

Investigações

Língua e Teoria
Literária

Vol. 13 – Dezembro de 2001 – ISSN 0104-1320



Universidade Federal de Pernambuco

Reitor

Prof. Mozart Neves Ramos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Prof^a Nelly Carvalho

Editora

Prof^a Luzilá Gonçalves Ferreira

Secretário

Prof Lourival Holanda

Projeto Gráfico Editorial

Prof: Marcos Galindo (UFPE)

Conselho Editorial

Prof^a Nelly Carvalho (UFPE) Presidente do Conselho

Luzilá Gonçalves Ferreira (UFPE)

Ataliba T. de Castilho (USP)

Francisco Gomes de Matos (UFPE)

Maria da Piedade Moreira de Sá (UFPB)

Ingedore T. Koch (UNICAMP)

José Fernandes (UFGO)

Luiz A. Marcuschi (UFPE)

Marígia Viana (UFPE)

Regina Zilberman (PUC-RS)

Sébastien Joachim (UFPE)

Editoração: Luci Artes Gráfica Ltda.

INVESTIGAÇÕES, Linguística e Teoria Literária, ISSN 0104-1320

Vol. 13 e 14, dezembro de 2001

Publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Letras, Centro de Artes e Comunicação, 1º andar, 50670-901- Recife - Pernambuco. Telefone (081) 3271.8312 - E-mail investig@npd.ufpe.br

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
ENTREVISTA	
Heloisa Buarque de Hollanda	9
TEORIA LITERÁRIA	
<hr/>	
A nação nas dobras da ficção	
Janilto Andrade	13
Lembranças pregadas a martelo	
Fernanda Maria Abreu Coutinho	41
O discurso persuasivo	
Ana Cláudia Freire de Siqueira e Yracilda Farias Coimet	59
Academia: tradição e modernidade	
César Giusti	71
Texto literário: o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita do aluno	
Marli Hazin	91
Dar e receber	
Lourival Holanda	97

O papel da Teoria no ensino da Literatura Sébastien Joachim	107
A ambigüidade do sertanejo no cangaço Clarissa Loureiro	123
LINGÜÍSTICA	
Interculturalismo: perspectivas de ensino Gilda Maria Lins de Araújo	135
Interação entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira Miguel Espar Argerich	141
Caminho das águas, povos dos rios: uma visão etnolingüística da toponímia brasileira Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick	153
Redação escolar: que há num texto? Elizabeth Marcuschi	173
O papel da Lingüística no ensino de línguas Luiz Antônio Marcuschi	187
<i>Aspects involved in summary writing</i> Fatiha Dechicha Parahyba, Vera Lúcia de Lucena Moura e Abuêndia Padilha Pinto	219
Formas de referência a autores em textos acadêmicos produzidos por alunos e professores de português Ângela Dionísio de Paiva	233
Ensino-Aprendizagem de Línguas estrangeiras: principais inovações Abuêndia Padilha Pinto	247

A Língua Francesa no contexto atual do Ensino/ Aprendizagem de línguas estrangeiras	
Gilza Macedo dos Santos	255
Estratégias de comunicação na Interlíngua de aprendizes brasileiros de inglês	
Stella Maria Miranda Vieira	261
HOMENAGEM	
<hr/>	
Cem anos de Cecília Meireles	
Luzilá Gonçalves Ferreira	275
RESENHAS	
<hr/>	
Peregrinações de uma pária: um tesouro desconhecido	
Yaracilda Farias Coimet	283
A pós-modernidade de Aristóteles	
Francisco Mesquita	285
Poética Carnavalesca	
Francisco Mesquita	289

Apresentação

Estes números 13 e 14 da **Revista Investigações** traz, além dos habituais artigos de professores e alunos de nossa Pós-Graduação ou de colegas de outras Universidades, alguns dos trabalhos que foram pronunciados no I Seminário sobre o ensino de Línguas e Literatura, organizado pela professora Abuêndia Padilha. Realizado no primeiro semestre deste ano, este Seminário, que congregou um grande público, foi uma homenagem aos 25 anos do Centro de Artes e Comunicação da UFPE, dirigido atualmente pelos professores Gilda Maria Lins e Ricardo Biggi de Aquino.

A entrevistada deste número é a professora Heloisa Buarque de Hollanda, muito querida por todos nós e que já por muitas vezes nos visitou, pronunciando conferências, participando de Encontros ou ministrando cursos. Heloisa, que ensina na Pós-Graduação da UFRJ, foi diretora da Editora da UFRJ e fundou e dirigiu por muitos anos o CIEC, Centro de Estudos Interdisciplinares da Escola de Comunicação de sua Universidade, um organismo que se tornou famoso pelo número de pesquisas e publicações que produziu, pela presença de ilustres pesquisadores e escritores brasileiros ou estrangeiros que ali ministraram cursos e seminários, como Marshal Bermann, Joan Scott, Silviano Santiago, Flora Sussekind, Miriam Moreira Leite, entre tantos outros.

Cineasta – participou a elaboração de vários filmes, inclusive de um belo documentário sobre Joaquim Cardozo – sua tese de Doutorado, publicada sob o título de Impressões de viagem, versou sobre a adaptação cinematográfica de Macunaíma. Organizadora do Dicionário de Ensaístas Brasileiras, ela é autora, com Clélia Pisa, de um livro sobre exiladas, intitulado Brasileiras e organizou, igualmente duas antologias sobre poesia marginal contemporânea. Atualmente Heloïsa dirige a editora Aeroplano, especialista na publicação de bons textos, um dos quais é a Correspondência da poetisa Ana Cristina César.

Queremos lembrar aos colegas de Pós-Graduação de outras universidades, que Investigações está aberta à publicação de artigos, resultados de estudos e pesquisas, contanto que sejam pautados pelo desejo de partilhar reflexões e descobertas marcadas pela seriedade que deve caracterizar todo trabalho acadêmico. Sobretudo nesta fase difícil que atravessa a Universidade brasileira, esta querida, produtiva e tantas vezes injustamente criticada Instituição, na qual investimos o melhor de nós todos: nossos corações e mentes, nossas vidas.

Luzilá Gonçalves Ferreira
Editora

ENTREVISTA

Heloisa Buarque de Hollanda

1 – Heloisa, você dedica sua vida à atividade artística e intelectual. Como você encara e enfrenta os dilemas colocados a todo brasileiro que se compromete com essas atividades, num país de tantos analfabetos?

– Acho que enfrentei esses dilemas de formas bastante diferentes em dois momentos de minha vida também bastante diferentes. Digamos que o primeiro momento foi o da juventude em plena paixão dos anos 60. Aí eu tinha a certeza de que o sonho e ação vitalista seriam capazes de salvar o país. Essa a missão do intelectual responsável e consciente. O segundo, pós-sonho e pós-voluntarismo, já me deu a noção dos limites de minha atuação e, digamos, do “poder da imaginação” e me levou ao trabalho mais minimalista com as mulheres, com as demandas de caráter mais segmentados, com a reflexão sobre as contradições experimentadas diariamente na nossa própria condição de intelectual. Fiquei humilde, menos militante *strictu senso* e talvez mais trabalhadora *latu senso*.

2 – Você fundou e dirigiu, durante anos, o Centro Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos na UFRJ, muito antes de a interdisciplinaridade estar na moda, como agora. Como você vê os estudos interdisciplinares na Universidade brasileira, seus desafios, utilidade e futuro?

– Estou respondendo a essa pergunta depois do 11 de setembro de 2001. As imagens tão chocantes quanto definitivas desse “desmoronamento de símbolos e paradigmas” parecem demonstrar que nossos campos disciplinares e epistemológicos tradicionais não nos oferecem mais instrumentos capazes de pensar as novíssimas lógicas e discursos do século XXI.

3 – Você dirigiu a Editora da UFRJ, que publica revistas de pós-graduação, como a nossa e livros produzidos por professores e intelectuais alheios à universidade. Você criou a Editora Aeroplano, que tem publicado coisas ótimas. Fale-nos desses trabalhos.

– Ter estado nessas duas posições me fez ter uma enorme clarividência das pressões do mercado e da importância de se preservar a independência do espaço universitário. À frente da Editora UFRJ, uma instituição pública de ensino gratuito, meu compromisso era apenas com a divulgação do conhecimento e com a intervenção política no debate acadêmico. A à frente da Aeroplano tenho que negociar minhas convicções e desejos a cada publicação que coloco no mercado editorial. Não digo que seja uma negociação impossível mas certamente não é comparável com a liberdade de invenção e produção que encontrei na Universidade Pública. Pena que o MEC não acredite nisso.

4 – Como professora de Literatura brasileira e como leitora exigente, como você vê o que se está produzindo no país atualmente?

– Vejo de uma forma bastante otimista. Há dois anos organizei uma antologia de poesia dos anos 90 e vejo que ainda que os valores “qualidade” e “negatividade” estejam sendo remapeados pelas novas gerações, o que se produz é realmente muito bom e promissor. Talvez o que intrigue nesse momento é a falta de grandes e geniais autores que sempre nos serviram de referência para definir uma época. Entretanto, a multiplicidade de tendências e a nova interpelação da própria idéia de *série literária* é sem dúvida um ganho significativo para nossa produção cultural mais democratizada.

5 – Numa entrevista para Investigações, o professor Antonio Cândi-

do falava da antiga união entre poesia e canção. Lembrava que no século XIX a muitos poemas de Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu, Castro Alves, entre outros, se colocavam músicas, cantadas nos saraus familiares. A poesia era, desse modo, conhecida e querida pelo povo em geral. Você considera, como muitos críticos, que boa parte da atual poesia brasileira se refugia na MP? Que autores você citaria como bons exemplos desse casamento?

– Acho que, mais do que isso, a poesia se *culturalizou* de forma interessantíssima. Ela está presente na MPB, nos rappers e funkeiros, na prosa de ficção, no ensaio, no teatro, enfim na própria textura cultural urbana, incluindo-se aí – por que não? – a publicidade.

6 – Em palestra pronunciada em nosso Centro de Artes, você discorreu sobre a chamada poesia marginal, da qual, inclusive, você publicou antologias. Poderia resumir sua posição com relação a essa produção poética, que alguns acadêmicos olham com desconfiança e até desprezo?

– Em 1976, organizei (não sei ainda se para o bem ou para o mal) a antologia *26 Poetas Hoje* que, publicada em plena vigência da censura, reunia a chamada poesia marginal, ou seja, aquela produzida pela *geração AI5* (ou *geração do sufoco*) nas margens do mercado editorial e do sistema literário. A poesia marginal definia-se como uma poesia jovem, coloquial, descartável, bem humorada e até mesmo um pouco anti-literária. Na época não entendi a causa de tanta polêmica em torno da “falta de qualidade” dessa poesia. Hoje, afirmo, com segurança, que o grande susto que a poesia marginal nos preparou foi a apresentação ostensiva da pergunta: “**Afinal, o que é literatura?**”. A crítica e os críticos não gostaram dessa mais que oportuna irreverência e colocaram esses poetas de quarentena. Hoje, eles são o cânone: Francisco Alvim, Ana Cristina César, Cacaso, Waly Salomão, Torquato, Eudoro & tantos outros.... É a ironia da História.

