureza social, étnica ou política não poderiam ocasionar outra coisa que não fosse a guerra, a disputa pelo poder. Entretanto, em certo ponto nesta guerra, representada pela brincadeira que utiliza uma corda e dois oponentes que medem força, explica-se a necessidade da luta em prol dos objetivos angolanos, que haveria de trazer as mudanças das quais Angola pudesse precisar para construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com o desenvolvimento da peça, que é parada toda vez que o lenço avança uma tabuleta, de um total de três necessárias para a vitória, os combatentes (nacionalistas) adquirem vantagem. Porém, com os golpes estratégicos dos imperialistas, primeiro por meio de Savimbi e depois por Chipenda, os camaradas (modo como os combatentes se tratam na



peça) começam a discutir sobre suas formações tribais e raciais, as quais acabam por fazer com que percam força.

Savimbi é um personagem que traz uma referência a uma personalidade da história de Angola: Jonas Malheiro Sidónio Savimbi, fundador da UNITA e opositor ideológico-partidário do MPLA, na Angola pós-independência. A presença de Savimbi em *A corda* não visa, entretanto, transformá-lo em vilão, mas apenas demonstrar que, por conta de egoísmos e vaidades, o próprio povo angolano podia ser vilão de si próprio.

Savimbi planta entre os combatentes a desconfiança de que o 2º Combatente (umbundu) estivesse também do lado dos imperialistas, o que faz com que estes percam uma posição no cabo de guerra:

3º COMBATENTE: Esse umbundu não está a puxar.

2º COMBATENTE: Estou, sim, camarada.

1º COMBATENTE: Meus, não discutam, estamos quase a vencer. Eles estão a fazer força demais agora, mas são os últimos cartuchos.

3º COMBATENTE: Mas eu é que vejo que ele não está a puxar nada.

2º COMBATENTE: **(largando a corda)** Estou a puxar, sim. Agora puxem sozinhos já que querem.

1º COMBATENTE: **(largando também a corda)** Afinal largaste de propósito não é? O terceiro tinha razão, és um traidor!

(Os outros três não aguentaram e os imperialistas levam o lenço para a tableta <1>).

LIKISHI: **(nervoso)** Descanso. (PEPETELA, 1982, p. 26, grifos do autor).

A derrota dos combatentes nos mostra a dificuldade de conviver com o outro, com o diferente, na qual a origem étnica se sobrepõe ao interesse coletivo. Em um país que fora, desde a sua constituição, formado por diferentes tribos, esse seria um importante obstáculo a ser vencido para se constituir uma nação.

Conviver com o diferente é parte do processo de civilização, do qual a harmonia depende de uma introspecção, difícil de ser pensada na conjuntura vivida por Angola na década de 1970. O amadurecimento desta consciência coletiva necessitou de muita reflexão, a qual Pepetela traz por meio da arte.

Além do veneno do tribalismo plantado por Savimbi, a discórdia aflora entre os combatentes através do racismo, que é trazido por Chipenda do grupo dos imperialistas:

CHIPENDA: Pois é, eu sou traidor. E vocês vão ser traídos. Não vai ser por mim, pois a força está do vosso lado. Já está claro que vocês vão ganhar, mas depois de ganharem vão ser traídos. Olhem para o vosso grupo. Negros,



mulatos, brancos... Vocês vão ganhar. E depois? Os brancos ficam com os postos e mais os filhos deles, os mulatos. E vocês serão de novo escravos.

5º COMBATENTE: Desaparece, divisionista. Já ninguém acredita em ti.

CHIPENDA: **(exaltado)** Pois é, tens medo que eu te fale, porque és branco. O teu pai não foi colono?

4º COMBATENTE: Desaparece, o racismo não pega conosco.

CHIPENDA: Não pega, ai não pega! Pergunta aos teus camaradas se o que eu digo não é verdade. Tu também és dos exploradores, és mulato.

3º COMBATENTE: Desaparece, vendido, vai para a África do Sul.

CHIPENDA: Não vou, não. Lá há brancos demais.

5º COMBATENTE: Mas recibes a ajuda deles...

CHIPENDA: Isso é outra coisa. Ajuda, sim. Mas depois quem manda sou eu. Eles sabem que são estrangeiros e não se fazem passar por nacionais. É fácil pô-los a andar. Enquanto que vocês... **(Afastando-se)** Pensem no que vos disse. **(Bungula)**

1º COMBATENTE: Esse tipo é um traidor.

2º COMBATENTE: Um vendido!

1º COMBATENTE: É. Mas neste caso pode ter razão, às vezes...

3º COMBATENTE: Não aprenderam o que se passou há bocado? Como acreditam num traidor?

1º COMBATENTE: Eu não acredito nele... Mas pode ter razão. Se os brancos depois nos escravizam de novo? Não vão dizer depois que têm de mandar? Eles são racistas... (PEPETELA, 1982, p. 35, grifos do autor).

Vê-se também em *A Corda* a temática da traição presente no seu sentido sociopolítico. Quer seja pelas diferenças tribais, quer pelo racismo, elementos culturais observados em Angola, os combatentes podem trair uns aos outros. Percebe-se, portanto, a chave para a conquista da vitória do povo. Saber vencer essas diferenças seria crucial para construção da nação angolana.

Chipenda também foi um dos personagens da história angolana, ao qual Pepetela utilizou propositalmente e de forma muito representativa. Trata-se de Daniel Chipenda, que lutava inicialmente a favor do MPLA, e que também se destacou na frente leste, ao lado do próprio autor, antes de criar uma facção e juntar-se à FNLA.



Savimbi e Chipenda são nomes próprios de personalidades angolanas que reconstruem na peça uma situação que discute as ideias dos imperialistas aos quais estão aliados. Desse modo, fazem menção à exploração e ao capitalismo que no pós-independência Angola estava sujeita a enfrentar e contra os quais o país precisava lutar. O cabo de guerra, puxado por atores jovens, demonstra qual seria o desafio dessa nova geração: lutar pelos interesses sociais e comuns do povo e da nação.

4º COMBATENTE: Para mim está claro. Nós caímos no erro do tribalismo. Isso dividiu-nos. O nosso Povo tem de estar unido para vencer o imperialismo. Há revolucionários quer no Norte quer no Sul. E reaccionários também. (PEPETELA, 1982, p.29, grifo do autor)

Em texto publicado pelo Jornal Folha de São Paulo, intitulado: *Barbárie e Civilização*, Antonio Cicero (2007) diz que:

[...] o civilizado é aquele que reconhece que as convicções mais fundamentais - filosóficas, éticas, estéticas, religiosas etc.- de qualquer cultura, inclusive da sua, são falíveis. Ele reconhece que há muitas diferentes crenças no mundo, e que elas frequentemente se contradizem: logo, que nem todas podem ser verdadeiras, e que é possível até que nenhuma delas o seja. (CICERO, 2011).

Para os combatentes de *A Corda*, ainda não era possível reconhecer a cultura, separada da tribo ou da etnia da qual cada um era originário; tampouco que todas essas questões eram, naquele momento, menos importante do que a união que deviam ter para vencer o combate.

Não é fácil para a maior parte das pessoas deixar até mesmo a terra natal ou seus costumes, num fluxo migratório ou em situações de exílio. Imagine-se então para um país que acabara de se tornar independente, vivenciando uma situação de afirmação de valores, por vezes diversos dos seus, em torno de uma identidade nacional, espantar fantasmas que permeavam anos de exploração portuguesa, como o do “colonizador branco”?

As complexas reflexões demandadas por essa questão, talvez estejam centralizadas em outra mais abrangente, que diz respeito aos traumas pelos quais o ser humano passa. Há autores, como Edward Said (2003), que afirmam que a vida do Século XX é a vida do trauma interior. O nacionalismo, as guerras, o exílio e todas as situações causadas por este desconforto, são os seus causadores.



O nacionalismo é uma declaração de pertencer a um lugar, a um povo, a uma herança cultural. Ele afirma uma pátria criada por uma comunidade de língua, cultura e costumes e ao fazê-lo, rechaça o exílio para evitar seus estragos. Com efeito, a interação entre nacionalismo e exílio é como a dialética hegeliana do senhor e do escravo, opostos que informam e constituem um ao outro. Em seus primeiros estágios, todos os nacionalismos se desenvolvem a partir de uma situação de separação. [...] O nacionalismo triunfante justifica então, tanto retrospectiva como prospectivamente, uma história amarrada de modo seletivo numa forma narrativa: todos os nacionalismos têm seus pais fundadores, seus textos básicos, quase religiosos, uma retórica do pertencer, marcos históricos e geográficos, inimigos e heróis oficiais. (SAID, 2003, p. 49).

Visto dessa forma, pode-se concluir que o nacionalismo é uma invenção do homem. Em *A Corda*, cada combatente já tinha dentro de si a noção de pertencimento ao seu lugar e a sua tribo, que nada mais é que a sua noção de nacionalismo. A partir da independência, o inimigo comum não era mais Portugal, ou os estrangeiros somente. O maior mal a ser combatido era superar o diferente e reconhecer que dentre a formação cultural de cada tribo, de cada etnia, havia elementos comuns que pudessem servir para o nacionalismo angolano. Afinal, “[...] somos estrangeiros de nós mesmos e a partir desse único ponto é que podemos viver com outros.” (KRISTEVA, 1994, p. 177).

Não seria fácil fazê-lo, e pode-se dizer que os camaradas não teriam força para desempenhar a tarefa por si próprios. A história de Angola dependia de algo que se faz tão presente em todos os conflitos da atualidade: a superação de diferenças culturais.

A solução criada por Pepetela compreende duas situações geniais que serão responsáveis pelo desenlace redentor do “povo angolano”, na peça. A primeira é que ao aproximar palco e plateia, utilizando-se do ator que se encontra em meio ao público, o autor faz uso da técnica brechtiana, enquadrando sua peça nos moldes do teatro épico-moderno. Conforme se observa em Szondi (2001), quando este discute sobre “O teatro épico (Brecht)”:

[...] o espectador não é deixado de fora do espetáculo, tampouco é sugestivamente envolvido (“iludido”) nele de modo que deixe de ser espectador, mas é contraposto ao processo como espectador, e o processo lhe é apresentado como objeto de sua consideração. [...] Visto que o homem agente não é mais que objeto do teatro, é possível ir além dele e perguntar sobre os motivos da ação. (SZONDI, 2001, p. 136, grifos do autor).



O segundo diz respeito ao modo de como posicionar uma intervenção social, mediante um teatro didático, para que se pudesse obter o resultado pretendido, não deixando de observar que:

Assim, o civilizado é aquele que reconhece que as convicções mais fundamentais -filosóficas, éticas, estéticas, religiosas etc.- de qualquer cultura, inclusive da sua, são falíveis. Ele reconhece que há muitas diferentes crenças no mundo, e que elas freqüentemente se contradizem: logo, que nem todas podem ser verdadeiras, e que é possível até que nenhuma delas o seja. A razão crítica através da qual ele reconhece isso não é uma crença como as outras. Ela é 1) a capacidade de pôr em dúvida todas as crenças; 2) a certeza lógica de que qualquer crença pode ser falsa e 3) a consequente certeza de que a afirmação de que uma crença determinada não possa ser falsa é logicamente falsa. (CICERO, 2007).

Para se opor às diferenças culturais dos combatentes, que poderiam ser (ou não) as mesmas de todo o povo angolano, o autor situa sua intervenção na dúvida.

LIKISHI: Os que percebem não são capazes de explicar aos outros? Então é porque não sabem se fazer entender e isso é grave. Têm medo agora que os brancos voltem a dominar, depois da vitória. Por isso, afastam o branco e o mulato, e perdem tudo. Se forem capazes de combater juntos, então, depois da vitória, não serão capazes de vos organizar para impedir que uns explorem os outros? Se puderam combater juntos até agora, não poderão viver igualmente juntos, depois? (PEPETELA, 1982, p.33, grifo do autor).

Os combatentes entenderam a mensagem, venceram os imperialistas. Likishi e combatentes terminam a peça dançando abraçados “UM SÓ POVO, UMA SÓ NAÇÃO!” (**cai o pano**). (PEPETELA, 1982, p.49, grifo do autor).

Na história oficial de Angola, sabe-se que não foi assim tão fácil, pois muito sangue foi derramado para que o MPLA pudesse se firmar no poder vencendo seus rivais dentre os quais o próprio Savimbi, citado na peça, que sucumbiu em 2002.

A leitura de que *A Corda* discutiu a construção de uma identidade nacional angolana, de uma forma didática, mostra o quanto a literatura e o teatro caminham juntos, a fim de discutir as relações entre essas áreas de conhecimento e a sociedade. E, portanto, a história se articula à ficção para expressar o que não poderia ser feito de outra forma.

Neste aspecto,

É dentro da ênfase social que os escritores engajados de língua oficial portuguesa procuram uma nova identificação nacional. Uma nova unidade



naquilo que temos de diferente – uma alteridade mestiça, conforme desenvolvemos, com motivações próprias de cada país. Essa mestiçagem, pela ênfase promovida pela apropriação ideológica, aponta para um devir comum, sem a tutela étnica eurocêntrica. Ela leva os escritores participantes à mesclagem crioula à articulação assimilacionista. A mesma constitui uma síntese dialética, produtiva e desuniformizada, por trazer a marca da alteridade. Nela está nosso “chão” poético, onde, na dinâmica do diverso, erguem-se laçadas/troncos da identidade nacional. (ABDALA JUNIOR, 2007, p. 278).

Percebe-se que o engajamento de Pepetela, quer seja no aspecto militante, quer no literário, permitiu que ele pudesse realizar pela arte uma espécie de devir daquilo que Angola viveria: a construção de seu nacionalismo e de todos os percalços dele resultantes.

A peça teatral não é contra o governo, mas pelo governo, para que este seja desde o seu princípio de e para o povo angolano. E somente o povo (plateia), observando com distanciamento o espetáculo e refletindo sobre a mensagem artisticamente repassada no teatro político, pode transformar as situações adversas em um ambiente socialmente mais favorável. Afinal é ele, o público (metáfora do povo), o principal herói do espetáculo, ou seja, é o povo o herói no teatro político em *A Corda*.

Tomar para si a tarefa de protagonista é a grande mensagem de Pepetela ao povo angolano em *A Corda*. E nunca deixar de pensar na luta demandada pela independência, pela constituição de uma identidade nacional, nunca deixar de pensar na história, para melhor compreender o presente e estar preparado para as ações necessárias.

2. Referências

ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Literatura, história e política:** literaturas de língua portuguesa no Século XX. 2. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. A corda: um convite a pensar. In: _____. **Portanto... Pepetela.** Organização de Rita Chaves e Tania Macêdo. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009. p. 249-254.

BUENO, Wilson. “O Escritor Pode Apoiar uma Guerra’, diz Pepetela”, “Caderno 2”, **O Estado de S. Paulo**, 11. jun. 2000.

CHAVES, Rita; MACÊDO, Tânia. (Orgs.). **Portanto... Pepetela.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.



CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. 17. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

CICERO, Antonio. “Bárbarie e Civilização” **Folha de São Paulo**. 28. jul. 2007. Disponível em: <<http://antoniocicero.blogspot.com/2007/07/barrie-e-civilizacao.html>>. Acesso em 3. dez. 2011.

COSTA, Iná Camargo. **Sinta o Drama**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GARCIA, Silvana. **Teatro da militância: a intenção do popular no engajamento político**. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 2004.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LUKÁCS, Georg. **La Novela Histórica**. México, Ediciones Era, 1977.

MOTA, Denise. “Independência e Justiça”, **Raça Brasil**, n. 97, São Paulo, abr. 2006. Disponível em: <http://racabrasil.uol.com.br/edicoes/97/artigo_16440-1.asp>. Acesso em: 20. abr. 2007.

PEPETELA. **A Corda**. 2. ed. Luanda – Angola: União dos Escritores Angolanos, 1980.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Agnaldo Rodrigues. (Org.). **Diálogos literários**. São Paulo: Ateliê / Cáceres: UNEMAT Editora, 2008.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. Tradução Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.



COMENTÁRIOS DA SEMANA: UMA ANÁLISE DAS CRÔNICAS JORNALÍSTICAS DE MACHADO DE ASSIS

Thainá Aparecida Ramos de OLIVEIRA¹
Agnaldo Rodrigues da SILVA²

Resumo: Este breve estudo procura percorrer os encaixos da escrita machadiana, mais precisamente a jornalística, e extrair dela os aspectos que moldaram a estética do autor. Para tanto, utilizaremos a seção *Comentários da Semana* como forma de captar elementos norteadores e conteúdos recorrentes em seu estilo literário e jornalístico.