7 – Ao longo de sua carreira universitária você orientou, certamente dezenas e dezenas de teses de mestrado e doutorado. Você mesma fez uma bela tese sobre Macunaíma, de Mário de Andrade. Qual a im-

pressão geral sobre esses trabalhos acadêmicos, que tanta angústia provocam nos alunos e que tantas vezes permanecem nas estantes das bibliotecas, sem serem lidos nem consultados?

– Um rito de passagem e um sofrimento necessários para você se preparar para as dificuldades da vida acadêmica no Brasil.....

8 – Como feminista atuante, como você julga a inclusão nas redes disciplinares de muitos programas de Pós e de graduação, de disciplinas sobre a questão feminina, sobre questões de gênero e de literatura produzida por mulheres?

– Acho que, graças a Deus, isso já está a caminho de se tornar uma realidade irreversível. Num mundo globalizado e plural, qualquer perspectiva teórica ou metodológica que não parta do pressuposto da importância radical das *diferenças* para a reflexão científica, é seguramente ineficaz.

9 – Além de professora, animadora cultural, crítica de arte, editora, você é também criadora, enquanto escritora e cineasta. Que conselhos você daria a alunos que desejam escrever, criar?

– Que não hesitem em ativar, desenvolver e valorizar seu lado artístico e criativo. A atividade intelectual neste momento não prescinde da criação e da capacidade de surpreender. A realidade anda muito complexa para ser decifrada apenas pela objetividade científica...

10 – Para concluir: quais seus autores preferidos, na literatura brasileira, na literatura mundial. Algum que você julga ter influenciado fortemente sua capacidade criadora, sua sensibilidade, sua vida enfim?

– São muitos e seria difícil, em meio a essa perplexidade lúcida que a idade nos traz, decidir por uns ou por outros. Mas certamente tive duas grandes revelações intelectuais e afetivas que alteraram minha forma de pensar e de experimentar o mundo. Dois encontros fundamentais: o primeiro com minha mãe intelectual, Rachel de Queiroz, o segundo, com minha neta biológica, Dora, que me tirou o medo da morte.

A nação nas dobras da ficção

Janilto Andrade

[Professor titular de Teoria da Literatura, na UNICAP
Doutor em Teoria da Literatura, pela UFPE]

[Este texto é o resultado de uma leitura comparativa de três personagens ficcionais: Úrsula, Narcisa e Iracema, dos romances *Úrsula*, *D. Narcisa de Villar* e *Iracema*, de Maria Firmina, Ana Luíza e José de Alencar, respectivamente. Na interpretação, “lendo” essas personagens à luz dos conceitos de nação, de prolongamento cultural, de relativismo histórico, de herói enquanto dominante do sistema ficcional, e da idéia heideggeriana do ser-no-mundo, evidenciam-se alguns desacertos do processo social, histórico e cultural brasileiro: *desrespeitamos* personagens (e escritores) que desnudaram as práticas espúrias adotadas pelos mentores da idéia de nação *implantada* em “terras” brasileiras.]

[Ce texte est le résultat d'une lecture comparative d'Úrsula, Narcisa et Iracema, des personnages des romans *Úrsula*, *Narcisa de Villar* et *Iracema*, écrits respectivement par Maria Firmino, Ana Luiza et José de Alencar. Dans l'interprétation, quand “on lit” ces personnages à la lumière des concepts de nation, de prolongement culturel, de relativisme historique, de héros en tant que dominant du système fictif, et dans l'idée heideggerienne de l'être-dans-le-monde, des troubles du processus social, historique et culturel brésiliens sont mis en évidence. On ne respecte pas les personnages (et les écrivains) qui ont dévoilé les pratiques trompeuses adoptées par les mentors de l'idée de nation introduite dans les “terres” brésiliennes.]

Em princípio, na aventura de *agarrar* esses três seres feitos de linguagem – Úrsula, Narcisa e Iracema, personagens dos romances *Úrsula*, *D. Narcisa de Villar* e *Iracema*, de Maria Firmina, Ana Luíza e José de Alencar, respectivamente, – e observá-los na sala de espelhos da cultura, deparar-se-á com imagens eloqüentes e com imagens fora de foco. s

Planas, côncavas ou convexas, as imagens projetadas por esses espelhos são, além de olhadas, vivenciadas. É que *por dentro* de olhos que vêem existem pessoas. E o que são pessoas senão máscaras – de *persona* – que se movem comandadas pelos diversos fios da complexidade das estruturas sociais? Há, naturalmente, algumas máscaras *profundas* e outras *rasas*. Nada de estranho. Assim se faz a história das civilizações.

Ingressando-se, cautelosamente, sob a ótica da concepção relacional – que, no momento, invade o conhecimento –, na sala dos espelhos para espiar essas três *mulheres*, tem-se a primeira surpresa: há imagens cujos contornos são evidentes, que deixam certa sensação de quietude, e há imagens embaçadas, que geram intranqüilidade e, até, alguma perplexidade. Com relação a essas últimas, ao procurar estabelecer relações, à cata de significações (porque não existe *imagem* neutra), não se consegue fazê-lo, de imediato. Pois bem, mudando os ângulos de observação, provavelmente as coisas se aclarem, senão todas, pelo menos algumas.

Observar-vivenciar um texto é tarefa que, se, de um lado, é prazerosa, de outro, no entanto, é complexa. Isto, aliás, não é nenhuma novidade. Trata-se de uma verdadeira aventura, porque a obra literária é o lugar onde se exercita, em plenitude, a liberdade das invenções e onde a fantasia se concretiza. O leitor reinventa esse universo que aí se funda. “Faz parte da significação de um texto estar aberto a um número indefinido de leitores e, por conseguinte, de interpretações” (Ricoeur, 1976:43). Mas essa concepção não elimina o seu correspondente dialético, que é a autonomia do objeto literário, universo que sintetiza um mundo de significações. Naturalmente, como diz

Silvina Lopes, “o que há de invenção na escrita precisa de ser reinventado a partir do movimento de apropriação que é a leitura” (1994:438). Mas a essa *viagem* são impostos limites, porque há sempre o risco de confundir-se interpretação com *uso* da obra literária. Na interpretação, acreditamos, viaja-se da *intentio operis* para a *intentio lectoris*, e vice-versa – expressões de Umberto Eco –, pondo-se o leitor “à disposição do objeto para reanimar a significação que nele está implícita” (Dufrenne, 1972:87). Toda leitura deverá ter como objetivo tornar explícita a verdade da obra, o que o crítico fará ao revelar a sua (da obra) essência. Revelando essa verdade, o leitor estará confirmando o que Heidegger diz a respeito do modo de ser da arte, cuja essência “seria (...) o pôr-se-em-obra da verdade do ente” (1977:27). Mas há uma questão que insiste em permanecer: não seria, sempre, a verdade da obra uma resposta a uma espera do leitor, resposta que ele se põe *a priori* e que, apenas, seria confirmada com a sua leitura? Aí não residiria o risco de a obra ser abordada como *objeto de uso* do leitor, na tentativa de confirmação do que, para ele (leitor), seria a verdade do ente?

Se se tem em vista o problema da nacionalidade, talvez não tivesse sentido imaginar que esses textos não venham a responder adequadamente à expectativa criada – apontando para cambiantes definidoras do nosso povo ou revelando aspectos que permeiam os caminhos-descaminhos da sociedade brasileira. Se, nesse caso, o *mundo* (cuja verdade se espera revelar na leitura das referidas obras) já se considera estabelecido, resta-nos administrar uma dúvida que avulta nos limites do nosso conhecimento: não se estaria reduzindo tais obras a uma *serventia* que é própria dos artefatos? Ainda: se Kant afirma que “todo interesse vicia o juízo de gosto e tira-lhe a imparcialidade (...) e o gosto é ainda bárbaro sempre que ele precisa da mistura de atrativos e comoções para a complacência...” (1995:69), como encaminhar a questão, uma vez que não teremos condições de proceder à separação entre as nossas comoções nativistas e os juízos que emitiremos sobre os romances em questão? Até onde será possível evitar que nossas proposições sejam parciais e que sejam bárbaros o nossos juízos de gosto?

Nas *dobras da ficção*, a verdade se dá como transgressão. Transgressão que se inicia já no plano da língua, porque o escritor, mesmo recorrendo (porque tem que recorrer) ao código, age sempre em liberdade. Em virtude dessa liberdade, poética, a língua deixa de ser; a criação, na literatura, é fala. A fala criada pelo escritor costura as *dobras da ficção*, onde, intencionalmente, se dá a transgressão mais profunda, que é o desnudamento do que as ideologias escondem. Provavelmente, por aí, o *ente* seja aberto em revelação da verdade, objetivo fundamental da obra de arte. Nisso consiste a *tecnê* (*tecne* = técnica), “enquanto experiência grega do saber, [que] é um produzir do ente, na medida em que traz o presente como tal, *da ocultação para a desocultação* do seu aspecto” (Heidegger, 1977:47). Será o caso das três personagens românticas agora objeto deste estudo.

Afirmando ou negando os valores culturais do seu tempo, o escritor testemunha a sua época. Cabe ao leitor desocultar esse testemunho na organização do universo textual. Nas relações produzidas na obra, reflete-se a teia das relações sociais, que o escritor ocultou-revelou no seu ato de fala, que é a escritura artística. No caso desses textos (*Úrsula*, *D. Narcisa* e *Iracema*), será conveniente, suponho, um certo distanciamento da tradicional valorização do beletrismo, a fim de evitar possíveis considerações preconceituosas, tendo em vista que, em termos comparativos, longe vai a distância entre qualquer uma dessas obras e, por exemplo, um Balzac ou um Kafka. A leitura terá, nesse caso, que levar em conta o período histórico da realidade brasileira em que tais obras foram elaboradas, sem perder de vista, naturalmente, o propósito de uma interpretação, na medida do possível, também sincrônica, para *marcar* algum outro valor que nelas “se alevante”.

Na observação de tais textos, o que será possível desnudar do *simulacro* de realidade que tem caracterizado a história desta Nação? Conseguir-se-á pôr às escâncaras alguma coisa do que a *casca ideológica* sempre procurou ocultar? Nas histórias dessas três *máscaras literárias* românticas, o que é possível ler dos interesses das elites responsáveis pela superestrutura ideológica determinante da idéia de nação – nação ainda hoje por construir, convém dizer – que se incul-

cou na mentalidade dos que têm feito parte deste país, desde os tempos da primeira colonização? Através das *dobras, rasas* ou *profundas*, desses três romances, observaremos, na sala dos espelhos culturais, se é possível, através de alguma imagem, plana ou divergente, revelar a distorção (ou as distorções) de certos aspectos da nossa realidade histórica, distorção forjada, *patrocinada* e sedimentada pela história oficial. Desnudamento sempre necessário, se se desejar corrigir o rumo das veredas, grandes ou pequenas, que levariam à construção de uma sociedade com vontade própria, ou seja, de uma verdadeira nação .

De braços dados com Maria Firmina, Ana Luísa (essas, excluídas de todas as salas da nossa cultura) e Alencar (esse, refletido em imagens sem conta), entremos na sala dos espelhos. Vamos à observação, breve, naturalmente, de Úrsula, D. Narcisa e Iracema.