Palavras-chave: Machado de Assis, crônicas, *Comentários da Semana*.

Abstract: This brief study attempts to go through the Thralls of Machado's writing, specifically the news, and extract from it the aspects that shaped the aesthetics of the author. To this end, we will use the comments section of the Week as a way to capture guiding elements and recurring content in his literary and journalistic style.

Keywords: Machado de Assis, chronic, *Comments of the Week*.

Quando nos deparamos com textos de imprensa, ficam perceptíveis os fatos da linguagem inerentes a tais produções. A partir do contato com esses escritos conseguimos inferir pressupostos linguísticos e sociais, dito de outra forma e parafraseando Miné (2000), os jornais são produções da linguagem, por meio das quais a realidade é atualizada e transformada em fato linguístico. Recorrendo a outro teórico para reforçar essa ideia, temos Benveniste, ao afirmar que a realidade é reproduzida por meio da linguagem. No que tange, ao processo de leitura, cabe ressaltar que não se trata de um procedimento inocente, pois implica lançar mão de algumas competências; tais como: cultural, ideológica e linguística. Esse preceito comunga com a visão de Iser a luz da Estética da Recepção, na qual é postulada a participação do leitor para complementar os sentidos do texto com base nos conhecimentos e competências que este dispõe.

Assim, estudar os textos de imprensa, nos conduz a um tempo e a um espaço onde visualizamos os acontecimentos sociais da época, a julgar pelo fato de que cada texto jornalístico mobiliza um aspecto da linguagem, o que de certa forma confere maneiras dicotômicas de conceber um jornal ou revista. Isso, nos direciona para o que Miné chama de “filtro suplementar”, ou seja, tipologias dicotômicas que incidem nas escolhas linguísticas. Nesse processo, o leitor atua como participante que dá respostas ao texto lido. Aos que leem

¹ Mestranda em Estudos Literários, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/UNEMAT. Bolsista FAPEMAT/ CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa em Estudos da Arte e da Literatura Comparada.

² Pós-doutor em Letras, área de Literatura. Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-graduação em Estudos Literários.



os jornais ou revistas de tempos pretéritos temos a representatividade de um observador, pois os textos de imprensa apresentam certos “esquemas interpretativos” que possibilitam ao leitor observar e apreender as informações necessárias.

Um acontecimento eminente que incidiu nos textos jornalísticos foi a ampliação do público leitor, uma vez que, esse aspecto passou a intervir na vida social. Assim, a imprensa atuava em dois eixos; de um lado tínhamos a função de entretenimento e do outro a função crítica, ou seja, distrair e refletir sobre a sociedade, respectivamente.

Os jornais e as revistas sempre foram uma forma de comunicação com o público, por isso o fato de muitos artistas virem na imprensa o caminho para elevar seu nome perante os leitores. O Jornalismo, portanto, era uma espécie de carreira que se dava paralelamente a atividade literária.

A respeito dessa estreita ligação entre a literatura e o jornal é imprescindível considerar o fato de que os primeiros jornalistas de nosso país eram escritores. Isso se justifica, em grande parte, por conta da transição do livro para o jornal, em razão, sobretudo, das travessias políticas e sociais vivenciadas. Referimo-nos da transferência do imperialismo para a República, fato que incidiu no desenvolvimento intelectual, pois era a aristocracia que mantinha e financiava tais atividades. No interior dessas mudanças podemos encontrar imersos os avanços econômicos, sociais e, sobretudo tecnológicos. A velocidade para produzir informação é apontada como um fruto dessas transformações.

Diante desse cenário, de intensas movimentações, os produtores intelectuais não poderiam se manter estáticos, e por isso, tiveram que migrar para outros setores, como o jornalismo.

Esses elementos convergiram para que os autores se tornassem dependentes dos jornais na tentativa de estabelecer um público leitor. Assim, o jornalismo era o caminho de acesso para manter contato com a cultura dos grandes centros e corolários disso os escritores tiveram a oportunidade de atingir o público e consolidar seu nome.

Pelo gênero denominado crônica a migração para o jornal permitiu a adaptação ao novo espaço, constituindo, desta maneira uma linguagem simples que incidisse de forma mais direta na sociedade.

O jornal apresentava uma facilidade maior de percorrer a sociedade, o que despertou a atenção dos grandes escritores, como foi o caso de Machado de Assis. Este autor afinou seu olhar e se adaptou simultaneamente a um novo gênero e a um novo espaço. Em seus escritos



podemos perceber a transitoriedade social e as marcas deixadas, pois no alvorecer de sua escrita, notamos a crítica feita de forma irônica e reflexiva.

Diante desses argumentos, interligando as vias literárias e jornalísticas, objetivamos inquirir algumas crônicas de Machado de Assis a fim de perceber a confluência destas áreas de atuação.

Falar de Machado de Assis é sempre um desafio haja vista a grandiosidade deste autor. Escritor híbrido, que perpassou diversos gêneros, desde o jornalístico até o literário. Devido ao fato de ter sido consagrado como romancista, é mais comum vermos as suas obras literárias em destaque. No entanto, vale destacar sua participação como escritor na imprensa periódica brasileira.

Reitera-se a importância da imprensa periódica no século XIX e a estreita ligação com a literatura, haja vista a participação de escritores nos jornais. A respeito das crônicas, Antonio Candido (1992) disserta de maneira satisfatória afirmando que o fato da crônica ter sido designada como um gênero menor não a desprestigiou, muito pelo contrário, fez com que ela tivesse uma proximidade maior com o leitor. Tal gênero não foi responsável pelos grandes feitos da literatura, mas “Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta a sensibilidade de todo o dia.” (CANDIDO. pg.13)

Recorrendo a sua tese sobre o caráter humanizador da literatura, o referido teórico, ressalta que é justamente esse fato que aproxima o gênero do público leitor e conseqüentemente provoca a humanização. A crônica se consolidada naquilo que o Antonio Candido irá chamar de *rés-do-chão*. Nas palavras “despretensiosa, insinuante e reveladora” é que residem à importância de tal gênero.

Nas crônicas machadianas, visualizamos um grande interprete e conhecedor do Brasil. Através da ironia, Machado de Assis faz críticas e analisa os episódios ocorridos no país. Para evidenciar essa faceta escolhemos três crônicas escritas pelo autor para o jornal *Diário do Rio* nas páginas intituladas *Comentários da Semana*. Esses textos estão compilados no livro organizado por Lucia Granja e Jefferson Cano, cujo título segue o mesmo da seção.

A escolha dessas crônicas se deu justamente por elas mostrarem o papel de Machado na imprensa, sobretudo as questões políticas e sociais que emanam da sua escrita. No texto *Momento e Política: os Comentários da Semana de Machado de Assis*, Marco Cícero Cavallini, apresenta alguns apontamentos importantes que revelam as circunstâncias da escrita de tais comentários. O estudioso salienta, e traz elementos que conferem essas



conjunturas, que o jornal *Diário do Rio* era um órgão de opinião liberal e os *Comentários da Semana* pertenciam as series de artigos escritos por Machado de Assis de outubro de 1861 a maio de 1862, contendo 20 crônicas. O jornal ainda contou com mais duas séries de textos: *Ao acaso* com 32 folhetins e *Semana Literária* com 30 artigos.

Foi no *Comentários da Semana* que o engajamento na escrita machadiana se consolida. Pode-se dizer, portanto, que Machado era uma espécie de jornalista político. Cavallini (2005) ressalta que:

A influência, na obra mais consagrada de Machado de Assis, da experiência como redator, por quase sete anos, em um jornal que serviu como instrumento de reavivamento dos ideais liberais na corte foi quase que totalmente desconsiderada pelos estudiosos. Recuperar a relação entre esses anos no jornalismo militante e a formação literária de Machado de Assis é necessário para se compreender melhor não só a crítica social e política embutida em sua produção ficcional, como também as diversas ligações da política com a imprensa e a literatura da época. (p. 302)

E ainda na visão desse autor, a chave para ler e compreender as crônicas do século XIX está justamente no fato de considerar Machado e os outros como sendo um grupo coeso que colocava o jornalismo em uma posição central.

Nota-se que o tempo de escrita dos *Comentários da semana*, foi relativamente curto, de outubro de 1861 a maio de 1862. É justamente essa brevidade, e também alguns elementos afixados no interior das crônicas, que se tornou motivos de especulações por parte da crítica. Questionam-se a respeito da suposta censura sofrida por Machado, já que das linhas e entrelinhas de seus comentários emanavam uma forte crítica da sociedade carioca do século XIX.

Para tratar dessa questão precisaríamos realizar um estudo mais sistemático e analítico de todas as crônicas vinculadas nessa seção, mas a brevidade desse estudo e a temática a que propusemos nos restringe. No entanto, podemos dizer, sumariamente, que o teor político sempre encontrou uma fresta para enveredar na escrita Machadiana.

Antes de mais nada, é importante frisar, que embora as primeiras crônicas machadianas não tenham o mesmo rigor estético do que os seus trabalhos subsequentes, elas apresentam um eixo norteador para o que viria garantir a maestria de sua escrita. Os *Comentários da semana* tiveram um curto período, mas isso não significa que a carreira jornalística de Machado tenha findado junto com a seção, muito pelo contrário. O autor continuou por um longo tempo prestando serviços a imprensa, o que de certa maneira, possibilitou o aprimoramento de sua técnica, não somente jornalística, mas literária também.



Adentrando em nosso corpus de análise, a primeira crônica selecionada foi a de “Sábado, 12 de outubro de 1861”³. Neste texto, Machado inicia com o relato de como foi divulgada a notícia a respeito de uma cartomante, o qual ele refere como sibilas. Após expor sua opinião a cerca desse episódio, o jornalista passa a discorrer sobre o assunto principal de sua crônica. Vale destacar, que para isso, Machado faz uma interrupção e convoca o leitor a participar através de suas “lentes morais”.⁴

Vejamos como ele escreve:

...e o fim particular que levo nas linhas aí ficam escritas é pedir –vos que, com o auxílio da vossa poderosa lente moral, me designeis qual a sorte desses comentários que vou fazer aos comentários da semana. Se for boa a predição, tornar-me-ei forte; se contraria for, quebrarei a pena e me recolherei à tenda, como o velho guerreiro, sem me queixar de ninguém. (p. 55)

A evocação do público para a apreciação do que escreve é claramente perceptível e a partir disso visualizamos um “salto mortal” no assunto. O fato seguinte que ele passa narrar é a apresentação da companhia francesa de ópera de Auber *Les diamants de la couronne*. Machado descreve a ópera, o comportamento da plateia diante ao espetáculo e desta maneira, contemplamos indiretamente uma crítica ao autor do texto cênico, Scribe, pois segundo o jornalista, o teatrólogo evoca muitos assuntos e isso é prejudicial ao andamento da apresentação. A respeito do comportamento dos espectadores, a advertência se dá pelo fato de muitos aplaudirem o espetáculo sem usufruir da diversão e nem ao menos compreender o que estão assistindo. Aplaudem somente para manter um status de apreciadores do teatro, portanto, pessoas cultas.

O momento em que as advertências Machadianas se efetivam é quando o autor compara a reação do público com um fato ocorrido na sociedade. Trata-se do episódio da regata, em que foi fechado um dique na ilha de cobras poucos dias após sua inauguração devido a problemas no escoamento da água. Para mascarar isso, fizeram uma regata, que também não obteve êxito devido à chuva e a distância que atrapalharam a diversão e visualização dos expectadores.

Para encerrar essa crônica, Machado retoma a sua posição de crítico do teatro e convida o leitor à assistir a peça *História de uma moça rica* para que possa verificar se as críticas referentes a ela realmente conferem.

³ Essa demarcação no início de cada crônica foi proposta pelos autores do livro compilado.



Observamos que o pontapé inicial dessa crônica é um fato ocorrido, mas não fica apenas no plano da descrição, pois Machado conduz o leitor a refletir, diante as questões colocadas. Temos, portanto, uma crítica social e, sobretudo política, uma vez encontra-se em eixos distintos, de um lado os governantes que tentam mascarar uma realidade propiciando falso divertimento e de outro a população que se mantém neutra e hipócrita diante dos acontecimentos. Ironia e crítica perfazem o trajeto do texto e conduzem o leitor a percorrer as práticas culturais e os atos políticos inerentes da sociedade. Machado parte de um aspecto cultural para efetivar uma crítica dos amalgamas do país.

Na crônica da semana seguinte (sexta-feira, 15 de outubro de 1861) o jornalista da continuidade a esse procedimento e amplia o comentário que sugere na crônica anterior. Inicia falando sobre as sibilas, as decisões dos místicos e sua cresça no oráculo; e logo em seguida passa a discorrer sobre a temática principal do seu texto. O comentário que antevem ao assunto está carregado de ironia e crítica como se pode notar:

Não que tenha de introduzir desaforos nestes singelos e inocentísimos comentários, mas porque a tolice humana sempre se rebelou contra tudo o que não a lisonjeia, e eu não me acho disposto a tecer loas a essa deusa de todos os tempos.

As palavras *singelos* e *inocentísimos* estão longe de caracterizar os comentários que Machado tece nessa crônica, aliás, não somente nessa como também nas demais. Assim como no texto anterior, após redigir as informações prefaciais, o autor passa a descrever o assunto principal de sua produção.

Machado assenta comentários sobre a peça *História de uma moça rica*. O episódio que segue a apresentação da peça foram os comentários feitos pelas beatas após assistirem ao espetáculo, pois elas esperavam se deparar com uma apresentação decente e que na realidade mascarasse alguns aspectos da sociedade. No entanto, elas assistiram a uma encenação que colocava as questões como de fato o são. A crítica que Machado faz não é ao escritor da peça, uma vez que ele até afirma que se fosse ele o teatrólogo a peça seria pior. As advertências do autor são aos beatos, pois se eles quisessem algo sem drama deveriam recorrer a outro gênero, como a crônica ou o sermão.

O cronista prossegue seus comentários narrando a presença da população fluminense em uma festa no Copacabana, evento que ocorreu anualmente desde que a aparição de uma baleia na praia conduziu as pessoas até o local levando-os a encontrar uma capela



abandonada. Esse evento fez brotar os sentimentos religiosos na população e em decorrência disso, a festa passou a ocorrer constantemente.

No dia marcado para mais uma das festividades, a população foi surpreendida com uma chuva e, nessa ocasião, Machado se encontrava a procura de notícias para expor aos leitores do jornal e, portanto não lastima sua ausência na festa. Prosseguindo a crítica para a questão religiosa, sobretudo para a figura dos beatos, o autor narra o episódio de um capitão austríaco no Brasil, pois na ocasião os membros da igreja não aceitaram as honras fúnebres ao capitão de Cauvou por ele ter sido contra aos designios da igreja. Machado critica essa negativa, pois demonstra “fanatismo e atraso”. A crônica é encerrada com a sugestão de outra peça, para que o leitor possa apreciá-la e tirar suas conclusões.

Nota-se que nesta crônica, o autor narra diversos episódios que no final convergem para uma crítica aos beatos e ao falso moralismo que emana das atitudes decorrentes do fanatismo e atraso em algumas questões. A respeito da estrutura, fica perceptível, que embora narre mais de um acontecimento, a crítica sempre irá se voltar para as observações de algum ponto chave. Essas duas crônicas ele assina com o pseudônimo de GIL.

O terceiro texto escolhido é o do dia 14 de janeiro de 1862 assinada com as siglas M.A.. Nesta crônica, o autor descreve três fatos em que estão implícitas as críticas políticas. O primeiro episódio narrado é sobre a história do Diógenes que saía com uma lanterna na mão a caça de homem. Esse episódio serve como parâmetro de comparação para Machado dizer ser desnecessário sair atrás de notícias, pois acha impossível no passar de sete dias não haver nem um episódio novo para narrar ao público. Feita essas observações, a narração ganha um novo rumo e ele passa a descrever o episódio do publicista casamenteiro que “jurou aos deuses fundir as republicas confinantes ao sul do império em uma monarquia e dá-la de presente a um príncipe da família imperial, não esquecendo de casá-lo com a Sra. D. Leopoldina.”

Machado caracteriza essa personalidade como sendo cômica, por querer aliar a realeza a liberdade. Nota-se aí, justamente o posicionamento político do próprio jornal para o qual o texto foi escrito. O autor sugere que o casamenteiro gostaria de tirar alguma vantagem desse fato, o que foi percebido pelo próprio governo que emitiu um escrito expressando o quão inconveniente eram as percepções do publicista.