Leitura sistemática, que pressupõe o domínio de algum conhecimento pertinente que a fundamente, não nega a possibilidade de leitura do simples prazer. Um texto pode deleitar por ser apenas agradável. E há o texto que, por preencher objetivos estabelecidos a priori, é considerado bom, e por isso é estimado. Ora, quanta gente lê exemplares sem conta de *Sabrina* (e se deleita) e quantas mensagens políticas estão sendo, neste momento, lidas e consideradas boas... O texto do agrado e o texto da estima não *cobram* um maior (ou nenhum) envolvimento intelectual. A leitura pretendida dos textos da maranhense, da catarinense e do cearense, não a imagino simplesmente promovendo o agrado ou a estima. Que assim também seja, naturalmente, mas não apenas isso. Trepando nas asas da imaginação, sim, mas acionando, vez ou outra, o breque da fantasia... e engrenando, aqui e ali, o motor da racionalidade... é assim que vamos às desditas de Úrsula, Narcisa e Iracema.

[A fim de evitar tresmalho, aqui são postas cinco pilastras – não de concretagem que não possa receber *reparos* – que sustentarão, se não o edifício, pelo menos o dúplex da rápida leitura desses três romances.]

Primeira: o que é mesmo nação?

Nestes tempos de (neo)globalização, parece haver sempre um dedo em riste com uma acusação pronta para ser atirada à cara daqueles que insistem em *alimentar conversa* sobre nacionalidade: xenófobo! Assim, esse conceito de unidade lingüística, religiosa etc., perde muito da consistência de seus tradicionais contornos, diante da apologia (e da pragmática) do multiculturalismo. Nem é mais possível prever aonde vai o conhecido complexo de valores determinantes da cidadania dos povos. Aqui, entre nós, por exemplo, veja-se o massacre da cultura popular, aniquilada em prol do lixo cultural da massificação. Unidade de língua...? Basta um giro rápido de olhar e o que se tem? Se até já vi no carrinho do pipoqueiro: *pipoca's center!* Unidade religiosa? Que fale o bispo que reside lá na Quinta Avenida... ou um outro qualquer pregador, evangélico ou não. Essas coisas não são, contudo, o mais grave. Mais grave mesmo é o que tem ocorrido com o complexo jogo das relações sociais deste país. Na nossa história, a construção da *nação* tem sido a história de um pequeno grupo agindo sempre em benefício próprio e fazendo crer à maioria que trabalha em benefício dela. Em função disso, os remediados, dos invasores portugueses às elites (crioulas) que por aqui foram tomando forma, tiveram que desenvolver uma prática *sui generis*: entre o fato e a versão do fato, a opção, nesses quase quinhentos anos de história, foi pela versão. A nação brasileira é, desconfiamos que assim possa ser dito, a versão de um fato. Somos uma versão de um fato, a iniciar por uma invasão, cuja versão *virou* descobrimento... que *virou* história oficial... que *virou* o país da maior dívida do mundo, mas que celebra a independência e continua se infantilizando nos shows pirotécnicos promovidos pela megalomania americana nos espaços da Disney. Muito do *fato ocultado* poderá ser lido nas *dobras* dos textos edificadas pelos escritores que *foram expulsos* da sala de espelhos da cultura, porque não interessavam aos autores da versão do fato.

Segunda: conceito de prolongamento cultural

Este é (sempre foi) um país da periferia do capitalismo. Nisso, o

fato. Mas sempre quisemos ser Primeiro Mundo. E sempre fomos especializados em *macaquices* primeiro-mundistas: nisso, a versão do fato. Há uma seqüência no Filme *Carlota Joaquina*, de Carla Kamurati, que é um verdadeiro ícone: porque comidas por piolhos, as mulheres da comitiva de D. João desembarcaram nestas terras com as cabeças enroladas com tecido, para os *bichinhos* não se aventurarem para fora do seu espaço; no dia seguinte, as mulheres *de aqui* estavam com as cabeças envolvidas com lenços, pois que, para elas, tratava-se da última moda na Europa, moda cuja adoção, por aqui, as tornava *atualizadas* e *internacionais*, perdão, *globalizadas*! Toda essa mania de macaquear os centros hegemônicos foi muito bem sintetizada por J. H. Dacanal:

“... após a destruição, pela colonização de rapina dos *impérios salvacionistas ibéricos*, das sociedades indígenas locais, nos espaços semicoloniais latino-americanos se organizam, com o tempo, sociedades dependentes dos centros hegemônicos europeus caracterizadas por uma *cultura de prolongamento* cuja especificidade ontológico-histórica é a *dependência* [cultural]” (1978:14).

O que define essa situação de dependência é, ainda segundo esse mesmo autor, “a inautenticidade da superestrutura ideológico-cultural em relação à infra-estrutura sócio-histórica” (Dacanal, 1978:15). Por exemplo, as nossas elites tupiniquins, no intuito de compensar um profundo complexo de inferioridade que sempre as acompanhou (coisa, aliás, que nunca revelaram abertamente) sempre procuraram cultivar e, além disso, *meter* na cabeça da plebe ignara o mito da superioridade desta nação, *branca de desejos*, mas *crioula de fatos* – “criança, não verás nenhum país como este!” Essa superioridade significou, aqui e acolá, estar *em dia* com o que acontecia no mundo – e o mundo era Portugal, França, depois Inglaterra e agora Estados Unidos. Proceder a uma leitura da produção cultural brasileira, livrando-a (a leitura) de considerações a respeito dessas amarras, é possível? Pergunta pertinente, porque sempre foi *mania cultural* da nossa *intelligentsia* fazer comparações: Gregório é o *nosso* Pietro Arentino; Álvares de Azevedo, o *nos-*

so Byron; o autor de *O Cortiço*, o *nosso* Zola e assim por diante. E o valor do escritor nacional torna-se reconhecido à medida que, posto em paralelo com autores europeus, conforme os interesses dessa leitura (muitas vezes forjada e forçada), resiste à comparação.

[Esse *exercício* prossegue, nos dias de hoje. Nossa cultura mercadológica é mais ou menos consumida, conquanto esteja (ou não) conforme os padrões da indústria cultural alienígena, principalmente, americana.)

Terceira: o relativismo histórico

Por conta desse prolongamento, nossas obras têm sido *empanturradas* dos ares lá de fora; no século XIX, dos ares do Velho Continente. Agora, nossa produção cultural que alimenta o mercado vem sendo *apodrecida* com o lixo que chega lá da *nova Cartago*. Com relação ao momento do *nascimento* dos três textos em estudo, é oportuno ter em mente que a nossa conjuntura social de então não era ainda dotada de estratificações significativas, o que praticamente impediu que amadurecesse uma narrativa de ficção rica de expressividade. Afora Machado, nenhum outro escritor da época pode ser posto em pé de igualdade com grandes ficcionistas de outras literaturas, como Balzac, Dostoievsky, Thomas Hardy etc. É a essa altura que dou conta da necessidade de historicizar – atitude hoje defendida em larga escala. É, por exemplo, a tese de Lúcia Miguel-Pereira, que propõe, para a abordagem da produção da nossa literatura desse período, o que chama de “critério relativista”. Diz ela que “Não será essa a posição ideal, mas é a única possível na nossa situação, já que, se poucos escritores de grande mérito possuímos, muitos temos a exigir atenção pelas tendências que refletem” (1973:14).

Como analisar, em *Úrsula, D. Narcisa e Iracema*, essas tendências sem transformar tais textos em meros depoimentos etnográficos, sociológicos etc? A pergunta me ocorre porque, por exemplo, historiciza-se *Antígona*, sim, mas a emoção que se vivencia com a luta de Antígona para fazer valer o direito natural sobre o direito do Estado é

um valor que transcende o momento histórico, podendo ser experimentado ainda hoje, inclusive, por quem nada sabe do significado que, naquele tempo, tinha atirar um punhado de terra sobre um cadáver. Eis a questão: se as obras de Firmina, Ana e Alencar valem apenas pelo que têm de indícios do seu tempo histórico, então terei que observá-las simplesmente como documentos históricos... E aí, é assim mesmo?

Quarta: o herói – dominante do sistema

Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto histórico, uma boa prática para fazê-lo é considerar a obra literária um microcosmo de linguagem que verbaliza o macrocosmo social. Então, se “as obras literárias são sistemas que reproduzem em miniatura o sistema social” (Kothe, 1985:8), o que se privilegiará nessa concepção será a análise das personagens, porque é com o aparecimento das *dramatis personae* que se inscreve a natureza do ficcional. Como dominante do sistema literário, o herói, conforme diz Flavio Kothe, será sempre “estratégico para decifrar o texto como contexto estruturado verbalmente” (1985:8). Na estruturação do universo literário, ver-se-á que o herói (dominante do sistema que é) *remete* para a dominante social que rege os destinos dos indivíduos e das instituições. E essa dominante, sendo (como é) sempre política, carimba a ideologia que põe em movimento a máquina social em função dos interesses dos grupos que usufruem da maior fatia do bolo econômico. No discurso e nas ações dos heróis, estão *desocultados* (através das *dobras, rasas* ou *profundas* do texto ficcional) as mais significativas verdades do âmbito humano. É precisamente por aí que se desnuda o que a ideologia esconde.

Quinta: o ser-no-mundo heideggeriano

Permitimo-me uma digressão *quase* filosófica. Da concepção heideggeriana do *ser-no-mundo* é possível desvelar três modos do *ser-aí*: o *pessoal*, o *histórico* e o *fundamental*. Se o sujeito “passa um círculo em torno de si”, *mirando-se* através de um discurso que dá conta apenas de si, esse sujeito estará “sozinho”, *aí*, na sua individua-

lidade, o que significa, numa palavra, ingressar num processo de solidão neurótica. Na *dimensão histórica* do *ser-no-mundo*, o sujeito passa ao largo dessa solidão neurótica, despertando para um papel que lhe é atribuído, conjuntamente com outros sujeitos, no seio de uma coletividade. Aqui se fala de uma pluralidade de seres, fundando-se, dessa forma, o próprio *ser-aí* histórico de um povo, de uma sociedade. O outro modo, o *fundamental*, abarca todos os seres humanos. O *ser-no-mundo* do homem tem como fundamento, por exemplo, a racionalidade. Naturalmente, existem outras características que fazem a essencialidade, o fundamental, do ser humano: o anseio da liberdade, a inquietude diante da ação do tempo, a indagação a respeito do sentido (ou não sentido) da morte. Naturalmente, essas três dimensões (fundamental, histórica e pessoal) estão profundamente implicadas e..., bem discutir essas questões – que são, afinal, os temas mais freqüentes da grande arte – sairia dos limites deste texto.