Após essas informações, Machado argumenta que:

a conquista digna desse século de mutuo respeito entre os povos é aquela que resulta de certas identidade e afinidades tão flagrantes que divisão se torna um anomalia e a união uma necessidade de vida. Em tal caso não é conquista, é reparação.



A partir desses comentários, o cronista dá um salto e fala sobre o Sr. Candido Borges que declarou desconhecer os fatos apresentados por Machado em crônicas anteriores a data da que ora se escrevia. O jornalista se explica dizendo que foi alvo de um boato que ouvira em praça pública, mas salienta que o caso narrado não era ínfimo para que imprensa deixasse de tornar público, pois se fossem realmente infundados não haveria necessidade de reclamações do Sr. Candido. A crônica escrita por Machado, alvo de crítica falava sobre o favoritismo de membros da política e ele conclui que:

Para alguns há de servir a amizade política e ninguém se lembrar de pensar que, por uma questão de vinténs, o partido conservador sofresse amputação em um dos seus membros, e que membros eloquentes quando fala, eloquente quando não fala.

Com esse terceiro episódio, conseguimos notar uma reflexão a própria escrita jornalística, ou seja, tornar público os eventos ocorridos na sociedade, como o mesmo fizera nos dois primeiros episódios narrados. Por conta desse posicionamento informativo e ao mesmo tempo crítico, o jornalista também se torna alvo de críticas.

Dada a exposição dessas três crônicas, vale salientar que em ambas os textos, Machado parte, de um fato para que no fim possa analisar criticamente a sociedade brasileira do século XIX. Como afirma a professora Elizabeth Batista em artigo a Revista Ecos,

Por mais relevância que tivesse qualquer assunto concreto, em Machado de Assis, como vimos, o fato publicado em si tinha menor importância, o que interessava era a reflexão que esse fato provocava, pois o escritor conseguia extrair reflexões profundas de fatos corriqueiros, tocando a essência daquilo que observava com um meio riso de contemplação. E quase sempre esse riso trazia, implícita ou explicitamente, uma advertência. (pg. 39)

A respeito das duas últimas crônicas analisadas, mais precisamente a datada do dia *18 de outubro de 1861* e *14 de janeiro de 1862*, Machado apresenta uma técnica muito interessante no que confere a maneira de introduzir a escrita. Vejamos:

Decisão do oráculo- *A História de uma moça rica*: comentários dos beatos e comentários de GIL- Copacabana, a baleia e a chuva. – Um capitão de Solferino e o príncipe Maximiliano- Recusa do funeral a Cauvor- Batuta a Carlos Gomes- O rabequista Winen, e os *Mosqueteiros da rainha*. (18 de outubro de 1861)



Diogenes e o cronista- falta de noticia-o publicista casamenteiro- Ainda o Sr. Candido Borges. (Terça-feira, 14 de janeiro de 1862)

Como se pode notar, trata-se de uma pequena introdução do assunto antes de adentrar, propriamente, no corpo do texto. Essa técnica denomina-se de *lead* e caracteriza por ser uma ferramenta utilizada no jornalismo para conduzir a leitura, ou melhor, apresentar os elementos essenciais do texto. Tal procedimento demonstra, efetivamente, a importância que a transformação social teve na imprensa brasileira, pois na medida em que ocorreu o aumento populacional e o avanço em alguns setores, os agentes sociais passaram a ter a necessidade de acessar mais rápido as informações.⁵ Encontramos, deste modo, a escrita Machadiana acompanhando as mudanças, tanto na sociedade, quanto no jornalismo.

Nota-se, portanto, que ao perscrutar as trilhas da escrita machadiana, penetramos em um universo crítico, em que a análise dos elementos sociais é um aspecto latente e intrínseco de sua temática. Outro elemento pertinente que salta aos nossos olhos é a relação dos textos jornalísticos com os textos literários Machadianos, dado que, a escrita irônica, o diálogo com o leitor são características marcantes nas crônicas e que o autor migrou para as obras literárias.

Para concluir, vale salientar que a escrita imanente do autor em estudo possibilita compreender o gênero crônica e os reflexos literários e informativos que advém do seu interior. Nas palavras de Cavallini (2005) “a crônica era uma revista, quase sempre semanal, dentro do próprio jornal, e o jornal e a crônica, eram parte das praças e das ruas em letras de forma para serem lidas e ouvidas.” (p. 333). O fato de estar localizada no interstício da praça e da rua denotam justamente a ligação com a sociedade, pois a crônica caminha discutindo e analisando os eventos sociais. No caso em específico das crônicas machadianas, em uma leitura atenta o leitor defronta com o Brasil do sec. XIX, os seus problemas, os dramas e anomalias da população

Referências

BATISTA, Elizabeth. Entre impressões e opiniões: apontamentos sobre Machado cronista e a imprensa periódica no Brasil. IN: **Revista ECOS**. Edição nº 010 - Julho 2011

⁵ Vale destacar que os *leads* sofreram alterações e atualmente se constituem, basicamente, de um parágrafo introdutório que requer a criatividade do jornalista para chamar a atenção aos elementos chaves da notícia; apontando para as perguntas norteadoras: *o que, quem, quando e onde*.



CAVALLINI, Marco Cícero. Momento e Política: os comentários da semana de Machado de Assis. IN: CHALHOUB, Sidney; NEVES, Margarida de Souza; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda (org.). **História em cousas miúdas**: capítulos de história social da crônica no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, pp. 299-340.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas/ Rio de Janeiro: Editora da UNICAMP/ Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

GRANJA, Lúcia e CANO, Jefferson. **Machado de Assis**. Comentários da semana. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

MINÉ, Elza. **Páginas Flutuantes**: Eça de Queiroz e o jornalismo no século XIX. Cotia. Ateliê. 2000.



LITERATURAS AFRO-BRASILEIRAS E LOBIVAR MATOS: UMA PROXIMIDADE TEMÁTICA

Marinei ALMEIDA (UNEMAT)¹

Valdinéia Muniz Albertoni SILVA (UNEMAT)²

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir sobre a imagem do negro na obra *Sarobá* (1936) do poeta mato-grossense Lobivar Matos. Também é foco desta reflexão questões que envolvem a literatura afro-brasileira, no sentido de reconhecer nessa obra nuances e/ou um fio condutor que leva a visualizar, por meio de seus poemas, insígnias afro-brasileiras, mesmo que este assunto não estivesse sendo discutido no período de publicação da referida obra. Também, pretendemos aqui, destacar a importância da literatura como um instrumento de reflexão e mudança de comportamento no ser humano.

Palavras-chave: Lobivar Matos; negro; Literatura Afro-brasileira.

Abstract: This article aims to reflect on the black image on Sarobá work (1936) of Mato Grosso poet Lobivar Matos. It is also a focus of this reflection issues surrounding the african-Brazilian literature, to recognize this work nuances and / or a common thread that leads the view through his poems, african-Brazilian insignia, even if the matter was not being discussed in said publication works period. Also, we intend here to highlight the importance of literature as an instrument of reflection and change of behavior in humans.

Keywords: Lobivar Matos; black; Afro-Brazilian Literature.

*Me basta mesmo
essa coragem quase suicida
de erguer a cabeça
e ser um negro
vinte e quatro horas por dia.*

(José Carlos Limeira)

A figura do negro é vista desde os primórdios com um tom negativo. Ao falarmos de literatura brasileira ainda nos deparamos com conceitos e explicações retrógrados entre o cânone da literatura que olhavam o negro sem voz ativa e estereotipado. A imagem do homem negro aparece quase sempre caracterizada pelos moldes inferiorizantes e sempre trazendo a marca da escravidão ou do negro malandro, esperto no sentido pejorativo do termo.

Neste sentido, podemos dizer que as dificuldades enfrentadas pelos negros desde o período da escravidão, como também após o término da mesma, foram intensas e, portanto, fortaleceu o conceito de inferioridade racial do negro entre as classes dominantes. Por este motivo, surgiu então a necessidade de se estudar uma literatura com temáticas relacionadas ao

¹ Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP) – Docente na UNEMAT e professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – MeEL – UFMT.

² Graduada em Letras



negro e que tais estudos pudessem romper com a ideia de literatura homogênea ditada por um cânone literário.

Alguns escritores negros como Luís Gama, Lima Barreto e Solano Trindade, engajados no objetivo de se opor a essa literatura canônica, bem como resgatar a identidade do indivíduo negro, produziram escritos que denunciavam o preconceito e a invisibilidade atribuída a este indivíduo, no entanto, por não se encaixarem nos moldes da literatura oficial da época, suas obras não foram reconhecidas e ficaram no esquecimento por muito tempo. Diante do exposto é que surgiram, então, o estudo das literaturas afro-brasileiras dando voz aqueles que estavam excluídos ou que viviam na clandestinidade de uma sociedade hipócrita e preconceituosa, além de representar tudo que tinha sido marginalizado até então. Assim:

A partir do ano de 1978, alguns escritores com intuito de trabalhar com a figura do negro no Brasil, assim como materializar-se por serem eles próprios vítimas das estereotípias impostas dentro do círculo literário e intelectual, surge o primeiro exemplar dos Cadernos Negros, livro que reunia, e ainda reúne, contos e poemas que tinham como princípio a valorização da imagem do negro em uma literatura elaborada por eles próprios, já refletindo o desmembramento, a descontinuidade e a descentralização proposta pelas literaturas pós-modernas, pois não se trata mais do negro escravo, alienado ou objeto do senhor como se observava até então, mas sim como um participante da sociedade com sentimentos, prazeres e sensações. (SILVA, 2010, p.23)

Como afirma Luciano (s/d, p. 302) “foi com esse intuito de desconstrução de um discurso hierárquico, sustentador do pensamento ocidental que “nasceu” a Literatura Afro-Brasileira nos “Cadernos Negros”. Esta obra de 1978 foi de suma importância para que o negro pudesse mostrar sua verdadeira identidade. Entre os principais temas dos poemas que compunham o livro “Cadernos Negros” estão o racismo, as desigualdades sociais, discriminação racial, a mulher e outros, mas todos com o único propósito de despertar a consciência do leitor em relação ao racismo. Como afirma Miriam Alves (2002, apud Fonseca 2009) “os Cadernos Negros, na contramão da literatura legitimada, assumiam a rebeldia de segmentos da população negra em sua luta contra a chamada democracia racial”. (p. 14).

Na obra *Sarobá* (1936) Lobivar Matos mergulha no submundo habitado por um povo miserável e sem atenção por parte daqueles que os consideram inferiores. O poeta trabalha com a imagem do negro deixado no acaso em um lugar sem infraestrutura em um completo abandono. Neste sentido, vemos uma possível filiação da obra *Sarobá* (1936) com



as literaturas afro-brasileiras, pois, o autor em seus poemas desenvolve uma visão crítica sobre a imagem do negro no Brasil. Como aponta Barzotto (2012, p. 239) “nessa obra, o conflito entre o próprio e o alheio é uma constante e está na berlinda da construção poética, principalmente, no que tange à crítica de uma representação do indivíduo Afro-brasileiro”.

Nos poemas de *Sarobá* (1936), Lobivar foca sua atenção em uma classe simples e ao mesmo tempo desfavorecida, levando ainda a ideia de como a sociedade em que o indivíduo negro se encontra inserido é construída. No poema “Banzé de Cuia”, da referida obra do autor mato-grossense, evidenciamos bem a atenção que o autor dispensa para a vida miserável do indivíduo negro:

Negro tá com morrinha,
tá com o diabo no couro
e não provoca, não, cabra safado,
porque do contrario vai haver banzé de cuia,
forrobodó.

Em casa a negra velha tá fula de raiva,
já andou dando sopapos no marido,
espremendo os moleques
e xingando a vizinha,
que não lhe quer emprestar
um pires de farinha.

Não mexe com o negro, não, negrada.
Ele está acuado e não quer prosa, não.

Negro entra no boliche,
pede fiado um “mata-bicho”
e senta na calçada, cuspiendo:

- Porcaria de vida...
(MATOS, 1936, p.)

Nesse poema o leitor é levado a visualizar uma família marginalizada com necessidades básicas. Na primeira estrofe o sentimento do eu lírico está centrado na raiva. Sentimento este advindo da situação precária de não ter alimento para sua família. O mesmo sentimento também se apresenta na negra, na segunda estrofe do poema que, em casa desconta sua raiva pela situação de miséria no marido, nas crianças e também na vizinha que não quis emprestar um pires de farinha.

Lobivar Matos consegue mostrar a situação de pobreza e completa desolação que o indivíduo negro se encontra. O “pires de farinha” não emprestado, no segundo verso do



poema, bem como pedir um “mata-bicho”³ fiado no boliche no último verso, dizem bem da miséria que o poema denuncia. Essa família não tem alimento, não possui dinheiro e com certeza não encontra trabalho, portanto está a mercê do acaso e tenta sobreviver pedindo aqui ou ali e nem sempre obtém o que precisa.

Na terceira estrofe temos o adjetivo “acuado” como característica do homem negro. Este termo seria uma metáfora da condição do negro, que diante da situação miserável em que se encontra, não consegue ver alternativas que o tire dessa lastimável situação de abandono e miséria, e, portanto, se vê acuado ou sem saída.

Na última estrofe do poema, temos o verso “Porcaria de vida”. Este verso deixa bem claro que a situação do negro, bem como da sua família era insustentável. As condições daquela gente era tão desumana que o negro classifica sua existência como uma “porcaria”, ou como algo sem valor, sem significado. Além disso, o poema ainda apresenta o preconceito que é destinado ao indivíduo negro, pois em todo o poema, em nenhum momento os personagens são nomeados, mas apenas apresentados como negro ou negra.

O interesse pelo povo simples e menosprezado são traços específicos dos poemas de Lobivar Matos. Na obra Sarobá, notamos que, há uma temática social e também racial. O discurso de Lobivar Matos problematiza as visões negativas do negro, com intuito de reverter essa imagem.

Nas obras de autores afro-brasileiros contemporâneos também encontramos essa vertente através da literatura. As classes menos favorecidas sendo exaltadas de maneira grandiosa e em outras vezes negros apresentando as marcas da escravidão em seu corpo como forma de resistir às ideologias postas pela sociedade que não considerava o negro um indivíduo participante da formação do povo brasileiro.

O poeta mato-grossense apresenta a memória que se incorporou a cultura brasileira, como bem nos mostra estas estrofes do poema “São Sebastião” (p. 142-143):

Capão verde,
São Sebastião no altar
Rodeado de velas.
Nhô Juca na sala
rodeado de gente.

- Essa porcaria de chuva
Vai atrapaia a festa do santo!

³ Gole de bebida alcoólica forte, especialmente a que se bebe em jejum.



- É preciso rezar para chuva para de chover.

- Que reza nada, Compadre!

Moreno,
faz uma cruz de cinza no terreiro
e crucifica o machado que é porrete.

- Não. Compadre, nada de cruz.
Põe um ovo no toco de pau
que São Pedro pensa que é a careca do bispo
e fecha a torneira depressa
prá mórde o bispo não virá bode.

- Uma talagada, Compadre!

Este poema parece-nos ser altamente significativo no tocante a nossa proposta de haver uma proximidade da obra *Sarobá* com as literaturas afro-brasileiras. Na primeira estrofe do poema, observamos que o autor apresenta a imagem de São Sebastião, um santo católico, que foi incorporado à cultura brasileira e que apresenta grande popularidade na religião africana⁴.

Outra palavra que vemos neste poema é “Nhô” acompanhado do nome “Juca”. A palavra “Nhô” de acordo com o dicionário formal tem o mesmo significado de Senhor e teve sua origem a partir do período colonial quando os escravos se referiam aos Senhores de engenho abreviando a palavra Senhor. Lobivar Matos ao utilizar os termos “Nhô” e “São Benedito” o poeta relaciona sua linguagem poética aos ditos populares e tradições que evocam o período da colonização.

Na segunda estrofe do poema vemos o personagem dizer sobre a “chuva” que vai “atrapaiar” a “festa do santo”. Aqui, vemos as tradições religiosas populares sendo incorporadas aos costumes do negro, além disso, Lobivar filtra não somente o povo e seus costumes culturais, mas também a linguagem coloquial, ou seja, a oralidade do dia a dia mostrando a simplicidade na escrita do poeta e, não obstante aponta para o diferencial da produção realizada na mesma época em Mato Grosso.

⁴ Mesmo diante das dificuldades enfrentadas pelos negros escravizados, estes ainda buscavam preservar tradições sagradas como o Congado, a Festa do Rosário, o culto aos orixás, visto como forças da natureza, e aos antepassados. As adaptações iam se operando na medida em que a memória retomava dados da cultura africana e na obrigatoriedade de aderirem ao cristianismo nasciam os santos cultuados em irmandade, como a Nossa Senhora dos Homens Pretos, e a veneração aos santos negros, como Santo Antônio de Cartageró, Santa Efigênia e São Benedito. (FONSECA, 2009, p. 29).



É pertinente lembrarmos que o povo negro no período escravocrata “incluíam as celebrações do cristianismo, os autos europeus e ameríndios e as estratégias escravagistas para, usando a sabedoria, dar continuidade a sua história e memória coletiva, fortalecendo o seu grupo e formando suas lideranças” (MACHADO, 2009, p. 91). Neste sentido, é possível vermos no poema que traz o nome de um santo católico a fusão que o poeta Lobivar faz da cultura negra com a católica. Esta atitude nos aproxima mais ainda da ideia de que o poeta mato-grossense dialoga com os escritores afro-brasileiros, mesmo em uma época que ainda não se falava nessa nomenclatura, sobretudo em um Estado que ainda literariamente e culturalmente estava ainda baseado em estética anterior ao do modernismo, como frisamos em momentos anteriores. Dizemos isto porque, a literatura afro-brasileira busca esse resgate da história do povo negro na diáspora brasileira, ou seja, na dispersão do povo africano trazido para colonizar o Novo mundo, como é dito na história. A temática, portanto, é o que diferencia essa literatura das demais e são esses pontos estratégicos que conseguimos visualizar através da linguagem usada por Lobivar no poema supracitado.

Barzotto (2012, p. 239) afirma que “a América Latina é, por excelência, miscigenada: latina, africana, indígena, europeia...”, neste sentido, é possível perceber no poema a mistura de raças que resultam em um sincretismo cultural entre um indivíduo e outro. Essa miscigenação fica mais evidente no décimo verso do poema quando o poeta nomeia o indivíduo como “Moreno”. Termo este que alude a uma situação étnica racial, levando-nos, então a firmar a proposta de que há uma comunidade afro-brasileira sendo representada na obra de Lobivar Matos.

Há certamente um encontro da poesia de Lobivar Matos na obra *Sarobá* (1936) com os caminhos trilhados pela literatura afro-brasileira, no tocante ao compromisso social, bem como a denúncia do indivíduo margeado pela sociedade e também nas tradições e costumes afro-brasileiros destacados pelo autor em seus poemas.

Como bem comenta Perrone-Moisés (1990, p. 103) “o mundo em que vivemos, o mundo em que tropeçamos diariamente não é satisfatório”, neste sentido a poética de Lobivar Matos retrata a insatisfação pela condição do indivíduo negro na sociedade. O autor dá voz aquele que não a possui como um recurso para que este seja ouvido e reconhecido como ser humano dentro do meio no qual está inserido.

De maneira quase sempre negativa, mas com grande maestria Lobivar Matos busca uma reflexão a cerca do indivíduo afro-brasileiro desumanizado pela sociedade dominante.



Para tanto, o autor utiliza a linguagem poética como um instrumento de luta pelo reconhecimento desse povo abandonado e menosprezado.

A desconstrução da inferioridade do indivíduo afro-brasileiro na obra *Sarobá* (1936) se identifica com o poema de Solano Trindade, um dos autores afro-brasileiros que lutou pela causa do negro no Brasil:

... o meu canto
é o grito de uma raça
em plena liberdade
(...) Eu canto aos Palmares
odiando opressores
de todos os povos
de todas as raças
de mão fechada
contra todas as tiranias
(Fonseca, 2009, p. 141).

De acordo com Fonseca (2009, p. 23-24) “a denominação “literatura negra” ao procurar se integrar às lutas pela conscientização da população negra, busca dar sentido a processos de formação da identidade de grupos excluídos do modelo social pensado pela nossa sociedade”. Percebemos, então, que a busca pela reversão das imagens estereotipadas que o termo “negro” adquiriu ao longo da história se tornam cada vez mais fortalecidas. Fonseca (2009) segue, discorrendo que:

(...) a expressão “literatura afro-brasileira” procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo “literatura” indica e a relação dessa criação com a África, seja aquela que nos legou a imensidão de escravos trazida para as Américas, seja a África venerada como berço da civilização (idem, p.24).

A literatura é um mecanismo que nos leva a um processo de conscientização. Como afirma Gonçalves (2009) “muitos escritores usaram esse instrumento como uma forma de denúncia social, retratando as esferas menos privilegiadas da sociedade, dando início a um novo tipo de literatura, chamada de periférica ou marginal”. Nesse panorama podemos afirmar que a obra *Sarobá* (1936) de Lobivar Matos evoca uma ascensão literária afro-brasileira incontestável. O poeta, por meio de sua escrita, universaliza a dor humana mostrando que sua obra ultrapassa o tempo e o espaço em que foi produzida.



O que se pretendeu pontuar aqui, com base nas literaturas afro-brasileiras, foi a confluência estética e temática da obra *Sarobá* (1936) do autor mato-grossense Lobivar Matos com as obras afro-brasileiras, lembrando a lição de que “o poeta pela poesia percebe o mundo e toca as substâncias intocáveis” (Paz, 1996, apud LAFER, 1996, p. 271).

Referências

BARZOTTO, Leoné Astride. **Batuque Chiando no Terreiro: A presença Africana na Literatura de Lobivar Matos.** Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/829/643> acesso em: 08 de mar. de 2014.

GONÇALVES, Wilson de Oliveira. **A construção do espaço periférico na poética de lobivar matos.** Disponível em: <http://www.zemoleza.com.br/carreiras/45401-a-constru-o-do-espai-perif-ico-na-po-ica-de-lobivar-matos.html#gsc.tab=0> acesso em: 15/05/2014.

MATOS, Lobivar. *Sarobá*. Rio de Janeiro: Minha Livraria, 1936.

MOISÉS, Leyla Perrone. **A criação do texto literário.** In: Flores na escrivaninha. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação.** Rio de Janeiro: Perspectiva, 2003.

SILVA, Stefani. **Literatura afro-brasileira: uma identidade em questão.** Disponível: http://www.cefetsp.br/edu/sertaozinho/revista/volumes_antteriores/volume1numero4/ARTIGO S/3.pdf acesso em 14/05/2014.



UM PROJETO DE TESE: IMAGÉTICA CINEMÁTICA EM CHICO BUARQUE DE HOLLANDA

Bento Matias GONZAGA FILHO (UNEMAT)

Resumo: A sociedade contemporânea está repleta da cultura da imagem, fenômeno, que no meu modo de entender, se deve principalmente a narrativa filmica. Walter Benjamin afirma que “o modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ele se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente” (BENJAMIN, 1994, p.169). Essa condição natural e histórica, que nos propiciou a leitura de mundo e da própria arte pela imagem, abre-nos um leque de grandes possibilidades interpretativas e críticas, uma delas está na leitura de poemas e suas relações com a cultura da narrativa filmica. A proposta deste artigo é publicar projeto de tese sobre imagética cinemática, que acredito estar presente nas letras das canções do compositor brasileiro Chico Buarque de Hollanda. Utilizo a expressão imagética cinemática com o intuito de explicitar que as propostas de análises a serem feitas estarão voltadas para a percepção de cenas de cinema na poesia do artista. Para Ismail Xavier “a experiência do cinema, em suas diferentes matizes e peculiaridades, constitui talvez a matriz fundamental de processos que ocupam hoje o pesquisador dos “meios” ou o intelectual que interroga a modernidade e pensa as questões estéticas do nosso tempo” (XAVIER,1983, p.15). Como se manifesta a leitura das coisas do mundo com olhos cinematográficos? Como a imagética cinemática pode habitar a poesia? São questionamentos que fundamentam o entendimento e a resposta do problema principal da tese.

Palavras-chave: Imagética; Cinemática; Chico Buarque

Abstract: Contemporary society is full of image culture phenomenon, which in my way of understanding, mainly due to film narrative. Walter Benjamin said that "the way in which human perception is organized, the medium in which it occurs, is not only conditioned naturally, but also historically" (BENJAMIN, 1994, p.169). This natural and historical condition, it allowed the reading of the world and of art itself by the image, open to us a range of large and critical interpretive possibilities, one of which is the reading of poems and their relationship to the culture of film narrative. The purpose of this article is to publish thesis project on cinematic imagery, which I believe to be present in the lyrics of the songs of Brazilian composer Chico Buarque de Hollanda. I use the expression cinematic imagery in order to clarify that the analysis of proposals to be made will be focused on the perception of film scenes in the artist's poetry. For Ismail Xavier "the cinema experience in their different nuances and peculiarities, it is perhaps the fundamental matrix of processes that now take up the researcher of the" means "or the intellectual who asks modernity and thinks the aesthetic issues of our time" (XAVIER 1983, p.15). How is the reading of the world of things with cinematic eye? As the cinematic imagery can dwell poetry? Are questions that underlie the understanding and the response of the main problem of the thesis.

Keywords: Imagery; Kinematics; Chico Buarque

O grande potencial que tem a arte para burilar o conhecimento de mundo, integrando o ser humano com o que está ao seu redor, no sentido de aguçar a sua percepção, desenvolve nele a capacidade de ver, sentir e criar a partir do contato com a obra de arte. Segundo Ernst Fischer (1983) a arte pode transportar o ser humano de um estado de fragmentação para um



estado de ser íntegro total. A arte amplia a capacidade de compreender a realidade e ajuda não só a suportá-la, como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social. Para ele

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias. (FISCHER, 1983, p.13)

Quando a obra de arte tem o poder de capturar o espectador, como no caso do cinema, a capacidade humana para a associação e a circulação de experiências e ideias é amplificada. O que quero afirmar é que a arte cinematográfica, que completa cento e vinte anos em 2015, criou e desenvolveu, através da imagem em movimento, uma cultura popular de perceber e sentir o mundo a partir da construção de imagéticas. Historicamente, a contemporaneidade está repleta da cultura da imagem, fenômeno, que no meu modo de entender, se deve principalmente a narrativa fílmica. Walter Benjamin afirma que “o modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ele se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente” (BENJAMIN, 1994, p.169). Essa condição natural e histórica, que nos propiciou a leitura de mundo e da própria arte pela imagem, abre-nos um leque de grandes possibilidades interpretativas e críticas, uma delas está na leitura de poemas e suas relações com a cultura da narrativa fílmica.

Para Ismail Xavier “a experiência do cinema, em suas diferentes matizes e peculiaridades, constitui talvez a matriz fundamental de processos que ocupam hoje o pesquisador dos “meios” ou o intelectual que interroga a modernidade e pensa as questões estéticas do nosso tempo” (XAVIER, 1983, p.15).

A proposta deste projeto é a investigação e a discussão da imagética cinematográfica, que, como tese, acredito estar presente nas letras das canções, do compositor brasileiro Chico Buarque de Hollanda. Utilizo a expressão imagética cinematográfica com o intuito de explicitar que as análises a serem feitas estarão voltadas para a percepção de cenas de cinema na poesia do artista.

Chico Buarque sempre teve uma relação intensa com o cinema. Em 1966, fez seu primeiro trabalho para o cinema, compondo as canções para o filme *Anjo assassino*, de



Dionísio Azevedo. Escreveu também os roteiros de *Os saltimbancos trapalhões*, de J. B. Tanko (1981) e *Ópera do malandro*, de Ruy Guerra (1986). Como ator, participou de *Garota de Ipanema*, de Leon Hirzman (1967); *Quando o carnaval chegar*, de Cacá Diegues (1972) - para o qual compôs diversas canções; *Vai trabalhar vagabundo II - A volta*, de Hugo Carvana (1991); *Ed Mort*, de Alain Fresnot (1996); *O mandarim*, de Júlio Bressane (1995) e *Água e sal*, de Teresa Villaverde (2001). Compôs dezenas de canções para filmes e participou dos documentários *O povo brasileiro*, de Isa Grinspum Ferraz (2000); *Raízes do Brasil, uma cinebiografia de Sérgio Buarque de Hollanda*, de Nelson Pereira dos Santos (2003); *Vinícius de Moraes*, de Miguel Faria Jr. (2005); *Fados*, de Carlos Saura (2005); *Maria Bethânia: música é perfume*, de Georges Gachot (2005); *O Sol - Caminhando contra o vento*, de Tetê Moraes e Martha Alencar (2006); *Oscar Niemeyer - A vida é um sopro*, de Fabiano Maciel (2007) e *Palavra encantada*, de Helena Solberg (2009). Teve ainda seus romances *Estorvo*, *Benjamim* e *Budapeste* traduzidos para o cinema.

O que me interessa e me instiga na obra de Chico Buarque são as letras de suas canções que suscitam imagéticas com características de sequências cinematográficas. E é justamente o pensar analítico por esse caminho que apresenta novidade. A importância dessa pesquisa também está na possibilidade de uma discussão teórica diferenciada sobre poesia, imagética e cinema. O vislumbre é uma introdução de tese com considerações teóricas novas, lançando a luz da imagética cinemática na leitura de um poema. Nas palavras de Octavio Paz é possível encontrar conforto e segurança para a proposição distinta desse projeto. O poeta e teórico abre horizontes e exercita outros olhares sobre a imagem:

A unidade da imagem deve ser algo mais que a unidade meramente formal que se dá nos contrassensos e, de modo geral, em todas as propostas que não significam nada ou que constituem simples incoerências. Qual pode ser o sentido da imagem, se em seu interior vários e díspares significados lutam entre si? [...] Trata-se, então, de uma verdade de ordem psicológica. (PAZ, 2012, p. 113)

A procura de uma unidade da imagem, para além do formal e dos contrassensos, passará pelo exercício do conhecimento de mundo. O que tem em mim de memórias imagéticas e emotivas, proporcionadas pelo cinema, juntamente com o meu deleite e leitura das canções de Chico Buarque conduzirão a análise, claro, sob luzes de grandes teóricos e críticos do cinema e da poesia. Esse processo idiossincrático será fundamental para perscrutar



a imagética cinemática e evidenciar a verdade psicológica das imagens em movimento, guardadas pelos poemas do compositor.

A delimitação teórica preliminar tem grande relação com a pesquisa desenvolvida para a escritura de minha dissertação de mestrado. Também advém das minhas leituras sobre poesia e imagem, ao longo dos meus dezessete anos como professor efetivo de literatura, na Universidade do Estado de Mato Grosso. Assim, estudos dos campos teóricos do cinema e da literatura formam o instrumental de análise prioritário.

Durante a pesquisa para a dissertação, diversas teorias e críticas do cinema foram lidas e discutidas. Aponto entre elas a obra, que pertence à teoria formativa do cinema, *The Fotoplay: A Psychological Study*, de 1916, de Hugo Munsterberg. Em particular, o capítulo *The attention* é muito pertinente à proposta aqui apresentada. Munsterberg traz a relação dos aspectos psicológicos com o cinema e com a condição social, examinando como isso atrai a atenção e molda uma cultura da imagem no espectador. Segundo ele

The intensity with which the plays take hold of the audience cannot remain without strong social effects. It has even been reported that sensory hallucinations and illusions have crept in; neurasthenic persons are especially inclined to experience touch or temperature or smell or sound impressions from what they see on the screen. The associations become as vivid as realities, because the mind is so completely given up to the moving pictures. (MUNSTERBERG, 2005, p.90)

Na sua visão, a intensidade com que o filme toma o espectador não está livre dos reflexos sociais e, numa tradução livre, “a mente está completamente entregue às imagens em movimento”. Essa entrega aguça uma percepção imagética e desenvolve o que Pierre Bourdieu define como competência para ver e perceber: “A obra de arte só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada” (BOURDIEU, 2007, p.10).

Outras reflexões meritórias, visando o entendimento da obra de arte pela manifestação das imagens, estão em diversos textos de Sergei Eisenstein. O teórico afirma que

Uma obra de arte, entendida dinamicamente, é apenas este processo de organizar imagens no sentimento e na mente do espectador. É isto que constitui a peculiaridade de uma obra de arte realmente vital e a distingue da inanimada, na qual o espectador recebe o resultado consumado de um determinado processo de criação, em vez de ser absorvido no processo que este se verifica. (EISENSTEIN, 2002, p.21)



Tais considerações aproximam-se claramente do ideal que propõe este projeto. Interessa amplamente o pensar da poesia por meio da exploração do processo de organizar imagem no sentimento e na mente do leitor.