Tome-se, por exemplo, um escrito de pura revelação subjetiva e ter-se-á, em princípio, provavelmente, apenas um depoimento motivado por alguma neurose solitária: o poema do amante desesperado, vítima da infidelidade da amada, se elaborado apenas sob a *garra da emoção*, sem um pendor técnico, pode não passar de um *divã lingüístico*... Nesse caso, o artístico poderá perder de intensidade ou, quiçá, nem se realizará. Ao contrário, enquanto “a paixão (...) consome o diletante, serve ao verdadeiro artista; o artista não é possuído pela besta-fera, mas doma-a” (Fischer, 1987:14). A arte maior faz brotar a verdade do *ser-no-mundo* enquanto *ser histórico*. Nela se desocultam os meandros culturais da sociedade, revelando-se as contradições históricas, os valores e os desvalores de um povo. É nesse sentido que Heidegger afirma: “a arte é histórica e, enquanto histórica, é a salvaguarda criadora da verdade na obra”. E acrescenta: “a arte é histórica, no sentido essencial de que funda a História” (1977:62). Se a arte, ao inscrever o *ser-aí* histórico de um povo, faz brotar a verdade mais profunda do ente, aí se inscreve a arte mais elevada, a arte excelente, aquela que expressa o *fundamental* humano. A arte atinge esse nível quando *apanha*, nas contradições sociais de um dado momento histórico, um *instante de humanidade*. Para alguns filósofos que se de-

bruçam sobre as manifestações artísticas, a arte mais elevada, a mais profunda é, precisamente, a poesia do trágico, porque “deve haver nela uma pretensão de curar a *doença-do-ser*, de sarar o mal do existir...” (Passeron, 1998:anotação de aula). Disso se deduz que o grande mergulho da arte mais elevada não seria nem no pessoal, nem no histórico, mas no trágico da existência, porque a essencialidade da vida é a sua dimensão trágica. Se o *fundamental do ser-no-mundo* é a sua dimensão trágica, a arte essencial é a que desnuda o homem frente a essa luta desigual com os deuses.

Úrsula, Narcisa e Iracema... três personagens-mulheres e um só destino: a morte. Mas, Iracema (e somente ela) foi embalsamada e dada às homenagens! Úrsula e Narcisa, não. Por quê? Não deixa de ser um fenômeno curioso. Legitimar um produto cultural é introduzi-lo na tradição, que é instituída, preservada e ampliada nas curvas da história pelos que fazem o topo da pirâmide social. Agora, legitimar uma leitura é fundamentá-la em princípios sistematicamente inscritos e em argumentos coerentemente desenvolvidos. É *espicaçante* abraçar essas três personagens e percorrer a sala de espelhos da nossa cultura, mesmo que somente por alguns instantes, procurando legitimá-las:

a) *pelo nacionalismo*

À nossa *intelligentsia* tupiniquim interessou a obra de Alencar; a de Firmina e a de Luísa, não. Por quê? À parte o abuso das comparações, Narcisa lembra a ave arrancada da gaiola e sufocada; Úrsula, a que alçou vôo, mas tinha as asas cortadas e caiu no charco. Iracema, um ser andrógino, porque lembra uma mistura de contradições de um tempo histórico, expressas nas contradições do seu criador. A *euramíndia* de Alencar tem os pés nas matas da América, mas a cabeça nos salões (do requinte decadente) da Europa. Aí está, paradoxalmente (mas, nem tanto!), a razão da sua legitimação, se olhada a questão pela ótica do nacionalismo.

Ler o texto literário por aí (e somente por aí) é um procedimento entre tantos outros; mas, segundo me parece, é restringi-lo a um para-

digma bastante limitado, porque, através dessa valorização do contexto, é possível o leitor embriagar-se, ou com o uísque do dominador ou com a cachaça do dominado, perdendo de vista os lances fundamentais da existência humana. Há o risco de cair no unilateralismo. Uma visão redutora pode ser um *pecado* provável de ser cometido também por quem pretenda legitimar essas obras apenas

b) *pelo feminismo*

[Há coisas que, de tão evidentes, dispensam considerações. Mas existem evidências que, de tão transparentes, passam despercebidas.]

Úrsula e D. Nascisa de Villar são criações de duas mulheres. Tirá-las da parte de trás dos espelhos e trazê-las para a parte da frente, pondo-as na sala da cultura, com o objetivo de fazer justiça às mulheres, não é para o estudioso da literatura, segundo meu modo de entender, uma razão pertinente. Admitindo-se esse pressuposto, porque muitos são os processos de leitura, restaria indagar até onde uma leitura desse nível seria uma leitura de *interpretação* ou de *uso*, porque “dizer que um texto é potencialmente sem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz (...) [uma vez que] existem interpretações clamorosamente inaceitáveis [já que] o texto interpretado impõe restrições a seus intérpretes” (Eco, 1990:XXII). Mas aqui não é o espaço para abrir discussão dessa natureza. Entro em mais uma rápida digressão.

Significativo, este diálogo de *Casa de Bonecas* marcou uma época e *está vivo*:

“Helmer – Abandonar sua casa, seu marido e seus filhos. E você não pensa no que as pessoas vão dizer?”

“Nora – Não, nisso eu não penso de maneira nenhuma. Só sei que preciso.

“Helmer – É revoltante você ser capaz de abandonar assim seus deveres mais sagrados.

“Nora – O que é que você considera meus deveres mais sagrados?”

“Helmer – Preciso dizer-lhe? Não são seus deveres para com seu marido e seus filhos?

“Nora – Eu tenho outros deveres igualmente sagrados.

“Helmer – Não tem não. Que deveres seriam esses?

“Nora – Para comigo mesma.

“Helmer – Antes de tudo você é esposa e mãe.

“Nora – Não acredito mais nisso. Eu acredito que *antes de tudo eu sou um ser humano*, exatamente como você é ou, pelo menos, eu devo tentar me transformar nisso...” (Ibsen, 1983: 162-163)

Destaquei o “antes de tudo eu sou um ser humano”, porque, anterior a uma atitude feminista, deve avultar, segundo penso, uma indignidade contra o desrespeito à própria condição humana – daí, sim, *avolume-se* a poesia... Ora, uma nação que criou e alimentou divisões espúrias como a que dá conta da marginalização das minorias étnicas, religiosas etc., ou como a que meteu no limbo do desconhecimento cultural textos literários criados por mulheres (apenas porque foram escritos por mulheres), ou deixaram à margem da sua história determinadas obras cujas personagens (mulheres) questionaram essa mesma organização, esse conceito de nação cultuado por esse povo está carecendo de ser meticulosamente revisto, a fim de que sejam reveladas (e, quem sabe, corrigidas) as razões desses seus desvalores. Apenas com os espelhos do feminismo talvez não fosse possível dar conta de todas as imagens que se refletem e se superpõem nesse processo descompassado e desafinado. Assim, faço algumas breves considerações, procurando sustentá-las no que escrevi nas “cinco pilastras”.

Uma primeira impressão que fica de uma leitura corrida desses textos é que perpassa pela trágica saga das personagens uma proposta de povo cuja resultante adviria de uma orquestração entre as três raças que por aqui (quer se queira, quer não) têm feito a história desta nação: o europeu, o índio e o negro. Se não, veja-se: nenhuma nota destoa na *sinfonia* que Firmina cria com o acorde Úrsula-Tancredo-Túlio. Com relação a Leonardo, Maria Luíza põe os cornos na Lua...

Se esse *heroíndio*, no seu *quase-idílio* com Narcisa, não plenifica seu desejo, é que, na fábula da catarinense, forças adversas à vontade das duas personagens aniquilam impiedosamente os heróis. Já a *corça-euramíndia* do cearense chega a renegar a sua gente para sentir-se penetrada das *valerosas* tradições *eurobrancas*, chegando a *amoitar-se* com o colonizador Martim.

Ninguém tem dúvida de que essas três raças, misturando-se, constituíram a sociedade brasileira. Também, a intencionalidade narrativa (nos três textos) é de *juntá-las...* As três heroínas, dominantes dos sistemas textuais – microcosmos, por sua vez, do sistema social –, não atingem, contudo, a plenitude amorosa. Disse anteriormente que perpassa pelos textos uma *proposta* de boa convivência dessas três raças. Uma *proposta*, apenas, porque, afinal, os que pretenderam fundar essa sociedade harmoniosa acabaram por pagar caro: negro na companhia de brancos, não pode! – Túlio é aniquilado; índio casar (casar “de direito”) com moça branca, e por cima portuguesa, nem pensar! As almas de Leonardo e Narcisa são mandadas para o sem-fim-dos-mortos, e pelo próprio pai do desditoso-quase-amante. Sobrou para a *índia-de-salões-silvestres* apenas o travo da lembrança – quem disse que europeu casa com índia? O que, aliás, o europeu colonizador fez por aqui? *Amoitou-se* com a indígena, *acasalou-se* com a negra, mas continuou casando com a branca. Se somente o mel dos lábios de Iracema alimentou, temporariamente, a sua ligação com o sedutor Martim, aplicando-se às três, no entanto, a pena capital – três assassinios; um ao cutelo, outro à pistola e um à força do *banzo amoroso* – é intrigante que assim seja. Por quê? Morbidez romântica – que deve ser sopesada em função de todo um clima de uma época – ou tributo devido à cultura de prolongamento? Uma resposta afirmativa à primeira hipótese não deixaria de ser também a mesma para a segunda, porque, por aqui, ainda não se tinham fincado os *males* oriundos dos desencantos da Revolução Burguesa. O artista europeu, acuado pela *traição* ao ideário revolucionário de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, enterrou o bico nas próprias penas. E nós, por aqui, na, ainda, de fato, colônia, resolvemos aderir à moda e (graças a Deus!) ficamos, todos, macabros e necrófilos. Tanto Úrsula, como Narcisa,

quanto Iracema pagam com a própria vida o *crime* de terem imaginado a possibilidade de tornarem-se *representantes* de uma utopia, construída e alimentada literariamente, num determinado momento da nossa história: a utopia da boa convivência de raças distintas, determinando as características sociais da realidade social brasileira. Contraditoriamente, essa síntese era o que, realmente, vinha acontecendo, aos poucos, entre, sobremaneira, as camadas mais inferiorizadas economicamente, mas ao fato não correspondiam as premissas da superestrutura ideológica. Nossa elite chinfrim jamais admitiria isso, uma vez que ela sempre pretendeu ser universal, ou seja, *brancoeuropéia*. E nossas *cabeças artísticas* do Oitocentos até que podem ter sonhado com uma verdadeira identidade para esta Nação, porém elas próprias, na prática, talvez nem tenham percebido, ao criar (como criaram) suas heroínas, as leituras que poderiam vir a ser feitas a respeito do destino que lhes foi imputado (às heroínas). Era difícil a sintonia entre a utopia literária, a superestrutura ideológica e os caminhos da *praxis*. Ingenuamente (?), esses escritores deixaram transparecer (uns mais, outros menos) o ideal de branquitude que existia como substrato nas entranhas do pensamento da nossa mentalidade semicolonizada. Como se percebe, essa verdade perpassa o discurso e as ações das personagens do universo ficcional de cada um deles. Tratava-se (isso, sim) de ilusão de identidade nacional (mestiça), fundada em princípios de harmonia entre as três raças – digo ilusão, a despeito de saber que esse ponto de vista entra em choque com outros(s) admitido(s) pela tradição. Ilusão, porque diversa era a realidade existente, ou seja, a superestrutura ideológica fazia mesmo era *circular* a ilusão de identidade *brancoeuropéia*. Essa ‘ilusão de identidade’, branca e européia, evidentemente, caracteriza o que qualifico de ‘secundariedade do ser semicolonizado latino-americano’ que corresponde, em termos culturais/ontológicos, à sua condição de elemento economicamente passivo na expansão do capitalismo central” (Dacanal, 1978:33).