Para melhor iluminar o conjunto de representações das imagens e entendê-lo na articulação cinemática é preciso trazer ainda a obra *A Philosophy Of Cinematic Art*, de Berys Gaut (2012). O filósofo esclarece que a filosofia do filme mostra-se como parte consolidada da estética, abarcando um grupo bem definido de questões, as quais são de grande importância para a conceituação do cinema como narração cinemática. Outrossim, examinarei com acuidade o trabalho *Cinema 1: a imagem-movimento*, de Gilles Deleuze (1983), onde o pensador exprime sua visão sobre a imagem-movimento, que caracteriza-se por ser a imagem organizada segundo a lógica do esquema sensorial motor, uma imagem concebida como elemento de um encadeamento natural com outras imagens, dentro de uma lógica de montagem análoga àquela do encadeamento finalizado das percepções e das ações. No momento em que analisa a obra *A evolução criadora*, de Bergson, quando se refere à percepção natural, Deleuze afirma:

A esse respeito Bergson se distingue da fenomenologia, para a qual o cinema antes romperia com as condições da percepção natural. “Temos visões quase instantâneas da realidade que passa, e como elas são características desta realidade, basta-nos alinhá-las ao longo de um devir abstrato, uniforme, invisível, situado no fundo do aparelho do conhecimento... *Percepção, intelecção, linguagem procedem em geral assim*. Quer se trata de pensar o devir, ou de o exprimir ou até de o perceber, o que fazemos é apenas acionar uma espécie de cinematógrafo interior.” (EC, pp. 298-299 (305).(N.T.)) Deve-se depreender daí que, segundo Bergson, o cinema seria somente a projeção, a reprodução de uma ilusão constante, universal? Como se tivéssemos sempre feito cinema sem saber? (DELEUZE, 1983, p.7)

Esse embate entre a percepção natural e a ilusão será relevante para entender a imagética cinemática e o seu exercício fora da narrativa fílmica: na proposta de tese aqui apresentada, dentro das letras de Chico Buarque de Hollanda. Não menos essencial para aguçar o espírito analítico, debruçado sobre a imagem-movimento e a poesia, são os escritos de Truffaut. Selecionei, mormente, a coletânea de textos *O prazer dos olhos: escritos sobre cinema*, que reúne sessenta e nove artigos, ensaios e outros. Os textos do cineasta da *Nouvelle Vague* sensibilizam e atentam para a relação do ser humano com a arte e com a imagem. Essa seleção reúne escritos que cobrem todas as etapas da sua visão crítica. Vai dos primeiros textos publicados na revista *Cahiers du Cinéma*, até a crítica que fez a inúmeros cineastas, escritores e atores.



Outros grandes pensadores do cinema poderão ser utilizados. Por conta do pouco espaço para falar sobre eles citarei alguns e delimitarei objetivamente suas possíveis contribuições. O primeiro que menciono é Kracauer e o seu importantíssimo estudo sobre realidade e cinema *De Caligari a Hitler: uma história psicológica do cinema alemão*, além do *Theory of Film: The Redemption of Physical Reality*, onde dirige seu foco diretamente para a concepção do objetivo do cinema na vida do homem. Ainda nos domínios na tradição realista, o francês André Bazin em *O cinema: ensaios* defende a construção de um olhar, onde a qualidade de cada momento do filme passa pela duração vivida. Para finalizar cito, de Christian Metz, *Semióticas ou sêmias: a propósito de trabalhos de Louis Hjelmslev e de André Martinet* e *O significante imaginário: psicanálise e cinema*, onde expõe a riqueza semântica da linguagem cinematográfica, seu alto grau de autonomia relativa em comparação ao verbal e sua incontestável capacidade de veicular informações

No campo da poesia, a leitura do pensamento de Octavio paz é fulcral para o entrelaçamento da lírica buarqueana com a imagética cinemática. Suas duas publicações fundamentais *O arco e a lira* e *Signos em rotação* trazem o debate sobre poesia sob diversos ângulos, sem o reducionismo de um único pensar. Essa multiplicidade de enfoques é de muita relevância para a pesquisa aqui proposta. Quando teoriza a imagem Paz argumenta:

A palavra *imagem*, como todos os vocábulos, tem diversas significações. Por exemplo: figura, representação, como quando falamos de uma imagem ou escultura de Apolo ou da Virgem. Ou figura real ou irreal que evocamos ou produzimos com a imaginação. Nesse sentido, o vocábulo possui um valor psicológico: as imagens são produtos imaginários. Mas esses não são os seus únicos significados, nem os que nos interessam aqui. Convém advertir, então, que designamos com a palavra *imagem* toda forma verbal, frase ou conjunto de frases que o poeta diz e que juntas compõem um poema. (PAZ, 2012, p.104)

A consideração da imagem como algo que vai além do real vem ao encontro do alcance analítico que pretendo estabelecer. Para penetrar nos poemas de Chico Buarque, atingindo a imagética cinemática, pontas muito agudas, moldadas pelo exercício filosófico, serão necessárias. “A imagem diz o indizível: as penas leves são pedras pesadas” (PAZ, 2012, p.112).

Na letra da canção “Uma palavra”, publicada no álbum *Chico Buarque*, em 1989, o poeta procura entender as relações existentes entre a palavra, o universo poético e o imaginário. A palavra não é apenas o signo. No poema, o fenômeno da imaginação poética atinge uma pluralidade de temas e imagens.



Palavra prima
Uma palavra só, a crua palavra
Que quer dizer
Tudo
Anterior ao entendimento, palavra

Palavra viva
Palavra com temperatura, palavra
Que se produz
Muda
Feita de luz mais que de vento, palavra

Palavra dócil
Palavra d'água pra qualquer moldura
Que se acomoda em balde, em verso, em mágoa
Qualquer feição de se manter palavra

[...]

Nesse sentido, a obra *A poética do espaço*, de Gaston Bachelard, que busca entender a poesia através da filosofia, será o livro que estará sempre à mão. Bachelard (2008) promove um estudo que nada tem a ver com o racionalismo filosófico, mas sim com uma filosofia da poesia, que segundo ele aparece relacionada à essencial novidade psíquica do poema. O ato poético, a imagem poética estão ligados, antes, ao plano ontológico, em detrimento de uma racionalidade premeditada. De acordo com o filósofo, a investigação fenomenológica do ser presta-se como método de investigação de análise das imagens poéticas, uma vez que estuda o fenômeno da imagem poética no momento em que ela emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado na sua atualidade:

O caráter anormal da imagem não quer dizer que ela seja fabricada artificialmente. A imaginação é a faculdade mais natural que existe. Sem dúvida, as imagens que vamos examinar não poderiam integrar-se numa psicologia do projeto, ainda que fosse um *projeto imaginário*. Todo projeto é uma textura de imagens e pensamentos que pressupõe uma ascendência sobre a realidade. Portanto, não precisamos considerá-lo numa doutrina da imaginação pura. É mesmo inútil *continuar* uma imagem, inútil *mantê-la*. Para nós, é suficiente que ela exista. (BACHELARD, 2008, p.228)

Outra obra de Bachelard que fará parte dos estudos é *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*, onde o autor analisa a dialética das forças oníricas que movimentam o imaginário do indivíduo, em face dos objetos sólidos da matéria terrestre, manifestando-se como devaneios da vontade. Verifica-se que a ação do indivíduo perante a resistência do mundo material terrestre é concebida de modo dialético: na medida



em que a matéria terrestre provoca o indivíduo e este, por sua vez, emprega sua força contra ela, transformando-a e transmutando, com isso, seu próprio psiquismo.

Complementando a escolha dos autores, cito os trabalhos de Antonio Candido *O estudo analítico do poema, Na sala de aula: caderno de análise literária, e Literatura e sociedade*. No primeiro, Candido trata dos meios utilizados para se analisar um poema. Dirige o foco para a poesia lírica, dividindo o estudo em cinco partes: 1. Os fundamentos do poema - na qual trata da sonoridade (ritmo, metro) do verso; 2. As unidades expressivas - em que trata de imagens, figuração, tema, alegorização, e simbologia; 3. A estrutura do poema - ou os princípios estruturais que organizam e sistematizam sua integridade; 4. Os significados do poema - sentido ostensivo e latência, tradução ideológica, poesia direta e oblíqua, clareza e obscuridade; 5. A unidade do poema - ou o poema como um todo. O segundo “contém seis análises de poemas, [...] partindo da noção de cada um requer tratamento adequado à sua natureza, embora com base em pressupostos teóricos comuns”. (CANDIDO, 2009, p.5) No terceiro, que é uma coletânea de escritos, destaco o título *A literatura e a vida social*, no qual tece importantes considerações sobre a relação autor/obra/leitor.

Como sugeri textos para o cinema no campo da semiótica, proponho *A aventura semiológica* e *Elementos da semiologia*, de Roland Barthes. Neles, o teórico empreende a construção de uma abordagem semiótica dos problemas da leitura. Partindo do princípio de que o mundo é um texto, o autor estuda vários textos literários e também fotografias, pinturas e anúncios. Da fortuna crítica sobre Chico Buarque, entre outros, considero relevantes *Chico Buarque do Brasil*, organizado por Rinaldo de Fernandes; *Histórias de canções*, de Wagner Homem; *Quem canta comigo: representações do social na poesia de Chico Buarque*, de Anazildo Vasconcelos da Silva; *Chico Buarque para todos*, de Regina Zappa e *Tantas palavras: todas as letras & reportagem biográfica de Humberto Werneck*, do próprio Chico Buarque. Toda opção teórica nunca é definitiva e acabada, no entanto, acredito que as obras e autores aqui sugeridos dão conta do que a proposta de pesquisa abrange e são suficientes para alicerçar os estudos.

Para finalizar, sintetizo a atmosfera metodológica a ser instaurada na pesquisa, sustentando a opção por estudos estratégicos e autorreflexivos. Acredito que ela pode estar permanentemente aberta ao inesperado, ao surpreendente e até às possibilidades menos comuns, em uma tentativa metodológica abrangente, mesmo nesta proposta localizada, de caracterizar e articular a imagética cinematográfica, dada a necessidade constante de contextualização e posicionamento crítico.



Referências

- BACHELAR, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern & Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. São Paulo: Ática, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: a imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- EISENSTEIN, Sergei. **O sentido do filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9.ed., Trad. Leandro Konder, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- GAUT, Berys. **A Philosophy Of Cinematic Art**. New York: Cambridge University Press, 2012.
- MUNSTERBERG, Hugo. **The Photoplay: A Psychological Study**. Project Gutenberg EBook, 2005.
- PAZ, Octavio. **O arco a lira**. Trad. Ari Roitman & Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- XAVIER, Ismail (Org.) **A experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. P. 25-54.



LITERATURA Y TRADUCCIÓN: EL CASO DE *MÚSICA LUNAR*

María Antonieta Flores RAMOS (UNICH)¹

Resumen: El artículo analiza por qué la poesía, en el campo de la traducción, es considerada el punto paroxístico de la traducción que deriva, necesariamente, en una transcreación o recreación poética. Se analiza la función poética del lenguaje y los argumentos, a favor y contra, la traducibilidad de la poesía entre cuyos atributos se encuentra la conjunción entre sonido y sentido; por lo cual la traducción de poesía es considerada imposible ya que "se traduce" el propio signo lingüístico, lo cual incluye, entre otros aspectos, la sonoridad y el contenido semántico del mismo. El análisis de las selecciones lexicales del texto de llegada, demuestra que, en la creación de metáforas, el sentido se establece culturalmente y que el significado de las palabras se determina por su uso. Se analizan, tres ejemplos de *Música lunar* de Efraín Bartolomé.

Palabras-clave: Teoría de la traducción; función poética del lenguaje; cultura y proximidad tipológica de las lenguas.

Abstract: The translation of poems has traditionally been seen as even more difficult than the translation of other texts because there is not one-to-one equivalent when comparing two languages. Some scholar critics consider that, by its very nature, Poetry is untranslatable; however, translators of poetry seek more the relative than the absolute sameness of the word and that's why the status of the translator is not that of a creator but of a re-creator or trans-creator. The study analyzes three poems of the Efraim Bartolome's *Música lunar* in order to show that one of the most difficult problems in translating poetry is the translation of metaphors culturally bonded.

Keywords. Theories of translation, literature, poetry, cross cultural translation, pragmatics and culture.

1. Introducción

A pesar de que en nuestro tiempo, se han llevado a cabo hazañas, otrora pertenecientes a la ficción, como el arribo a la luna y el conocimiento de su cara oculta, este astro sigue causando en el inconsciente del hombre contemporáneo, una mágica atracción. En la Antigüedad, la luna llegó a ser divinizada y una mitología muy vasta se creó en torno a ella. En la cultura de la Grecia arcaica, la diosa Luna presidía prácticamente toda la vida religiosa y, como astro, no era adorado en sí mismo, sino en todas las advocaciones en que se metaforizaba. Al mito poético de la Diosa

¹ Universidad Intercultural de Chiapas. Diego de Mazariegos 19, Galería Gustavo Flores Centro. 29200. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. O bien Periférico Sur 1018, barrio de Ma. Auxiliadora. CP 29290 San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. mantonietta@unich.com.mx ninasgerais@hotmail.com



Blanca inspirado por la Luna, dedicó Efraín Bartolomé *Música lunar*, quinto de sus libros, salido a la luz pública en 1991.

En 1991, los críticos literarios mexicanos consideraron *Música lunar* la obra de mayor madurez de Efraín Bartolomé. El poeta aclaró que antes de esta obra “todo lo que era intuición y conocimiento disperso se transformó en cognición y conocimiento sistemático” (Bartolomé, citado en Argüelles, 1997:32). *Música lunar* es el registro de una revelación que sucede en un espacio singular; es un himno en honor a la Musa inspiradora de la magia poética. La obra se divide en tres momentos representativos de las tres fases lunares: luna creciente, luna llena, luna menguante.

La complejidad de la estructura de *Música lunar* se advierte desde la disposición de los poemas en la cual hay compatibilidad entre forma y sentido. Bartolomé (1991: contraportada) explica que *Música lunar* es un poema compuesto de poemas, o bien, una “trilogía de trilogías” inspirada en las tres fases alusivas a los tres momentos de la vida del hombre regidos por lo inefable: el nacimiento, la vida y la muerte. Estas tres fases remiten a las tres etapas de producción de la tierra y al “movimiento circular” del tiempo tal como era concebido en la Grecia arcaica. A su vez, *Música lunar* está integrada por nueve poemas alusivos a las nueve musas de las ciencias y las artes. El poeta trata asuntos como el nacimiento, la vida y la muerte, los cuales, por estar regidos por la Diosa luna, la conmemoran. El Tema, entonces, como toda palabra escrita con mayúsculas, se refiere a la personificación de una divinidad, es decir, a una idea-fuerza “encarnada” en un personaje mítico.

Si definiéramos *Música lunar*, en función de los criterios del siglo XVII, diríamos que es una poesía culterana pero sin las figuras retóricas recargadas y las alusiones complicadas del culteranismo. *Música lunar* produce un placer estético que no se condiciona al descubrimiento de los significados potenciales, lo cual ratifica lo que el autor afirma, es decir, que además de una lectura ingenua posee una lectura críptica (citado en Flores, 1998:20) la cual se deduce desde la propia dedicatoria del poema. La lectura ingenua de la obra, sin embargo, no reduce ni condiciona el encanto provocado por la misma, pues se trata de un tipo de poesía que se mueve entre dos polos: por un lado, hay poemas en los que se busca una mayor eficacia con un mínimo de palabras; por otro, hay versos que rebasan las 16 sílabas. Estos versos:

Están amparado en la consigna infernal de William Blake: Exuberancia es belleza (...). Tanto las enseñanzas de Blake como las de Rassen son



verdades poéticas y mi propósito fue encarnarlas en el acto poético. Por eso en *Avellanas*² hay poemas cortos que parecen epigramas clásicos, haikus japoneses o rubayats persas: formas estróficas que obligan a la esencia. Pero esto mismo he procurado hacer en los poemas grandes para que cada verso merezca el nombre de verso debe de haber conjunción entre imagen, sonido y sentido (Bartolomé citado en Mandujano: 1998).

2. El primer encuentro

El primer contacto que tuve con Efraín Bartolomé fue en octubre de 1994, durante una conferencia en homenaje a Jaime Sabines. Después del primer encuentro, leí todas las obras publicadas por él, hasta ese momento. Examiné la obra *Agua lustral*; además de leer detalladamente *Música lunar*. Al concluir la lectura de los poemas de *Música lunar*, una sencilla afirmación del poeta me ocasionó una fuerte impresión: *Dios es mujer*. Esta declaración encontrada en “Oración en la entraña quemada de un sabino”, quinto poema de la obra, representa un poema central de *Música lunar*, tanto desde el punto de vista estructural como temático.

Con el fin de analizar, en la tesis de licenciatura, el poema “Oración en la entraña quemada de un sabino”, entrevisté al poeta, inquiriéndolo sobre su universo creativo. El poeta se sorprendió cuando supo cuál era el poema escogido y afirmó que “justamente en ese poema se encontraba la revelación”. Me sugirió leer la obra de Robert Graves, con el fin de comprender por qué no abordaba la mitología clásica griega de la manera tradicional. Luego de la lectura, comprendí que el poeta desafiaba la lectura de los mitos griegos clásicos al remitirse a los mitos prehelénicos, anteriores a la mitología clásica griega. Así, en 1998, concluí la tesis de licenciatura titulada *El desafío a las figuras mitológicas clásicas en “Oración en la entraña quemada de un sabino” de Efraín Bartolomé*.

En el 2001, nuevamente, *Música lunar* fue objeto de disquisiciones pues decidí participar en un concurso universitario de literatura con la traducción de esta obra y, posteriormente, como parte de la disertación de maestría elaborada en el área de lingüística aplicada dentro de la Universidad Federal de Minas Gerais, analicé las normas aplicadas (o no) a la traducción de la obra. La traducción de *Música lunar* además de representar un deleite cumplía, a cabalidad, con

² Libro de poemas de Efraín Bartolomé.



los requisitos requeridos en la convocatoria del Cuarto Festival Universitario de Literatura, publicado en la revista *Livro Aberto* (junio de 2000). El reglamento del Cuarto Festival Universitario de Literatura, publicado en la revista *Livro Aberto* de la editorial *Cone Sul* exigía los siguientes requisitos:

Traducción. Se podrán hacer traducciones de poesía, ensayo, cuentos, piezas teatrales y novelas que obedezcan a los criterios establecidos para las categorías Cuento, Ensayo y Poesía. Poesía: los poetas inscribirán un libro que posea de 35 a 70 poemas inéditos. En el caso de ser una traducción, los participantes presentaran un texto inédito en portugués.

La convocatoria invitaba a estudiantes de licenciatura, posgrado y a profesores pertenecientes a universidades brasileñas a participar del concurso. Según la revista *Livro Aberto* del mes de mayo del 2001, el concurso recibió 1480 trabajos, de los cuales 70 concursaron por los cinco premios otorgados a la categoría de traducción. El Festival Universitario de Literatura creado en Brasil, en 1997, surgió en la revista *Livro Aberto* debido a las solicitudes innumerables en las que se pedía información sobre cómo publicar trabajos inéditos. Los editores de la revista pidieron apoyo a la compañía *Xerox do Brasil* y ésta última decidió emprender el patrocinio cultural del proyecto haciendo disponible su tecnología para la publicación de tirajes cortos (en este caso 300 ejemplares). El concurso literario comenzó con la sociedad entre la revista *Livro Aberto*, la empresa transnacional *Xerox* de productos de oficina (entre estos, fotocopiadoras) y la editorial *Cone Sul*. El concurso literario, promovido anualmente y destinado a estudiantes de instituciones universitarias brasileñas, tenía la finalidad de publicar los mejores trabajos seleccionados en cinco categorías: cuento, poesía, novela, traducción de un libro y ensayo. *Música luar* versión portuguesa de *Música lunar* se hizo acreedora a uno de los cinco premios destinados a la categoría de traducción.

La traducción de *Música lunar* fue realizada, conjuntamente, por Magno Fernandes dos Reis y María Antonieta Flores Ramos. Los traductores tuvieron contacto con la lengua española (en el primer caso) y con la portuguesa (en el segundo caso), en la madurez. Hoy en día, al hacer un análisis crítico de la traducción, advierto las carencias metodológicas de la misma; entre tanto, resultó más interesante comprender por qué la poesía, en el campo de la traducción, es una área de excepciones dentro de otra área de excepción (la literatura), por lo cual se la considera ya sea intraducible, o bien, el punto paroxístico de la traducción. En seguida presentaré, algunas de las



consideraciones alcanzadas en la disertación de maestría, enfocándome en algunas reflexiones sobre la traducción poética, tomando como ejemplos tres poemas de *Música lunar*.

3. La poesía: flor y canto

En el siglo XIX la palabra literatura connotaba un orden complejo, desde esta época; no obstante, existía interés por desvincularla de cualquier producción escrita que no implicara un contenido estético. Se la reconocía como un arte de escribir que se insertaba en un tipo de escritura diferente de la encontrada en los textos científicos. En esta arte, se apreciaba no sólo el contenido de un texto sino la manera en que el contenido se desarrollaba en la obra literaria:

El concepto de literatura de antaño no se limitaba, como habitualmente ocurre hoy, a los escritos creativos o imaginativos. Abarcaba todo el conjunto de obras valoradas por la sociedad: filosofía, historia, ensayos y cartas así como poemas. No era el hecho de ser ficción lo que convertía a un texto en “literario” sino su conformidad con ciertos padrones de las “bellas letras” pues el siglo XVIII dudaba seriamente si se convertiría en literatura la forma de la novela recién surgida (Eagleton, 2001:23).

La poética adquirió gran importancia como parte de la lingüística cuando se analizó el discurso literario. Jakobson formuló las funciones del lenguaje en la comunicación con la finalidad de descubrir el fenómeno a través del cual un mensaje verbal se transformaba en una obra de arte (1973: 118-119). Propuso seis factores constitutivos de todo acto de comunicación verbal los cuales determinaban funciones diferentes de la lengua. De esta forma, distinguió seis aspectos básicos de la lengua que no actuaban aisladamente sino que desempeñaban diversas funciones dentro del mensaje verbal. La diversidad de funciones, según el lingüista reside “no en el monopolio de alguna de estas funciones diversas sino en un orden jerárquico diferente de las funciones” (Jakobson, 1973:118). Entre los factores involucrados en la función verbal, la función poética de la lengua “concentraba su atención en el mensaje mismo” y en una especie de “narcisismo de la lengua” (Jakobson, 1973:123).

La función poética, según Jakobson, no se reducía a la poesía ni representaba la única función del arte verbal; sin embargo, la poesía o arte expresada mediante palabras adquirió importancia como “área central de la ciencia de la literatura”(Kayser, 1985:29). Como arte que se expresa mediante palabras, la poesía posee algunas cualidades para expresar la eficacia de lo



expresado; busca suprimir o renovar los lugares comunes con la finalidad de “desautomatizar” la lengua y usarla con la mayor eficacia en un contexto dado. Debido a este hecho, el poeta explora las posibilidades significativas de la palabra además de su sentido literal para, de esta forma, expresar mejor un sentimiento aun cuando, en este intuito. Sea necesario transgredir los códigos de una lengua.

El poeta intensifica la capacidad significativa de la palabra al explorar las posibilidades semánticas de la lengua, sirviéndose, para ello, de otras palabras. En este mismo tenor, otra característica de la palabra poética es la multiplicidad de sentidos que posee cuando se halla en un contexto literario. En un contexto literario, la palabra es connotativa, pues explora las posibilidades del signo verbal y no se agota en un “contenido intelectual”. Lo anterior no significa que una palabra sea absolutamente “objetiva” cuando se encuentra en otro tipo de discursos, pero dentro de un poema, la palabra posee un “excedente de significado” al establecer una red de semejanzas que amplían el horizonte de estos mismos significados. Esta red de semejanzas puede condensarse en una simple frase o extenderse a la totalidad de una obra. En el lenguaje, pretendidamente denotativo de la ciencia, el signo posee una naturaleza lógica a partir de la cual la palabra se transforma en una moneda corriente que busca suprimir los matices del significado:

La gran tarea de la filosofía es determinar y aguzar las palabras para transformarlas en conceptos de mayor energía y exactitud posibles. En poesía, al contrario, lo esencial es vivir las palabras en toda su plenitud de sentido y plasticidad: la intuición se eleva sobre la comprensión y la imagen sobre el concepto (Pfeiffer. 1983: 27).

Para Karl Simms (1997:1) vivir en el mundo como animal parlante depende mucho más de las connotaciones de las palabras que de las denotaciones. En este sentido, para Simms, cualquier texto puede ser considerado sensible, pero eso no se debe al hecho de que la sensibilidad sea algo inherente a él. Consideraremos a un texto como sensible según el modo en que es interpretado. Desde esta perspectiva, el único lenguaje “ideológicamente inofensivo” es el lenguaje de las matemáticas puesto que, en ella, los signos hacen referencia sólo a otros signos:

El único lenguaje imaginable en el cual los referentes de los signos lingüísticos como tales no son posiblemente sensibles es el lenguaje de las



matemáticas, en el cual los signos sólo se refieren a otros signos y no se sujetan al “mundo” en absoluto. Pero este discurso matemático es [...] favorecido porque ya no hace referencia a nada fuera de su propio sistema conceptual y es un entretenimiento ideológicamente inofensivo. (Simms, 1997:2)

Además de atributos semánticos, la palabra posee cualidades sonoras que se revelan más importantes en la poesía que en la prosa. En la poesía, sonido y sentido constituyen una “totalidad” donde no importa sólo lo que se comunica sino cómo se comunica. Esta conjunción entre sonido y sentido logra que el mensaje poético sea transmitido de una manera diferente. Lo que se comunica posee no sólo una función práctica sino también estética, pues la musicalidad de la lengua permite que el lector centre su atención en la forma del lenguaje y no sólo en el contenido. Esta musicalidad de la lengua o “melopea”, según Ezra Pound, tiende a distraer al lector del sentido exacto de la lengua y puede ser advertida por extranjeros de oído atento aun cuando desconozcan la lengua en cuestión.

A causa de sus cualidades, se considera a la poesía intraducible y, el acto de su traducción conlleva, necesariamente una recreación o, como diría Jakobson una “transposición creativa”:

El juego de palabras, o, para emplear un término más erudito y tal vez más preciso, la paranomasia reina en el arte poética; aun cuando este dominio sea limitado o absoluto, la poesía es, por ello, intraducible. Sólo es posible la transposición creativa; la transposición intralingual –de una lengua a otra- o, finalmente, la transposición intersemiótica –de un sistema de signos a otro-; por ejemplo, del arte verbal a la música, a la danza, al cine o a la pintura (Jakobson, 1973:72).

El argumento más fuerte contra la traducibilidad de la poesía es dicha conjunción entre sonido y sentido; este es el atributo por el cual algunos críticos consideran la traducción imposible. En una traducción de esta naturaleza, dice Campos “se traduce el propio signo, o sea la fisicidad o materialidad” (1992:35) pero como no hay una sintonía absoluta entre el significado y la forma en el texto de llegada, se argumenta, en general, que una alteración en la forma significa una alteración en el contenido. No obstante, esta dificultad vuelve más seductora a la actividad traductológica pues si hubiera una correspondencia absoluta entre sonido y sentido, la traducción no sería más que una traducción automática sin ninguna sutileza, una especie de transacción comercial:

Si entre dos lenguas, cada palabra correspondiera exactamente a una palabra de la otra y expresara el mismo contenido con la misma amplitud, si sus flexiones manifestaran las mismas relaciones y sus combinaciones



se diluyeran unas en las otras de forma que las lenguas difirieran sólo en el sonido, entonces toda traducción en el campo del arte y de la ciencia [...] sería tan mecánica como la de los negocios (Schleiermacher, 2001:33).

Para Octavio Paz, el poema está hecho de signos “únicos e insustituibles” (Paz citado en Paes, 1990:38) pero la imposibilidad de esta separación dice Jose Paulo Paes (1990:40) “sólo tiene vigencia dentro de la lengua en la que [el poema] fue compuesto, en el cual constituye una incidencia singular e irrepetible”: Pero esta incidencia se puede transponer a otra lengua siempre y cuando, en la misma, se encuentren signos equivalentes o aproximados, capaces de manifestar no sólo el significado conceptual o afectivo (connotativo) sino también el carácter especial de los vínculos establecidos entre los signos, los cuales, al trascender el orden gramatical, pasan a integrar el orden de la poesía (Paes, 1940:40).

Jose Paulo Paes, ilustra, con diferentes metáforas, las maneras en que se describe la traducción de la poesía, pero, afirma, “lo que la mayoría de ellas tienen en común es la discusión entre la forma y el contenido” (1990:35). Sin embargo, considera contradictorio el prejuicio de la intraducibilidad en lo tocante a poetas como Auden pues, dice Paes, quienes hacen este tipo de declaraciones son los mismos que confiesan haber sido influidos por poetas a quienes sólo leyeron “a través de la traducción” (1990:69). Evidentemente, la mayoría de los argumentos recogidos contra la traducibilidad de la poesía consideran este tipo de traducción como una segunda instancia de la actividad creativa y, de lo anterior, dan cuenta diferentes neologismos como “transposición creativa”, “transcreación” o “transparaisación”.

Gracias a un conjunto de cualidades (métricas, silábicas, retóricas y semánticas, entre otras) que, en general, se resumen en la transferencia de la forma y el sentido, se considera a la traducción de poesía, dentro del área de la traducción literaria, el vértice paroxístico en el cual se concentran las mayores dificultades de la traducción.

Siendo la poesía, según la feliz concepción de Ezra Pound, la forma más condensada del lenguaje no resulta difícil comprender por qué ella representa el vértice crítico o paroxístico de los problemas de la traducción (Paes, 1990:34).

En esta “segunda instancia” de la poesía que es la traducción (recreación o transposición) del poema en el texto de llegada, el traductor se somete a un ejercicio único porque sólo a través de este adquiere conciencia plena de las diferencias y matices que cada palabra posee en un contexto dado. Por esta razón, algunos críticos consideran que traducir textos literarios es un



ejercicio de desarrollo apropiado para la formación de escritores, o aprendices, que pretenden profundizar en el conocimiento de una lengua. Si la traducción es una forma privilegiada de lectura crítica, dice Campos (1992:46) “será a través de ella, que los estudiantes y poetas principiantes, podrán introducirse al meollo del texto artístico”.

Además de que la traducción de poesía constituye “el servicio militar del traductor” (Vizioli citado en Guedes: 30) se considera que la traducción de literatura contribuye a la “sobrevida” del texto de partida pues, pese al paso del tiempo y la evolución de las lenguas; significa una permanencia y modificación del texto original. Esta continuidad de la vida de la obra literaria a las generaciones posteriores recibe el nombre de fama, dice Benjamin. No obstante, “las traducciones no están tanto al servicio de su fama ...sino más bien le deben su existencia, pues, en ellas, la vida del original alcanza, de manera constantemente renovada, su desdoblamiento postrer y más vasto” (Benjamin, 2001:193-194).

Otra de las cualidades atribuidas a la traducción literaria, es la ampliación de las capacidades expresivas de la lengua de llegada; hecho considerado benéfico para el decurso civilizatorio de una nación. Paz (citado en Milton: 1998:143) considera la traducción como una “fuerza motriz de la historia”. Según él, la civilización progresó y cambió por medio de olas sucesivas de traducciones: los chinos tradujeron el sánscrito, los judíos tradujeron el Testamento griego de Alejandría, los romanos tradujeron a los griegos. “La historia de las distintas civilizaciones es la historia de sus traducciones”. Para Humboldt (2001:93) el traductor posibilita a quien ignora lenguas, la posibilidad de conocer las más altas expresiones del espíritu humano que todo pueblo posee:

La traducción, sobretudo de los poetas, es una de las tareas más necesarias dentro de una literatura, por un lado, porque ofrece a aquellos que desconocen una lengua, formas del arte y de la humanidad, gracias a las cuales toda nación obtiene significativas ganancias y que, de otro modo, les permanecerían desconocidas; por otro lado –y sobre todo- contribuye a aumentar la importancia y la capacidad expresiva de la propia lengua. [...] No sería demasiada osadía afirmar que, en cada lengua, aun en los dialectos de pueblos muy agrestes que ni siquiera conocemos del todo (con esto no se pretende afirmar que una lengua sea, inherentemente, mejor que otra o que algunas sean para siempre inalcanzables) se pueda expresar todo; las cosas más altas y profundas, las más fuertes y delicadas (Humboldt citado en Heidermann, 2001:93).