Não é custoso revelar os caminhos dessa impostação cultural. Veja-se como o escravo é *trazido* para o mundo dos brancos. Em *Úrsula* (o itálico é meu):

“(...) *em seu coração (de Tancredo) ardiam sentimentos tam nobres e generosos como os que animavam a alma do jovem negro*: por isso n’um transporte de intima e generosa gratidão o mancebo arrancando a luva, que lhe calçava a destra, estendeo a mão ao homem que o salvara. Mas este confundi-do e perplexo, *religiosamente ajoelhadando*, tomou respeitoso e reconhecido essa alva mão, que o mais elevado requinte de delicadesa lhe offerecia, e com *humildade tocante extasiado beijou-a*. Esse beijo sellou para sempre a mutua amizade que em seus peitos sentiam elles nascer e vigorar. *As almas generosas são sempre irmans.*” (Firmina, 1975:16).

Ressalta, nesse processo de europeização, a bondade do branco. Decorre de um gesto benevolente de Tancredo a liberdade de Túlio. Diz o mancebo ao escravo: “- Recebe, meo amigo, este pequeno presente que te faço, e compra com elle a tua liberdade” (Idem:31). E o negro demonstra reconhecimento, quando declara a Mãe Susana: “... graças a generosa alma deste mancebo, sou hoje livre...” (Idem:91). Que sentido tem a liberdade presenteada? Resta lembrar Mário de Andrade: “A liberdade não é um prêmio, é uma sanção” (1972:255). E isso sem falar no papel exercido pela Inglaterra, a quem interessavam novos mercados consumidores...

Voltando à questão da europeização. Em *D. Narcisa de Villar*, ocorre o mesmo, com relação ao índio (o itálico é meu):

“Leonardo foi chamado para governar o escaler. Ele estava triste: sua palidez, que contrastava com o negro de seus olhos expressivos e belos, dava à sua fisionomia o cunho de uma *beleza de superior distinção*. Suas *formas elegantes se retraçavam* por sua vestimenta de algum *luxo para a sua condição* (...) O *esterior do mancebo era altivo e agradável* ao mesmo tempo, e ninguém o podia ver sem sentir-se tocado de admiração. Assim que o jovem chegou à praia, *apressou-se em oferecer a mão à sua linha senhora...*” (Ana Luísa, 1859:29).

Em *Iracema*, além da *brancoeuropaização* que envolve, não somente a índia que “fica com o branco”, mas a tribo inteira, evidenciase a submissão (subserviência, diga-se melhor) do ameríndio – da América? – à Europa? (o grifo é meu):

“Bem-vindo sejas. *O estrangeiro é senhor* na cabana de Araquém. Os tabajaras têm mil *guerreiros para defendê-lo*, e *mulheres sem conta para servi-lo*. Diz, e *todos te obedecerão* (...) Iracema voltara com as *mulheres chamadas para servir o hóspede de Araquém*, e os *guerreiros vindos para obedecer-lhe* (...) – Guerreiro branco, disse a virgem, o prazer embalear tua rede durante a noite; e o sol traga luz a teus olhos, alegria à tua alma” (Alencar, 1989:9).

Trata-se, pelo visto, de três heroínas que se movem na utopia da *miscigenação racial pacata*, num país de periferia. Por que somente a que tinha mel nos lábios não foi expulsa da *sala dos espelhos*? Por que precisamente ela, que é o que de mais falso poderia ter sido criado com referência às relações entre índio e branco, durante a colonização portuguesa? Por que os romances *Úrsula* e *D. Narcisa de Villar* foram postos à margem do processo cultural, se é neles que se encontra alguma verdade sobre o relacionamento entre brancos, índios e negros? Basta ver o tratamento dado pelo comendador, e o que são os nativos para os irmãos Villar. A resposta a essas questões é por demais evidente. As execuções de *Úrsula* e de *Narcisa* podem ser *lidas* como metáfora da própria sentença proferida contra suas autoras: elas foram banidas das páginas de todos os livros de historiografia literária brasileira! Há mais razões, além das sugeridas anteriormente, para que assim fosse: quem manda criar heróis que brincam de amor e/ou de amizade com índios e negros, uma vez que “tanto ao índio quanto ao negro (coube, realmente, apenas, serem) vítimas da conquista e do processo civilizatório que se instaurou entre nós”? (Heloisa Toller, 1988:31). Mas, em *Iracema*, também se enlaçam brancos e índios. Parece um paradoxo – mas, precisamente, não é. Amizade com negros decreta, para *Úrsula*, o desconhecimento da posteridade. E *Luíza* é posta no limbo do esquecimento, porque sonha com a probabili-

dade de pôr uma portuguesa e um índio numa cama (cultural!). Mas, e Iracema... que se *amoita* com um estrangeiro!? Ah, Iracema é criação de um macho! Um representante legítimo de uma sociedade patriarcal, reacionária e conservadora, que *se amoita* com o estrangeiro. Sociedade que, mastigando a inferioridade própria de nação de periferia, busca um elemento identificador de uma cidadania, através da assimilação de valores *primeiromundistas*. E a personagem que melhor passou a identificar essa assimilação foi, precisamente, uma *mulher-índia*. A coisa não é tão paradoxal quanto parece, se olhada assim. Segundo a minha concepção, historicamente, sociologicamente, e até esteticamente, justifica-se Alencar. Artisticamente, seria difícil. Esclarecedor o que afirma Heloísa Toller: “o índio foi facilmente moldável, na literatura, a diversos e sucessivos papéis a serviço da ideologia oficial. Conveniente e ‘exótico’ (...) mereceu ele todo o interesse e a atenção de nossos escritores (...)” (Idem:31). Nada mais exótica do que essa índia *do homem* Alencar. Ela se comporta e fala como se estivesse em salões europeus. É o bovarismo nas matas brasileiras. Beira-se a impostura: nossa elite dominante vê o índio como um elemento identificador da nacionalidade, mas veste o coitado do aborígene com a pele do *bom e bonito* (?) colonizador. *Risum teneatis?*

Uma outra digressão. O que ocorre com Firmina e Luíza é o que se repete, *mutatis mutandis*, com outros fenômenos culturais brasileiros. A *Dona Guidinha do Poço*, de Manuel de Oliveira Paiva, não se faz referência: Guidinha foge do modelo da histórica naturalista consagrada pela prática literária realista brasileira do final do século XIX. Do romance de Adolfo Caminha – *Bom Crioulo* – não se tem notícia: Amaro é negro e homossexual e marinheiro. Imagine-se...! Muito apropriada a observação de Flora Süssekind, quando diz que “Àquele que não sabe respeitar os espaços culturalmente sacralizados expulsa-se da Biblioteca, como a um filho rebelde se expulsa da Casa Paterna. Do herdeiro de uma família como do aprendiz de intelectual exigem-se obediência, semelhança e continuidade” (1984:29). A sociedade patriarcal brasileira jamais daria espaço a mulheres-letradas. Mais ainda se se tratasse de uma que inventasse uma história de um índio *aproveitando-se* de uma portuguesa! Menos ainda se a história

ressaltasse qualidades da negritude, mesmo que ao negro fossem atribuídos valores dos brancos. A mulher-índia, objeto de uso (essa, sim, porque estava no lugar que a sociedade machista determinava), poderia ser heroína de um romance carregado de referências a elementos constitutivos de uma ilusão de identidade nacional. E poderia ser cultuada. Ela, cheia das qualidades do colonizador, encarnava a ilusão de branquitude *plantada* na história cultural brasileira pela superestrutura ideológica.

Naturalmente, também nos romances das duas jovens, a europeização de valores é o que não falta, quando são atribuídas qualidades aos heróis. Não terá sido por falta disso que elas foram “expulsas da Biblioteca”. E Alencar chegou à exaustão, ao *fantasiar* nosso índio de Primeiro Mundo. Em Firmina, o negro “... na franca expressão de sua physionomia deixava adivinhar toda a *nobreza* de um coração bem formado” (1975:13). Em Luíza, chega a enformar-se a insatisfação pelo fato de o herói não ser *estrangeiro*: “... para que Deus te fez nascer em uma condição em que meus irmãos te não podem apreciar?!” (1859:69). No cearense, a índia tem “pé grácil... [que] mal roça(...) a verde pelúcia que vestia a terra...” (1984:7). Não foi por falta de sintonia com o objetivo da elite nacional que às outras duas heroínas foi negado aparecer nas imagens dos espelhos. O nó da questão parece residir, para além desses aspectos, no fato de a elite (índigena) brasileira continuar práticas européias seculares, as quais reservavam à mulher papéis outros, bem diferentes da atividade literária. Ainda mais grave, se elas se metessem a questionar estruturas sociais sedimentadas.

O verdadeiro nível das relações entre brancos (colonizadores e senhores), índios e negros, podemos vê-lo em algumas seqüências dos textos das duas romancistas; no de Alencar, não. Nem pensar que a classe dominante brasileira abriria espaço para um texto literário que documentasse o tratamento que, de fato, o civilizado dispensava ao negro e ao índio. Para o comendador, “Ah! Essa cáfila de negros, só surrados...” (Firmina, 1975:153) É ele que tenta aliciar o escravo; diz o comendador: “Introduz-me no seo (de Tancredo) quarto, Túlio...

Eu te cumularei de favores; dar-te-ei metade da minha fortuna...” Ao que o negro responde: “Senhor, exclamou Túlio acceso de legítima cólera – que ação tão vil pratiquei eu algum dia que possa merecer-vos semelhante conceito?” (Idem, 168). Já com relação ao índio, são estes o tratamento e a concepção do branco português: “Quem te permitiu, insolente, assim te exprimires com teu senhor? (...) Sabes, ignorante (...) tu és o *semi-selvagem que eu fiz educar cristãmente? Infame...*” (o itálico é meu) (Luísa, 1859:72). Dessa forma, repetimos a pergunta: não seria limitada a interpretação que vê na morte das heroínas a metáfora da própria morte cultural das autoras? É; se Iracema também morre, mas permanece *dando-se mel* pela história afora...! O que *complicou*, portanto, ainda mais, a entrada daqueles romances para a nossa história literária, afora tratem-se mulheres-romancistas, foi essa *verdade (histórica) posta-em-obra* (Heidegger, 1977:27) e que se leria como conduta desabonadora dos nossos senhores de índios e de escravos. Além de tudo, Narcisa é mulher portuguesa. Ser pretendida por um semi-selvagem... que horror! E é Túlio, negro, escravo brasileiro, que tem nobres sentimentos e tenta salvar os senhores.