4. Y sin embargo, se traduce.



A pesar de que las voces contra la traducibilidad de la poesía constituyen legión, hay voces favorables que intentan desmitificar la “autoridad” del texto de partida, apelando a una intervención cada vez mayor del traductor con la finalidad de rescatar el contenido o la forma del poema. Las apelaciones más radicales afirman que el texto traducido posee tanta o mayor importancia que el texto de partida, de tal forma que los resultados deben estudiarse considerando solamente el texto de llegada, como si estos fueran una entidad separada del “original”. Inclusive el concepto de “originalidad” ha sido puesto en la mesa de debate al considerar al poema como la materialización de un momento emotivo en el cual el poeta establece una distancia psíquica en relación a esa emoción. El poema, por lo tanto, no representa simplemente una emoción abierta, ya que el poeta debe tener el propósito de la creación. Este propósito de la creación significa que el momento emotivo se somete, desde el principio, a una operación de transcreación, o bien, interpretación en la cual se perfecciona el aspecto bruto del sentimiento original.

Las dos actitudes del traductor frente al texto son bien conocidas; se resumen en la adaptación de la obra literaria, o bien, en la extranjerización de la misma. En el primer caso, el traductor busca adaptar el lenguaje del texto de partida al universo conocido por el público meta; en el segundo, el traductor se hace manifiesto en el texto de llegada pues no adapta la obra original al universo conocido del público meta. Jhon Milton, nos explica estas dos actitudes de cara al texto original al contrastar la concepción de traducción en la Francia del siglo XVI, con las ideas sobre traducción en la Alemania del siglo XVIII. Para los franceses la belleza de la traducción se relacionaba con la claridad y con la impresión de escuchar algo que no “hiriera los oídos”:

La traducción tenía que proporcionar al lector una *impresión* semejante a la que el original habría suscitado y, la peor manera de lograr esto, era a través de la traducción literal, lo cual parecería disonante y obscuro. Lo mejor sería hacer modificaciones con el fin de que la traducción no hiriera los oídos y que todo pudiera ser entendido claramente. Solamente al hacer estas modificaciones, el traductor podría crear esa *impresión* de semejanza (Milton, 1998:57).

En virtud de la idea de que la traducción es de gran valor para el desarrollo de un individuo y de una nación, los alemanes preferían “el contacto de muchas caras con lo extraño” (Schleiermacher citado en Milton, 1998:61). En su ensayo sobre los diferentes métodos de traducción, Schleiermacher exhortaba a los lectores a aproximarse a la lengua del propio autor,



pues “para que sus lectores entendieran necesitaban captar el espíritu de la lengua del propio autor, necesitaban poder mirar la forma particular de pensar y sentir del propio autor” (Schleiermacher citado en Heidermann, 2001:39). Como consiguiente, algunos escritores alemanes optaron por la adaptación de modismos extranjeros; pero esa oposición contrastante entre traducción “naturalizadora” y “extranjerizadora” que se remonta a la época de los romanos, no siempre fue adoptada por todos. Goethe se inclina por la “naturalización” por considerarla de buen gusto y “por si acaso” más “confiable”:

Existen dos máximas en la traducción: una exige que el autor de una nación desconocida sea traído hasta nosotros de tal manera que podamos considerarlo nuestro; la otra, al contrario, exige que nosotros vayamos al encuentro del extranjero y nos sujetemos a sus condiciones, su manera de hablar y sus particularidades. Gracias a las traducciones ejemplares, las ventajas de ambas son suficientemente conocidas por cualquier hombre culto. Nuestro amigo, que también aquí se inclinó por un término medio, se esmeró en combinar a ambas; sin embargo, como hombre de sensibilidad y buen gusto, prefirió, por si acaso, la primera máxima (Goethe citado en Heidermann, 2001:19).

Para Sergio Pastormelo (2001), la mayor o menor intervención del traductor en una obra literaria depende de la concepción que éste tenga sobre la literatura. Según él, hay dos ideologías: la ideología clásica de la literatura y la ideología romántica. En la primera concepción, el traductor no se compromete a retener todos los regionalismos e irregularidades del texto original, ya que dichas irregularidades (preciosas para una ideología romántica) “importan poco o nada desde la perspectiva impersonal de una ideología clásica”:

Para esta ideología, la literatura es anónima y de todos, los textos originales son bosquejos que admiten siempre una corrección y, a los traductores corresponde la oportunidad de llevarla a cabo sin rendir homenaje a las manías o distracciones del escritor anterior (Pastormelo, 2001:2).

Los románticos, dice Borges, “no solicitan jamás la obra de arte, solicitan al hombre [...] y el hombre no está fuera del tiempo ni es un prototipo [...] Es poseedor de un clima, de un cuerpo, de una ascendencia e inclusive de una muerte que es de él. ¡Cuidado con cambiar sólo una palabra de las que dejó escritas!”. Los románticos, según Borges, somos nosotros y hace aproximadamente dos siglos que nadie se declara romántico porque no hay nadie que sea otra cosa (Borges citado en Pastormelo:3).



Jorge Luis Borges establece, constantemente, una relación lúdica con la obra literaria, en la medida en que intenta huir de la noción de autoría. Él mismo cabe dentro de la concepción clásica de literatura, pues su relación con los textos es impersonal. Borges, en su juventud, intenta sin éxito, crear un periódico en el que los articulistas no firmaran los textos, como si la literatura fuera anónima y de todos. Sin embargo, la relación que su traductor al francés establece con la obra de Borges se encuadra en la noción de “ideología romántica”, pues éste conoce todos los detalles y manías de la escritura de Borges. Comentando las traducciones de Nestor Ibarra, Borges (citado en Charbonier, 1975:12) manifiesta algunas de sus ideas en relación a la traducción como “una etapa más avanzada” (que la escritura), considerando que la traducción de Ibarra será “con seguridad superior al texto” (de partida):

Ibarra conoce todos mis hábitos literarios [...], conoce inclusive todas mis manías. Estoy seguro de que hará una traducción no sólo apropiada sino, en verdad, muy superior al texto [...] Ibarra es un caso muy raro pues posee un gran talento literario [pero] no sé qué modestia e ironía le impide escribir o publicar[...] prefiere traducir. Tal vez piense que la tarea del traductor es más civilizada que la del escritor; evidentemente el traductor llega después del escritor. La traducción es una etapa más avanzada (Borges citado en Charbonier, 1975:12).

Otra dificultad en la cual nos deparamos en la traducción de poesía es la imposibilidad de encontrar una palabra con un equivalente exacto en otra lengua. Para la gramática transformacional, inclusive en una misma lengua, en realidad sólo existen sinonimias. Sucede, también, que los matices de significado de un concepto en una lengua de partida no son exactamente los mismos que los de la lengua de llegada. Entre las palabras hay, por consiguiente, semejanzas de familia o relaciones concéntricas en las cuales la convergencia jamás es absoluta. El traductor, entre tanto, no aspira a designar absolutamente al poeta. Según Paes, a diferencia de él, el traductor no trabaja en el plano de la ortonimia y, sí, en el de la sinonimia; busca menos la designación absoluta que la designación aproximada pues su estatuto es, no de creador y sí de recreador (Paes, 1990:36).

Por esta razón, se considera que los poemas no pueden ser traducidos y, en caso de ser así, es precisamente en esta actividad que la condición del traductor se aproxima más a la de autor. Para Renato Poggioli (citado en Milton, 1998: 139-140) el traductor es “un artista intérprete que usa el mismo material estético de su modelo, pero que elabora material lingüístico y literario diferente”. Para Haroldo de Campos, la traducción de poesía constituye, por eso, una recreación o recreación autónoma:



Entonces para nosotros, la traducción de textos creativos será siempre una *recreación* o creación paralela, autónoma, y pese a todo, recíproca. Cuanto más lleno de dificultades este el texto, más recreable, más seductor en tanto posibilidad abierta de recreación (Campos, 1992:35).

5. La fidelidad: ¿una operación literaria o alquímica?

Frente a las dificultades presentes en la traducción de textos sensibles, se han propuesto otras “formas de fidelidad” en que la voz del traductor sea oída y las traducciones sean más el producto de una creación artística que la aplicación de los métodos estrictos de la lingüística, pues el arte es una opción que depende de cierta medida de libertad (Vinay y Darbelnet, 1995:5).

Y talvez sea hora de cuestionar la polémica y los argumentos estériles inducidos por el problema de la fidelidad al original, demostrando que una forma de fidelidad es crear una obra nueva (Honig citado en Milton, 1998:132).

Para Xiaoyi (1999), ser fiel es sobre todo un hábito filosófico de la humanidad, pues la fidelidad no es un criterio mecánico sino una noción complementaria de la recreación; la fidelidad “es una condición previa a la recreación y la recreación se puede concretar en la práctica traductora en grados diferentes”. Siendo la fidelidad, un ángulo complementario de la recreación, podemos hablar de grados diferentes de recreación o de grados diferentes de fidelidad y, más propiamente, de diferentes grados de intervención del traductor con el fin de alcanzar “otra forma de fidelidad”.

La traducción ideal, sólo existe en teoría; esto podría ser ejemplificada por el cuento de Borges *Pierre Menard, autor de El Quijote*. Según la narradora del cuento, Pierre Menard pretendía no sólo hacer una versión de El Quijote sino escribir El Quijote, reproducirlo sin transcribirlo y sin tomar en consideración las diferencias temporales y espaciales:

No quería componer otro Quijote -lo cual es fácil- sino El Quijote. Inútil agregar que no encaró nunca una transcripción mecánica del original; no se proponía copiarlo. Su admirable ambición era producir una páginas que coincidieran -palabra por palabra y línea por línea-, con las de Miguel de Cervantes.[..]El método inicial que imaginó era relativamente sencillo. Conocer bien el español, recuperar la fe católica, guerrear contra los moros o contra el turco, olvidar la historia de Europa entre los años 1602 y 1918, *ser* Miguel de Cervantes (Borges, 1982:33).

La narradora del cuento advierte, además de estas anormalidades, un fuerte contraste de estilos pues en cuanto Cervantes es un precursor “que maneja con desenfado el español corriente de su época”, Menard padece alguna afectación pues “su estilo es arcaizante -extranjero al fin-”



(Borges, 1982:37). Por eso Xiaoyi (1999:9) cree que uno de los puntos débiles de la noción de fidelidad es la historicidad, ya que esta noción descuida, frecuentemente, lo que está por detrás de la traducción, considerándola como un fin. Para Xiaoyi, la traducción no es más que uno de los momentos de la circulación de la comprensión y, consiguientemente, está lejos de ser un simple resultado:

Esto explica bien la inevitabilidad de la retraducción. La vida de un texto no se detiene jamás en la obra de un autor –aunque algunos escritores como Milan Kundera se consideren personas que dicen la última palabra– sino que ella participa también de sus lectores, de sus traductores, los cuales extraen el texto original de sus límites temporales y espaciales. El vínculo entre significante y significado no es fijo, es abierto a todos los lectores, incluyendo también a los lectores de las traducciones (Xiaoyi, 1999:10).

Octavio Paz, por su parte, no considera este tipo de operación una traducción. Para él la traducción literal no es una traducción “es un dispositivo generalmente compuesto por una fila de palabras para ayudarnos a leer un texto en su lengua original. Algo más próximo al diccionario que a la traducción lo cual es siempre una opción literaria” (1990:13).

Si para Octavio Paz la traducción es una operación literaria, para Leopoldo María Panero (Panero, 2002:17) es una operación alquímica que busca unir aquello que no puede ser unido. Aquello que no puede ser unido se refiere a la letra y al sentido del original el cual refleja un universo y un sentido diferentes, especialmente al traducir la escritura literaria “algo tan próximo al delirio o al sueño”. Traducir un delirio o un sueño, dice Panero (2002:18) nos alejará mucho de su literalidad y si quisiéramos salvar, al mismo tiempo, la letra y el sentido del original, sólo lo conseguiremos a costa de ambos cuando el sentido per-vierta la letra y, la letra, al sentido. El autor propone una mutua anulación de letra y sentido, para, de esta forma, conservar a ambos, reintegrándolos a una tercera dimensión de la proposición que será la per-versión (tesis: letra-antítesis: sentido-síntesis: per-versión).

Si quisiéramos, pues, tender un puente (del latín *trans duco*: conducir más allá) tenemos que encarar esta tarea como si se tratara de otra imposible: la alquimia [...] el objetivo mayor de la alquimia era lograr la unión de lo que no puede ser unido –espíritu y cuerpo– y algo semejante sucede en la traducción, la síntesis de la letra y el sentido, sentido y significado que es también la “unión de lo que no puede unirse”. Por eso se debe hablar de la traducción no como una operación literaria sino como una operación alquímica y, dado que la alquimia es asociada [...] a las operaciones



sexuales tántricas, esto es, a una sexualidad mística extraña y perversa, la traducción alquímica será más que una versión, una per-versión [...] como Hegel dijo “es una negación de la negación”, la destrucción de los contrarios: su Perversión (Panero, 2002:18).

Pero la perversión no se limitará a una simple operación alquímica pues desarrollará los sentidos que, en el original, sólo se insinuaban (podrían ser pero no eran), a condición de que “estos contenidos latentes” se muestren más propicios al contexto de re-creación elaborada por el Pervertidor que los “contenidos manifiestos”. La perversión explicará el texto original, en todos los sentidos posibles, con la finalidad de hacer la reproducción *exacta* del original. La perversión es, por lo tanto:

La única traducción original, o mejor dicho, *fiel* al original se logra mediante una modificación, mediante su –aparente- infidelidad. Sólo de esta forma, dándole vuelta al texto, circunscribiéndolo y no, yendo directo a él, se consigue capturar esa *rara avis* – o, como la alquimia decía, el ciervo fugitivo- que es el Sentido del original, pues para producir con medios diferentes efectos análogos (que era el ideal de la traducción poética de Valéry) la per-versión no dudará en agregar, si es preciso, palabras, versos completos, párrafos completos, para de esta forma dejar intacto el sentido del original y lograr que la traducción produzca en el lector el mismo *efecto* que produciría la lectura del original. Aunque esto es difícil ya que toda lectura es diferente (Panero, 2002: 19).

La Per-versión, por esto, es una traducción que agota todas las fisuras del texto original; las llena con nuevas palabras o versos a la manera de Pound o Ponge quienes agregan al original versos propios. Pero dado que cada nueva lectura representa otra traducción, la perversión llenará *ad infinitum* cada nueva fisura o grieta con el objetivo de re-vivir al texto.

6. Las tensiones de la traducción en tres ejemplos.

El análisis de la traducción de *Música lunar*, me sirvió como un instrumento explicativo para comprender el procedimiento traductológico y las razones que motivaron cada selección lexical; me permitió sopesar la traducción como un tablero de ajedrez revelador de las jugadas y las reglas del juego a las cuales me sometí. El análisis de las selecciones lexicales del texto de llegada, me demostró algunas constantes como, por ejemplo que, en la creación de metáforas, el sentido se determina culturalmente y que el significado de las palabras se determina



por su uso. Por más status que tenga el texto de partida, dejar de lado las características culturales y la estructura lingüística del texto de llegada, o bien, los significados pragmáticos y culturalmente aceptados por la comunidad del texto de llegada, tendrá efectos contrarios a la intención del traductor a los cuales contribuirá, como en este caso, la proximidad tipológica de ambas lenguas.

Según Mary Snell- Hornby (1998:115), cuanto más literaria sea una traducción, mayor será el status del texto de partida como obra de arte que se expresa mediante el lenguaje. Por ello, en la traducción de *Música lunar* hubo un conflicto entre la observancia a los rasgos culturales y la estructura lingüística del texto de partida, por un lado y el respeto a las características culturales y a la estructura lingüística del texto de llegada, por otro lado. La selección inicial se debatió entre la adecuación y la aceptabilidad del texto de llegada, optando por la primera alternativa debido al prestigio y a la admiración del traductor, por el texto de partida. Esta primera elección, sin embargo, implicó algunas selecciones radicales en el texto de llegada pues produjo un efecto de extrañamiento en el lector del texto de llegada y “transgredió” el ritmo acentual de la lengua portuguesa.

La tensión surgió con la palabra venado. En el ejemplo siguiente, aparece el sustantivo venado (*veado* en portugués) que produjo distintas tensiones:

O veado é a melhor carne que corre
O faisão é a melhor carne que voa
Ela é a melhor carne que ama³.

En el poema, el autor cita, en letras cursivas, dos *ogham*s o aforismos pertenecientes a la tradición galesa. Los *ogham*s eran claves verbales que conformaban un método de pensamiento poético en la tradición de la antigua Irlanda. Los aspirantes al título de ollave (maestro en poesía) reproducían estas claves verbales ó aforismos, en el canto de una piedra:

En la aplicación o creación de tales claves, los compositores de las mismas, debían tener en cuenta no sólo la inicial de cada palabra sino su relación poética con el mes de letras ya establecidos, sus animales consagrados y sus respectivos colores. De este modo, “B”, es decir faisán (*besan*) correspondía al blanco (*ban*). La letra “B” iniciaba las

³ *El venado es la mejor carne que corre*
El faisán es la mejor carne que vuela
Ella es la mejor carne que ama.



consonantes del alfabeto y se sabía que, de las carnes correspondientes a este mes, las del faisán y venado eran las mejores. (Graves en Flores, 1998:61-62).