A Iracema tudo se permite. Ora, Iracema é objeto de uso que, enquanto idealizada, vira deusa, mas, de fato, é símbolo do bichinho que deveria estar sempre à disposição do senhor proprietário. É a América sempre pronta a servir à Europa. A índia encarna, para o colonizador, o exótico – imagine-se o português por aqui chegando e dando de cara com um bando de mulher *pelada*, andando pelas praias! Para os nossos escritores, embevecidos dos ares culturais europeus, porta-vozes da nossa incipiente pequena burguesia, a boa selvagem torna-se (sobremaneira na pena do romancista cearense) a figura lendária identificadora de um passado que gostaríamos de ter tido. “Alencar não é ainda o ‘intérprete’ do Novo Mundo, sendo apenas um exemplo a mais do ‘vazio’ cultural, da ‘tenuidade’ da consciência nacional” (Meyer, apud Santiago, 1982:109). Em Alencar, tudo é por demais falso. Disse que justificar Alencar artisticamente é coisa complicada. Já o nome da protagonista tem para nós, contrariamente ao que se consagrou, muito de incoerente, se olharmos o romance como um sistema de relações. Por que Iracema? Qual a relação de causali-

dade, no espaço da obra, entre “lábios de mel” e o conflito? Porque *iracema* em língua de índio é lábios de mel? Por ser a protagonista habitante das matas americanas, onde se tem mel em abundância? Isso não é causa nem conseqüência para nenhum dos passos do romance de Alencar. Ora, se o romancista, igualmente, põe mel, e de açucena, *na virgem dos olhos azuis da taba dos brancos* (!) Trata-se, assim, do gosto pela *verborrêia* tão em moda (até hoje) no seio de alguns segmentos das nossas tradições culturais. Uma coerência possível entre o nome da heroína e suas façanhas pelas matas estaria na relação anagramática do seu nome e o nosso continente. Mas, aí, a leitura que faço é *às avessas*: tratar-se-ia de alegoria do estupro da América pelos colonizadores europeus. O que faz Martim, afinal? Um filho, em *Iracema* e, depois, *dá no pé* – sedução que acontece também com Efigênia, mas é denunciada por ela, no final da narrativa, quando diz a D. Luís: “... seduziste sua filha única (do cacique da Tribo Tupi) e a abandonaste depois de a perder (...) seduziste a filha de teu hóspede...” (Luísa, 1859:78-79). O que faz Martim com a virgem dos lábios de mel? – come o mel e quebra a cabaça.. Mas não foi exatamente isso o que fizeram os colonizadores, a começar pelo português? A nossa verdadeira história é a história da exploração de um Continente inteiro. Estupro histórico. Exploração que prossegue com o neocolonialismo americano, que a nova moda atualizou para (neo)globalização. Essa verdade, aliás, pode ser lida na própria fala do narrador das *peri(euro)pécias* da índia virgem: “Germinou a palavra do Deus verdadeiro na *terra selvagem*” (Alencar, 1989:44). Ou nas próprias palavras do escritor-deputado-colonizado: “... o poeta brasileiro tem de traduzir em sua língua *as idéias*, embora *rudes e grosseiras, dos índios...* é preciso que a língua civilizada se molde (...) à (...) primitiva (...) *língua bárbara...* (dos índios)” (Idem, 58). Quanta contradição... nesse Alencar!

Gestos e comportamentos da índia de Alencar são europeus. Palavras e expressões indígenas formam um mero glossário no corpo do romance. Enfileirar nomes da língua aborígine e meras alusões a práticas culturais do índio ainda não é, segundo me parece, ser nacionalista. A verdade desta nação está revelada em Alencar na falsida-

de histórica posta-em-obra (pela superestrutura ideológica, da qual Alencar é legítimo representante), a respeito das relações entre as três raças que deram origem ao povo brasileiro. Nos romances de Firmina e Luíza, um elemento marcante da cultura nacional aparece, como em Iracema, também em lampejos de europeização dos comportamentos dos heróis, mas, diferentemente, pode ser observado nos diálogos mais espontâneos e em alguns costumes já assimilados naturalmente pelas personagens. Em Firmina como em Luíza, as relações entre a trama, o espaço e o tempo parece-nos mais verossímeis. Em *D. Narcisa*, a) a valorização da medicina caseira: “Efigênia voltou dali a pouco, trazendo umas ervas, de cujo suco deu uma beberagem a seu filho, pondo uma parte delas sobre a ferida” (Luíza, 1859:35); b) costumes caseiros: “Ao pé de um bom fogo (...) onde se assavam carás e batatas roxas (...) eu ouvia também as histórias que me contavam duas índias velhas (...)” (Idem: 21); c) mais ritmo no diálogo: “– É pura dedicação... – Não acredito em dedicação de escravos. O que supõe dedicação, é pura malícia...” (Idem: 47).

[Há também nos textos dessas romancistas um dado revelador de um dos nossos mais “fincados” *vícios culturais*: a impunidade. Incrível que se proceda a chacinas dantescas e nem de longe se dá uma intervenção da Justiça. Na obra de Firmina, há duas rápidas referências a essa questão: “A justiça adormeceu sobre o facto” (1975:11) e “A justiça, se a pintam vendada, completamente cega ficou (...)” (Idem: 193). É isso... até hoje, as coisas não modificaram muito, principalmente se os criminosos *usam gravata*.]

Se se pretender legitimar essas obras através do critério da arte de narrar, far-se-á necessário observá-las sob a ótica do relativismo histórico. Concordo com Lúcia Miguel-Pereira, cujas considerações, se levam a considerar tais textos “menores”, não deixam, contudo, de sugerir que não podem ser *decepadas* do conjunto da tradição literária brasileira. Certo grau de “imaturidade” (?) (narrativa) leva Firmina a desfazer uma excelente *relação indicial* – “... uma avesinha (veio), ferida e agonizante, cahir-lhe aos pés (...) Um rasto de sangue lhe nodou os vestidos alvíssimos de neve” (1975:99) -, ao comentar, em

seguida: “Cada nódoa desse sangue, que tanto me horrorisa, parece-me que serão outras tantas lágrimas de amargura, que tenho de verter” (Idem, 110). Em Luísa, também. Recorrendo a um recurso excelente, chegando a criar uma *expectativa relacional* de forte poeticidade, a autora desfaz o *pio da coruja* – recurso indicial que me remete ao *leitmotiv* de São Bernardo, de Graciliano Ramos -, quando vai à explicação: “Ah! A coruja não tinha dado o seu grito de mau agouro em vão!...” (1859:67). Mas, nessa menina-escritora, há outros momentos relacionais que, se hoje até podem ser considerados recursos gastos, ao tempo da escrita de *D. Narcisa*, deverão ter sido considerados bons momentos da narração. É assim, por exemplo, que é criada a expectativa da tragédia dos heróis: “O mar rolava grossas ondas (...) o furacão se aproximava (...) foi o sinal para a tempestade cair (...)” (Luísa, 1859:65). Em Alencar, no entanto, o cabotinismo chega a responder por inúmeras incoerências textuais, a partir do próprio emprego do adjetivo *verde*, no início do texto, que apenas reafirma nosso gosto pelos torneios frasais de puro efeito. Ali, tanto fazia verde, como azul; só não daria no mesmo se não ficasse estabelecida a *adequatio orationis et rei*, ou seja, se os mares fossem amarelos e o sujeito da enunciação afirmasse serem brancos. Mas essa preocupação pode tornar-se a negação do princípio da verossimilhança interna da obra literária.

[Impossível negar que tais obras, mesmo a de Alencar, tenham sua importância, seja por terem contribuído, entre outras coisas, para a formação de um pequeno público leitor, o que é significativo numa nação onde quase não se lia e onde se continua lendo pouco, seja porque deram prosseguimento ao desdobramento do propósito de desenvolver uma literatura com *toques de nacionalidade*, seja porque são fenômenos que falam de uma continuidade do processo cultural nacional etc.]

Volto à questão da exclusão. Motivos de sobra, entre tantos outros, para ficar fora da sala dos espelhos da cultura estão espalhados ao longo de toda a narrativa das obras das duas escritoras. Por exemplo, em *D. Narcisa de Villar*: “... o gabinete português enviava a estes

lugares homens a quem queria proteger, e de quem esperava grandes vantagens pelo muito que arrecadassem (...) O vício praticado por tantos facinorosos saídos das cadeias de Lisboa, que vinham povoar as colônias (...) D. Martim de Villar era um dos tiranos mandados ao Brasil em quem recaíra a má escolha do governo português” (Luísa, 1859:24). Em *Úrsula*, é feita a denúncia da tirania do patriarca na relação familiar, revelando-se a exploração de que a mulher é vítima: “... meo pae era o tyranno de sua mulher; e ella, triste victima, chorava em silencio, e resignava-se com sublime brandura (...) minha mãe era uma sancta e humilde mulher (...)” (Firmina, 1975: 46-47). Essa fala de Tancredo tem um outro efeito: desmascara a falsidade do discurso a respeito dessas mesmas relações conjugais de outrora. É do pai do herói a seguinte fala: “A esposa, que tomamos, é a companheira eterna dos nossos dias. Com ella repartimos as nossas dores, ou os prazeres que nos afagam a vida. Se é ella virtuosa, nossas filhas crescem abençoadas...” (Idem:58) Observe-se a divergência entre os discursos de Tancredo e do seu pai! Num outro momento do romance de Luísa, explode uma revolta que, não resta dúvida, comprometeria, se admitida na Biblioteca canônica da cultura nacional, o *status quo*. Trata-se do humano grito de revolta contra a tradição do casamento por conveniência, que constituía a base de sustentação das relações família-Igreja-Estado: “... dispuseram de mim como um fardo, que se mercadeja!... Se querem agora a minha presença, é para que o comprador veja melhor a qualidade do estofa que ajustou pelo preço que se chama dote!” (1859:49). Ora, numa sociedade comandada por *machões mandões*, em que isso poderia dar?! Naturalmente, em *expulsão*.

Nas obras dessas duas escritoras, pode ser sentido, às vezes, um lance do modo fundamental do *ser-no-mundo* heideggeriano. É quando uma réstea de visão de mundo se manifesta. No romance de Ana Luísa, um “instante de humanidade” (para usar expressão de Marx, ao falar da permanência no tempo da arte grega) explode quando Narcisa, investindo contra os seus frios irmãos, defende o que julga ser fundamental e que, àquele momento, era um verdadeiro crime feminino: a liberdade de escolha da mulher. Narcisa declara, alto e

bom som: “Senhor, não trate desse modo o destino da mulher; não queira roubar o único bem que esse ente sensível pode achar no sacrifício da liberdade de sua vida inteira” (1859: 49). Em *Úrsula*, por sua vez, a autora dá um ligeiro mergulho na perplexidade do homem em face das dores da existência e do desconhecido: “Essas dores, que nos retalham o coração, serão por ventura esquecidas, dormirão acaso no fundo do sepulchro? (...) passam-se os séculos, e ele (o morto) não volve! É sempre mudo, e frio como a terra, que em borbotões se derramou sobre ele!” (Firmina, 1975: 125).

Concluindo, no romance do cearense, *petrificou-se* a concepção ditada por uma elite que, historicamente, vem *ditando* a aceitação, *de dentro pra fora*, da dominação desta Nação por valores transplantados. Na *cartilha* cultural da sociedade brasileira, está inscrita a proibição do registro do que quer que seja que ponha a descoberto qualquer lance do verdadeiro emaranhado histórico dessa sociedade dependente. Em razão das normas dessa cartilha, *Úrsula* e *D. Narcisca de Villar* (como outras obras e outras personagens) foram excluídas da Biblioteca da cultura brasileira, mesmo estando evidenciada nas obras da maranhense e da catarinense uma forte presença de valores culturais europeus, seja nos heróis que se comportam quais cavalheiros medievais, que juram proteção a moças órfãs e a viúvas desprotegidas, seja em seqüências onde a influência chega a ser quase uma transposição (veja-se, por exemplo, *Úrsula*, qual Julieta, no cemitério), seja em declarações que atestam essa influência: “... fazia-lhe uma leitura de romance dos tempos da cavalaria (...) outro herói fazendo pela dama dos seus amores tão grandes façanhas...” (Luísa, *idem*:45).

O mais brasileiro, em tudo isso, é o fato de tais romances terem ficado à margem da história cultural deste País. Nacional, porque é característico deste país pôr em baixo do tapete qualquer manifestação cultural que, desmitificando a *versão* construída pela nossa elite dominante, mostre o verdadeiro *fato* que é esta nação. O conhecimento do *fato* seria o caminho para a construção de uma sociedade autônoma, equilibrada. A construção de uma sociedade a partir da

versão do *fato*, como tem sido o nosso caso, é de interesse dos grupos dominantes, porque, afinal, o que eles têm feito é administrar os interesses de forças externas em benefício próprio. E o que é pior: fazendo crer à maioria que trabalha em benefício dela (dessa maioria).

Na esfera mais alta da sociedade brasileira, teme-se a verdade como o diabo teme a cruz. Porque a verdade, desmascarando a ideologia, mostraria o descompasso entre a superestrutura ideológica e as verdadeiras condições sociais do povo brasileiro. Mas esse é que seria o caminho para a edificação da nossa verdadeira cidadania. Mas esse caminho implicaria uma mudança de concepção, o que, de outra forma, implicaria uma *sacudidela* na nossa indigente elite dominante. Ela tem horror em pensar nisso. Daí seu esforço para manter um reino de aparências.

Ora, a literatura é um recurso extraordinário para pôr às escâncaras os bastidores desse grande teatro cultural. Daí, nossas elites terem selecionada *com jeito* aquilo que a elas sempre interessou. Daí, romances ligados à denúncia dessas mazelas terem ficado nas gavetas do limbo da história cultural. É isso o que existe de mais solidamente nacional no *caso* de tais textos. Escondemos os nossos problemas. Daí, nunca termos tido condição de construir uma verdadeira Nação. Pôr essa literatura às claras seria desvendar um mundo. Seria o conhecimento pleno dos nossos problemas. E, estudando-os, encontraríamos por onde resolvê-los. Resolvendo-os, construir-se-ia uma sociedade equilibrada. À nossa elite tupiniquim interessa um programa dessa natureza? Nem pensar...!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALENCAR, José de. **Iracema**. São Paulo: Moderna, 1989.
2. ANDRADE, Mário de. **Aspectos da literatura brasileira**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins editora-MEC, 1972.
3. AZEVEDO E CASTRO, Ana Luísa de. **D. Narcisa de Villar**: legenda – do tempo colonial. (Ed. cotejada e atualizada da 1ª ed.: Rio de Janeiro, Paula Brito, 1859). Florianópolis: [].
4. DACANAL, José Hildebrando. **Dependência, cultura e literatura**. São Paulo: Ática, 1978.
5. DUFRENNE, Mikel. **Estética e filosofia**. Trad. Roberto Figurelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.
6. ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1995.
7. FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. 9. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
8. GOMES, Heloisa Toller. **O negro e o romantismo brasileiro**. São Paulo: Atual, 1988.
9. HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Trad. Maria da Conceição Costa. Lisboa: Edições 70, 1977.
10. IBSEN, Henrik. **Casa de bonecas**. Trad. Cecil Thiré. São Paulo: Victor Civita, 1983.
11. KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade de juízo**. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
12. KOTHE, Flávio R. **O herói**. São Paulo: Ática, 1985.
13. LOPES, Silvina. **A legitimação em literatura**. Lisboa: Cosmos, 1994.
14. MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. **História da literatura brasileira**: prosa de ficção – de 1870 a 1920. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
15. PASSERON, René. **Aula-conferência**: poétique et pathologie. Recife: 1998 (IAC, setembro de 1998).
16. REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**: romance original brasileiro. (Edição fac-similar). Rio de Janeiro: 1975.
17. RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1976.
18. SANTIAGO, Silviano. **Vale quanto pesa** (ensaios sobre questões político-culturais). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
19. SÜSSEKIND, Flora. **Tal Brasil, qual romance?** – uma ideologia estética e sua história o naturalismo. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

Lembranças pregadas a martelo.*

Breves considerações sobre o medo
em *Infância* de Graciliano Ramos.

Fernanda Maria Abreu Coutinho

Doutoranda em Teoria da Literatura

*“... a minha falta de amigos;
a sua falta de beijos;
eram nossas difíceis vidas
e uma grande separação
na pequena área do quarto”.*

Carlós Drummond de Andrade

“Viagem na Família”. José

*“... é impossível restaurar o passado em estado de pureza. Basta que ele
tenha existido para que a memória o corrompa com lembranças super-
postas”.*

Pedro Nava

Balão cativo

*“Graciliano brincalhão, desatento, intempestivo. Quem sabe nem tan-
to, apenas refratado. Habituei-me a transitar por tais recordações. E
desisti, faz muito, de intentar um perfil. Ou não existe o retrato frag-
mentado, a colagem viva? Surgindo nas ressurreições da memória”.*

Ricardo Ramos

Graciliano: retrato fragmentado

* Este texto enriqueceu-se com oportunas observações dos professores *Lourival Holanda* e *Sébastien Joachim*.

Resumo:

*Esta leitura de **Infância** pretende assinalar a significação do medo como mediador das relações interpessoais da figura da criança. A crítica, de pronto, apercebeu-se de que o autor implícito situa-se por trás dela. Detecta-se, entretanto, nesta pesada atmosfera, algumas ilhas de ternura que lhe tornam possível uma experiência de natureza diversa no que toca ao mundo familiar e ao da escola.*

Palavras-chave: memória, infância, medo, comoção, família, escola.

Résumé: *Cette lecture de **Infância** veut signaler l'emblématique de la peur comme médiatrice des relations interpersonnelles de la figure de l'enfant. La critique s'est vite aperçue que l'auteur implicite est derrière cet enfant-là. On détecte cependant, dans cette lourde atmosphère, quelques îlots de tendresse qui rendent possible une expérience autre, du monde familial et scolaire.*

1) INTRODUÇÃO

Mais de quarenta anos separam o narrador do protagonista de *Infância*: eis o resultado da aritmética da razão.

Quem, no entanto, mensura as razões da outra?

Cava-se, de fato, uma distância tão funda entre o eu adulto e o dos primeiros anos?

Fernando Pessoa acha que não e afirma: *A criança que fui chora na estrada/Deixei-a quando vim ver quem sou./Mas hoje, vendo que o que sou é nada,/ Quero buscar quem fui onde ficou.*¹

Graciliano Ramos, o alagoano de Quebrangulo (1892-1953), *um topônimo pedrento como o seu estilo*, no dizer de Osman Lins,² escreve neste livro uma crônica de seus afetos, pois recorda, sem saudades, mas de maneira comovida, os sentimentos que experimentou na árdua tarefa de decifrar o real à sua volta.

¹ In: PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S. A., 1997. p. 700

² LINS, Osman. "Homenagem a Graciliano Ramos." In: *Graciliano Ramos - Fortuna Crítica* (Org. Sônia Brayner). 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 188

Ao mesmo tempo narra o seu périplo, juntamente com a família, pelo interior do Nordeste (Buíque, Viçosa), na tentativa de alcançar uma sobrevivência menos penosa.

No primeiro sentido *Infância* centra seu interesse na construção da personalidade do *auteur-narrateur-personnage* aproximando-se, portanto, de forma mais efetiva, da noção de autobiografia, como sugere Philippe Lejeune:

*Récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité.*³

A verdade, no entanto, é que este texto foge aos rigores teóricos, mesclando aspectos memorialísticos aos autobiográficos, o que vem denotar a dificuldade de gerenciamento dos discursos do “eu”.

Em *Corpos Escritos: Graciliano Ramos e Silviano Santiago* (Miranda, 1992), discutindo teoricamente o problema assinala o fato de que

*dada a impossibilidade da narrativa restringir-se exclusivamente à focalização do eu que narra, este, ao desencadear a retrospectiva, olha não apenas para si e para outros eus que com ele interagiram, e com os quais estabeleceu relações recíprocas, mas também para um determinado contexto histórico-geográfico, que pode ser objeto de maior ou menor atenção.*⁴

Tendo em vista a oscilação genérica em *Infância* serão usados indiferentemente os termos memória e autobiografia.

Neste texto os dois núcleos de encenação mais efetivos são a família e a escola e é neles que se dá a construção de uma pedagogia dos sentimentos do eu que desvela o passado.

O presente trabalho tenta unicamente assinalar a presença ob-

³ In: LEJEUNE, Philippe. *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil, 1975. p. 14

⁴ In: MIRANDA, Wander Melo. *Corpos Escritos: Graciliano Ramos e Silviano Santiago*. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992. p. 37

sessiva do medo como mediador das relações interpessoais do menino Graciliano.

Busca-se também mostrar as origens ideológicas deste sentimento na força da tradição patriarcal que quase retoma o rigor da lei mosaica.

Observa-se ainda aqui a existência de poucas ilhas de ternura que contrastam com a pesada atmosfera mencionada, dando à criança a possibilidade de experimentar o enternecimento.

Outro ponto de destaque é a constatação de que são variados os disfarces do medo, aparecendo muitas vezes a crueldade dos adultos como uma forma de burla para esta emoção.

Este é o mecanismo que destrava no narrador o sentido da compaixão, pela descoberta de que todos são indefesos, mesmo os que, momentaneamente, detêm o poder do grito.

Apesar de este trabalho ter-se fixado em algumas formulações sobre o medo, dentro da rubrica maior da relação arte-sentimento, há a convicção de que esta é apenas uma entre as suas numerosas possibilidades de análise.

Assim, permanecem como potenciais tópicos interpretativos, dentre outros, por exemplo, a idéia da fuga pela imaginação como estratégia auto-remuneradora, face ao inóspito do real. Compensa-se por meio de uma nova linguagem uma falta sentida no mundo, de acordo com Leyla Perrone-Moisés: *o mundo em que vivemos, o mundo em que tropeçamos diariamente não é satisfatório*,⁵ frase que bem poderia expressar o sentimento do Graciliano menino.

Ainda: a significação da ocorrência de elementos-chave do imaginário judaico-cristão (inferno, morte, além-túmulo) e seus modos de estímulo às deflagrações do temor infantil; o exame da compaixão pelo prisma da Ética atendendo naturalmente ao entendimento positivo ou negativo desta virtude de acordo com posições filosóficas como as do Estoicismo, as de Spinoza, Rousseau, Schopenhauer,

⁵ "A Criação do Texto Literário". In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores da Escrivaniinha: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 103

Hanna Arendt, para citar apenas algumas. Neste trabalho ela será contemplada apenas do prisma psicológico, já que entendida aqui como decorrente de recomposições afetivas ditadas pelo passar do tempo.

Os capítulos finais de *Infância* favorecem o exame dos primeiros contatos do narrador com o mundo dos livros; a instigante formação de um cânone literário e os primeiros e vacilantes passos rumo à iniciação no exercício da escrita.