Como se advierte, Efraín Bartolomé produce un nuevo aforismo al agregar, en el tercer verso, “Ella es la mejor carne que ama”; así, se inspira en estos aforismos galeses pasando “de la tradición al poema inflamado de amor y [brota en él], el tercer verso” (Flores, 2003:19). La palabra que generó controversia en la toma de decisiones fue “*veado*” que de modo semejante a la palabra española “venado” significa mamífero de la familia de los cérvidos” o ciervo. Ambos sustantivos provienen del latín *venatus* que significa “caza o producto de la caza” aunque este último significado es sólo preservado en español donde “venado” se refiere también a “cualquier res de caza mayor; especialmente oso, jabalí y ciervo”. Como el objetivo del traductor era, en la medida de lo posible, la preservación de la semejanza fonética y métrica del español, decidimos dejar la palabra *veado*. El sustantivo, sin embargo; cuando se realiza con alzamiento vocálico, representa una palabra tabú ampliamente popular en el portugués brasileño con el significado de homosexual masculino; por lo cual la selección lexical resultó polémica, pues convirtió al último aforismo de sublime en hilarante. Una de las adaptaciones posibles era ciervo, no obstante, dejando de lado el sentido de la metáfora en el texto de llegada optamos por la unidad lexical *veado* (venado) teniendo, además, en mente lo que el propio poeta aclara, es decir, que él emplea la palabra venado como sinónimo de ciervo con “todas las implicaciones y alusiones significativas que este animal sagrado tiene en su relación con la Diosa” (Bartolomé citado en Flores 2003:19).

Debido a las acepciones que el sustantivo venado posee en español, como producto de la caza, pensamos en la posibilidad de colocar en la traducción al texto de llegada la unidad lexical *jabalí* o bien *cervo* en lugar de *veado*. La selección conllevó asimismo, implicaciones culturales pues como ya señaló Snell-Hornby, en la creación de metáforas el sentido puede ser determinado culturalmente:

El problema esencial presente en la traducción de la metáfora es que diferentes culturas y, consecuentemente, diferentes lenguas, conceptualizan y crean símbolos de diversas formas y, por esta razón, el sentido de la metáfora es, muchas veces, culturalmente determinado. Tal es el caso de metáforas que involucran animales, como la metáfora citada por Newmark “*she is a cat*”, donde el significado (de gata) puede identificarse con malvada o maligna (Snell-Hornby, 1988:57).



En lo respectivo a la determinación pragmática del sentido, como diría el personaje de *A través del espejo*, quien determina el significado –es decir, quien dispone– es el uso, el cual, como veremos, en algunas ocasiones se opone al significado que pretendimos conferirle a las palabras.

Debido a la proximidad tipológica del portugués y el español, visto que comparten, en gran medida, un léxico con orígenes etimológicos comunes –más del 85%, según Ulsh (citado en Filho, 2001:15)- además de afinidades culturales y sintácticas, la traducción entre tales lenguas es, muchas veces, semejante a una traducción intralingual. Con todo, el significado de las palabras no se deduce sólo del léxico formal, registrado en los diccionarios ni de los parentescos etimológicos compartidos por ambas, sino que éste tiene mucho más que ver con el uso que cotidianamente adquieren las mismas, en contextos históricos y culturales diferentes. Cuanto menos sean usadas ciertas palabras, en el par de lenguas involucradas en la traducción, menor será el cambio de acepciones significativas que éstas puedan poseer. Lo contrario también sucede, pues, cuanto más se usa un término, mayores alteraciones habrá en dicho par de lenguas:

Esto es comprensible debido al principio lingüístico de que cuanto más se usa, más irregulares pueden volverse las formas de una lengua. De manera inversa, podemos buscar, en el pasado de ambas lenguas (las cuales, se asemejan cada vez más, a medida que se retrocede en el tiempo), la explicación de algunos desajustes actuales en significado del léxico, escrito y pronunciado, de manera muy próxima. Este es el caso, por ejemplo, de *cachorro* que, en español, sólo mantuvo el significado antiguo de cría o vástago de cualquier mamífero, compartido también por el portugués antiguo. (Almeida Filho, 2001:17).

Esta diferencia de uso se hizo evidente en un verbo con un único origen, del cual ambas lenguas conservan el significado original pero, una de ellas, agrega otro significado. En la frase siguiente: “*Plutão choca metais argentinos*”⁴, el verbo *chocar*, tal como en español, posee los siguientes significados: “ir al encuentro”, “chocar” (los carros chocaron), “encontrarse” (uno a otro), “ofender”. La reacción de los lectores del texto de llegada⁵, con todo, fue diferente a la de

⁴ Pluto choca metales argentinos (Bartolomé, 1991:79)

⁵ Cuando aludo a los hablantes nativos o a los lectores del texto de llegada –o simplemente a los lectores–, me refiero a los colegas de la disciplina de *Literatura Brasileira* impartida por el profesor Sergio Alves Peixoto. En la última clase, distribuí algunos poemas de *Música lunar* con la traducción respectiva y les expliqué a mis compañeros algunos antecedentes de la obra traducida y los motivos de las selecciones lexicales. Mi objetivo era tener una comparación crítica del texto de partida y del texto de llegada. Al final de la exposición, les pedí a mis compañeros que hicieran sugerencias y comentarios sobre la traducción de determinadas unidades lexicales, pues, pretendía



los lectores del texto de partida, pues, los primeros, interpretaron al verbo *chocar* considerando la única acepción que éste no comparte con el español, es decir, incubar o “cubrir los huevos, calentándolos con el cuerpo para que se desarrolle el embrión o nazca un ave” (Aurélio: 119). La frase, consecuentemente, les pareció cómica a los hablantes nativos de la lengua de llegada.

El uso, por lo tanto, condicionó la percepción de significados que no se desarrollaron en la lengua de partida. La visión de Simms (1997) respecto a que la sensibilidad no es un atributo inherente al texto parece, entonces, poseer cierta veracidad pues según Strehler (citado en Oliveira, 2001:177), las diferencias de apreciación cambian de acuerdo a los cambios pragmáticos y, consecuentemente, padecen de cierta subjetividad. Cada interpretación, por lo tanto, refleja un *recorte* diferente de la realidad, por lo cual, si el traductor no es un conducto neutro para la transferencia de un contenido verbal de una lengua a otra, el lector tampoco emite una interpretación unívoca. ¿Cómo se interpretarían, por ejemplo, los siguientes versos dentro de un texto médico, en caso de que estuvieran escritos en una sola línea? ¿Cuál sería el significado nuclear o normal del verbo tocar?

Não é possível tocar o coração humano
sem se manchar com sangue⁶

En el diccionario de La Real Academia de La Lengua Española figuran veintiséis acepciones para este verbo, sin contar los usos que posee en el habla popular de diferentes países. En el diccionario de la lengua portuguesa Houaiss figuran cincuenta y dos acepciones para el mismo verbo. Es evidente que, en este caso, la proximidad de las lenguas favorece una interpretación, relativamente estable del verbo “tocar” como sinónimo simultáneo de palpar, conmover o sensibilizar. ¿Pero qué sucedería si se tratara de dos lenguas gramatical y culturalmente distantes? Existen algunas interrogantes, debido a que, como ya mencionamos muchas veces, la literatura representa un área de excepción dentro de otra área de grandes excepciones, como lo es el campo lexical de una lengua.

recopilar estos comentarios como evidencia para la elaboración de la tesis de maestría. A pesar de que mis compañeros identificaron numerosas opciones lexicales fallidas en el texto de llegada, no quisieron devolverme los poemas del texto de llegada con los comentarios y sugerencias bajo el argumento de que “les parecían bonitos”.

⁶ No es posible tocar el corazón humano
sin mancharse de sangre.



7. FUENTES DE CONSULTA

Fuentes bibliográficas.

Almeida Filho, Jose Carlos Paes (2001) (org). **Português para estrangeiros –interface com o espanhol-**. Editora Pontes. Segunda edição. Campinas.

Argüelles. Juan Domingo (1997). **Diálogo con la poesía de Efraín Bartolomé**. Toluca. Instituto Mexiquense de Cultura.

Bartolomé, Efraín (1991). **Música lunar**. México. Joaquín Mortíz.

Benjamin, Walter (2001) “A Tarefa-Renúncia do tradutor”, en Werner Heidermann (org.).

Clássicos da teoria da tradução. Editora UFSC. Florianópolis.pp. 189-215-

Charbonier. Georges (1975). **El escritor y su obra**. Editora Siglo XXI. México.

De Aguiar e Silva, Vitor Manuel (1986). **Teoría de La Literatura**. Gredos. Madrid.

Eagleton, Terry (2001). **Teoria da literatura**. São Paulo. Martins Fontes.

Flores. María Antonieta (1998). **El desafío a las figuras mitológicas clásicas en “Oración en la entraña quemada de un sabino” de Efraín Bartolomé**. Universidad del Claustro de Sor Juana. México (Tesis de licenciatura).

Flores. María Antonieta (2003). **La formación del traductor y normas de traducción: Música lunar de Efraín Bartolomé vertida a la lengua portuguesa**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte (Tesis de maestría).

Goethe, Johan Wolfgang Von (2001) “Três trechos sobre tradução ” en Werner Heidermann (org.).

Clássicos da teoria da tradução. Editora UFSC. Florianópolis.pp. 17-23.

Graves, Robert (1994). **La Diosa Blanca**. Madrid. Alianza Editorial.

Holman, Michael y Boase-Beier, Jean (1999). **The practics of literary translation--constraints and creativity-**. Manchester. Saint Jerome.

Houaiss, Antônio y de Salles, Mauro (2001). **Dicionário HOUAISS da língua portuguesa**. Rio de Janeiro. Objetiva.

Humboldt, Wilhelm Von (2001). “Introdução a Agamêmnon” em Werner Heidermann (org.).

Clássicos da teoria da tradução. Editora UFSC. Florianópolis. pp. 91-113.

Ilari, Rodolfo (2001). “Introdução ao estudo do léxico”. Editora Contexto. São Paulo.

Kayser, Wolfgang (1985). **Interpretación y análisis de La obra literária**. Gredos. Madrid.

Milton, John (1998). **Tradução: teoria e prática**. São Paulo. Martins Fontes.

Milton, John (2002). **O clube do livro e a tradução**. São Paulo. EDUSC.



- Paes, Jose Paulo (1990). **Tradução –A ponte necessária-**. Ática. São Paulo.
- Panero, L.M: (2002). **Matemática demente**. Tusquets Editores. Barcelona.
- Paz, Octavio (1991). **Literatura y literalidad**. Tusquets Editores. Barcelona.
- Pfeiffer, Johannes (1983). **La poesía: hacia la comprensión de lo poético**. FCE. México.
- Pound, Ezra (1990). **ABC da literatura**. Cultrix. São Paulo.
- Real Academia Española (1992). **Diccionario de la Lengua Española**. Espasa Calpe. Madrid, 2 volúmenes.
- Ronai, Paulo (1981). **A tradução vivida**. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro.
- Schleiermacher, Friedrich (2001). “Sobre os diferentes métodos de tradução” en Werner Heidermann (org.). **Clássicos da teoria da tradução**. Editora UFSC. Florianópolis. pp.27-85.
- Shulte, Rainer and Biguenet John (1992). **Theories of translation. An Anthology of Essays from Dryden to Derridá**. The University of Chicago Press. Chicago and London.
- Simms, Karl (1997). **Translating sensitive texts: linguistics aspects**. Rodopi. Amsterdam/Atlanta.
- Snell-Hornby, Mary (1988). **Translation Studies: An integrated Approach**. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.
- Vinay, Jean-Paul and Darbelnet, Jean (1995). **Comparative Stylistics of French and English. A methodology for translation**. Benjamins Translation Library. 359 pp.

Fuentes hemerográficas.

Fuentes electrónicas

- Borges, Jorge Luis (1985) **Ficciones**. Recurso electrónico. Disponible en [bibliotecacienaga.unimagdalena.edu.co/vidioteca/book/Borges Jorge-Ficciones PDF](http://bibliotecacienaga.unimagdalena.edu.co/vidioteca/book/Borges%20Jorge-Ficciones%20PDF). Última consulta el 19 de febrero de 2015.
- Fernandes Guedes, Tatiana. (2002). Tesis de licenciatura para obtener el título de licenciada en Letras. Recurso digital. Disponible en <http://planeta.terra.com.br/arte/PopBox/kamiquase/ensaio13.html>; última consulta el 11 de enero de 2002.
- Pastormerlo, Sergio. “**Borges y la traducción**”. Recurso digital. Disponible en <http://www.hum.au.dk/romansk/borges/bsol/pastorm1.html>; última consulta el 19 de enero de 2003.



Peres, Jose Henrique. **A proximidade tipológica entre o português e o espanhol e o seu relevo para a prática e para o ensino da tradução.** Universidade de Vigo. Recurso digital. Disponible en www.uvigo.es/webs/no6/web573/persoal/henr/artigo/maio.pdf; última consulta el 8 de junio de 2003.

Xiaoyi, Yuan (2002). **Débat du siècle: fidélité ou récréation.** Recurso digital. Disponible en <http://www.erudit.org/erudit/meta44n01/yuan/yuan/html>.; última consulta el 10 de abril de 2015.



A PELE QUE HABITO

Arthur Xavier LACERDA (UNEMAT)

ALMODÓVAR, Pedro. **A pele que habito** (*La piel que habito*). Com Antonio Bandeiras, Elena Anava, Jan Cornet e Marisa Paredes. Suspense, Drama. 117 min. Espanha, 2011.

O filme *A pele que habito*, do talentoso diretor espanhol Pedro Almodóvar, usa do drama e do suspense para tratar, além de temas como a dualidade e da volatilidade humana, de dois outros, também polêmicos e contemporâneos: o gênero, identidade e sexualidade; ciência e a ética dos avanços.

A trama inicialmente sutil, apresenta, Robert (interpretado por Antonio Banderas), um renomado cirurgião plástico brasileiro, que trabalha incessantemente no desenvolvimento de uma pele especial. Contudo, logo a trama toma ares misteriosos, apresenta um enredo que gira em torno do brilhante profissional. Suas pesquisas, aparentemente secretas, são desenvolvidas com uma mulher que vive em sua mansão, tutelada e vigiada, pela mãe do cirurgião (papel de Marisa Paredes). Vera (interpretada por Elena Anaya), a mulher, é desde o princípio um mistério e exerce sobre o médico um fascínio que transcende a expectativa da experiência e da ciência.

A trama se desenvolve a partir desse mistério, o filme irrompe uma brusca volta ao passado que revela os motivos que vão sustentar toda a trama. São exploradas questões trágicas emocionais: primeiro, o estupro e acidente que ocorre com sua esposa que a desfigura e a leva a cometer suicídio; segundo, a morte, também suicídio, da filha Norma (Blanca Suárez). Duas questões são abertas com esse retorno ao passado, a paciente que recebe o tratamento de pele é moldada com a mesma fisionomia e aparência da esposa falecida. A outra é construída em torno da morte da filha, Robert culpa o jovem Vicente (papel de Jan Cornet), pela morte da filha.

É a partir das histórias dessas personagens que a trama ganha contornos de um grande filme, Vera era na verdade um homem que foi transformado em mulher, sua transformação é resultado de uma mistura entre vingança da filha e a recriação da esposa do médico. Assim, fica impossível não relacionar o filme com o uso de seres humanos



como cobaias de experiências médicas, a ira humana se satisfazendo pela vingança pessoal, a violência sexual.

A visão do avanço cientificista das ciências médicas é marcadamente como cominho sem retorno, Almodóvar nos conduz a refletir sobre o que a medicina poderá fazer, refletir sobre as possibilidades e de transformar e transmutar homens e mulheres com perfeição.

A segunda grande inspiração para nossas reflexões é Vera, ou Vicente. Esta personagem é quem nos apresenta a grande questão do gênero e da sexualidade na trama - o antes homem cis hetero, se vê agora sobre a pele de uma mulher.

Por fim, é notável observar que o filme de Almodóvar, consegue apresentar de modo extremamente elegante uma eterna e tensa discussão sobre os homens, com marcas que o definem como um grande diretor cinematográfico. Vale a pena assistir. O filme tecido em duas partes claras nos leva a reflexão e as intrigas desse sempre e atual tema.