A título de fundamentação teórica serão aproveitadas, em especial, observações de Henri Wallon e L. Vigotski, ambos com preciosos estudos na área da psique infantil, e ainda a valiosa pesquisa de Jean Delumeau transformada no já clássico *História do Medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada*.⁶

Infância não é um livro alegre, mas o jogo da linguagem aí expresso expõe amplamente a capacidade de Graciliano de brincar com os signos verbais, fazendo-o filtrar da nebulosidade do tempo vivido fagulhas de luz que atingem o leitor, incitando-o ao gozo epifânico da palavra.

2) A DINÂMICA DAS EMOÇÕES EM INFÂNCIA

Difícil caminhar em linha reta quando se busca o passado, pois os atalhos do tempo da memória teimam em se insinuar no percurso.

Natural, portanto, que o retrato que se tente compor do período, longe de ser uma superfície lisa, traga visíveis as suturas de pedaços de episódios caoticamente interligados.

*A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça quebrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta (...) Assim, não conservo a lembrança de uma alfaia esquisita, mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhe fixaram o conteúdo e a forma. (In: p. 7)*⁷

⁶ In: DELUMEAU, Jean. *História do Medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada*. Trad. Maria Lúcia Machado, trad. das notas Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

⁷ As citações do texto-base deste exercício de análise aparecerão identificadas por (In), seguidas do número de página correspondente à publicação da Editora RECORD, na Coleção Mestres da Literatura Contemporânea.

As lembranças da infância de Graciliano, promessa da narrativa, já chegam, ao leitor, pelo viés da antinomia, forma arrevesada de se estabelecer a ética do texto: distância mínima entre o narrado e o vivido, mesmo que à custa de nuvens.

Assim, sedimentando o pacto de confiança com quem o lê: zelo pela imprecisão (*Nova solução de continuidade*.p.11), ao lado da estratégia de arrimo no discurso modalizante (*Desse antigo verão que me alterou a vida restam ligeiros traços apenas. E nem deles posso afirmar que efetivamente me recorde* p. 23).

A verdade se impõe na forma de fragmentos, de retalhos, de fiapos, repuxados principalmente do trançado das lembranças dolorosas.

Sobre os pais: *Revejo pedaços deles, rugas, olhos raivosos, bocas irritadas e sem lábios, mãos grossas e calosas, finas e leves, transparentes.* (In: p.11)

Cadeia de sinédoques plasmando o mundo afetivo revisitado.

Medo. Foi o medo que me orientou nos primeiros anos, pavor.(In: p.12)

Os gregos adulavam Deimos (o Terror) e Fobos (o Medo), pois temiam principalmente o último, forma de punição dos deuses, segundo eles. Da vocação bélica dos antigos, derivaram-se as representações míticas, com ambas as divindades atuando em campo de batalha. A metáfora bélica não perde o vigor ao ser transplantada do plano mítico para o humano, onde se reelabora na força de uma presença obsedante (mito?) Quer se apresente vinculado aos arcanos da existência, quer à variada gama de temores individuais, ele não deixa nunca de exhibir sua face, numa teima persistente.

Os primeiros anos são pródigos em receios: momento de tentar construir o mundo, aplainar as arestas do que lhes chega informe.

Daí, em *Infância*, a dificuldade de ordenar uma gramática das sensações: medo de não saber a hora certa de ter medo.

Ora, sucedia que minha mãe abrandava de repente e meu pai silencioso, explosivo, resolvia contar-me histórias. Admirava-me, aceitava a lei nova, ingênuo, admitia que a natureza se houvesse modificado. Fechava-se o doce parêntese – e isto me desorientava. (In: p. 18)

Há passagens no texto em que o discurso deixa escapar uma modulação apocalíptica:

... as pancadas e os gritos figuravam na ordem dos acontecimentos, partiam sempre de seres determinados, como a chuva e o sol vinham do céu. E o céu era terrível e os donos da casa eram fortes. (In: p. 18)

O arbítrio relacionado à posse: assim soletra o verbo infantil.

A ordem patriarcal parece repousar em uma ética pedagógica de raiz pré-cristã: a dos textos sapienciais como o livro dos “Provérbios” e o “Eclesiástico”. *Quem poupa a vara, odeia o filho, / quem o ama, castiga-o na hora precisa. (“Provérbios”, 17, 24). Aquele que ama o seu filho, castiga-o com freqüência. / Para que se alegre com isso mais tarde. (“Eclesiástico”, 30, 1).*

O adagiário popular nordestino retém e reconstrói tais sentenças, adaptando-as a seu *locus* específico, o que resulta em ditados como: *Quem come do meu pirão, prova do meu cinturão*, em que não se descarta do reforço mnemônico da rima.

O poder não dispensa a presença de seu duplo semântico: a hierarquia.

Uma das estruturas básicas de dominação no cosmo de *Infância* é a que distancia os “donos da casa” dos “vivos miúdos”: crianças, moleques, certos tipos de animais. Este é um dos aspectos que mais fortemente encaminham o leitor para a compassividade, pois, no relato autobiográfico de Graciliano, o exercício da escrita permite o aparecimento, em ponto cheio, da função humanizadora da literatura.

Uma leitura desatenta poderá induzir à idéia equivocada de que o texto opta pela solução dualista: simples confronto entre grandes e

pequenos, mas sua urdidura comporta matizes que renegam a comodidade deste procedimento. O “sentido do humano” (sintagma de Octavio de Faria)⁸, em *Infância*, na realidade, ultrapassa o registro da mecânica dos sentimentos do narrador no duro aprendizado de tatear o incompreensível. Na verdade, a narrativa comove ainda mais pela evidenciação de que a ordem do sentir é anárquica e, como tal, indiferente à rigidez da estruturação dos modelos sociais. Em outras palavras: nela os papéis são intercambiáveis, com o medo povoando tanto o universo infantil quanto o adulto.

A teoria da emoção contida na Psicogenética de Henri Wallon assinala que: *a toda alteração emocional corresponde uma flutuação tônica; modulação afetiva e modulação muscular acompanham-se estreitamente.*⁹

Heloysa Dantas, que explicita elementos desta teoria, ressalta a importância do tônus para a identificação das emoções. Assim haveria, segundo o estudioso, emoções hipotônicas, tais como o susto e a depressão. *Um medo súbito é capaz de dar instantaneamente a um corpo humano a consistência de um boneco de trapos.*¹⁰ Em contrapartida, a cólera e a ansiedade (“hipertônicas”), atuam no sentido do enrijecimento muscular periférico. Em qualquer um dos casos o que ocorre é um desequilíbrio do fluxo tônico, configurando situações em que se registra a ausência de prazer.

Nas memórias de Graciliano Ramos, “Um Cinturão” traz à cena um embate entre temor e fúria, ambos em estado de paroxismo.

Conservar-me-ia ali desmaiado, encolhido, movendo os dedos frios, os beiços trêmulos e silenciosos.(...) A mão cabeluda prendeu-me, arrastou-me para o meio da sala, a folha de couro fustigou-me as costas. (In: p.31)

⁸ FÁRIA DE, Octavio. “Graciliano Ramos e o sentido do humano”. In: *Graciliano Ramos – Fortuna Crítica*, cit.

⁹ DANTAS, Heloysa. “A Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon.” In: *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. Yves de la Taille et al. São Paulo: Summus, 1992. p.87

¹⁰id. *ibid.*

O medo, porém, constrói suas próprias defesas: o isolamento físico pode ser uma delas. No livro em questão, inúmeros lexemas apontam para a intenção semântica de grifar o solipsismo do narrador.

Em “O Historiador em busca do medo”, Delumeau alude ao “complexo de Dâmocles”,¹¹ sintagma proposto por G. Bouthoul para definir o sentimento de insegurança. O referido capítulo menciona ainda a “teoria da fixação”, que, desviando-se da psicanálise freudiana, identifica a natureza social do homem como um fato biológico que conteria elementos formadores de sua afetividade.

*Uma criança a quem terão faltado o amor materno e/ou laços normais com o grupo de que fez parte corre o risco de ser inadaptada e viverá, no fundo de si mesma, com um sentimento profundo de insegurança não tendo podido realizar sua vocação de “ser de relação”.*¹²

O “complexo de Dâmocles”, fortemente presente no narrador, enseja situações tais como a seguinte:

Dominava os receios e a tremura, desejava findar a obrigação antes que estalasse a cólera da professora. Com certeza ia estalar: impossível manter-se um vivente naquela serenidade, falando baixo. (In: p.110)

Este quadro, de fundo emocional, leva à hipostasia de pessoas que cultivem as paixões ternas. A criança sente-se, então, tentada à composição de uma hagiografia particular, no caso em questão, a santidade revestindo-se dos traços da doçura, da meiguice, da simplicidade.

Em D. Maria, a professora há pouco referida, encarna-se a figura da caridade (“o caminho excelente” da epístola paulina), súpula do amor cristão, pois, segundo o narrador, até no que toca à contenção, a boa criatura dispensava as demonstrações de auxílio que se regiam pelo alarde (*A caridade (...) não se ufana, não se ensoberbece*).¹³ O

¹¹In: DELUMEAU, Jean. Op. cit. p.27

¹²id. ibid.

¹³SÃO PAULO. “Epístolas” – Coríntios, I, 13

desacordo do memorialista com o modelo estatuído em seu microcosmo cultural leva-o a imprimir um halo de candura na Nossa Senhora que se fixou em sua mente, mais próximo, talvez, da idéia do aconchego, que *o vestido azul, o êxtase, a auréola* da Nossa Senhora conhecida através das litografias. (grifo nosso) O halo de candura traduz-se verbalmente na apropriação da suave rusticidade do símile inspirado pela Virgem Maria:

Nossa Senhora é como uma perua que abre as asas quando chove, acolhe os peruzinhos. (...) D. Maria representava para nós essa grande ave maternal – e, ninhada heterogênea, perdíamos, na tepidez e no aconchego, os diferentes instintos de bichos nascidos de ovos diferentes. (In: p.114)

Interessante observar como as pessoas simples incorporam elementos de sua mitologia particular às imagens sacralizadas pela tradição. Flaubert em “Um Coração Simples”, registra o mesmo processo, ao desenhar o comovente perfil de Felicidade.

Na igreja, contemplava longamente o Espírito Santo, e achava que havia nele qualquer coisa que lembrava o papagaio. Esta semelhança acentuou-se numa imagem de Epinal, representando o batismo de Nosso Senhor. Com suas asas de púrpura e o corpo côr de esmeralda, era o perfeito retrato de Lulu.¹⁴

Outra pessoa a se juntar à galeria de “santos” é o vizinho José Leonardo, cuja bonomia valia como antídoto contra o medo em que o menino Graciliano vivia mergulhado.

Não nos atraía, mas inspirava confiança, vencida o desgraçado acanhamento que me embrulhava a língua, escurecia a vista, gelava as mãos. (...) Mas a imagem serena me acompanhou. Fixou-se na parede, à noite, perto das litografias de santos, compreensiva e generosa, sem tentar corrigir-me, sem dar-me os conselhos que sempre me aperrearam e não serviram para nada. (In: p.148)

¹⁴In: FLAUBERT, Gustave. *Três Contos*. Trad. Carlos Chaves. São Paulo: Melhoramentos, s/d. p.41

Coube a D. Maria e a José Leonardo a função de serenos intérpretes do mundo, buscando dar mais docilidade à profusão de signos que se emaranhavam na cabeça ingênua da criança.

Em *A Formação Social da Mente*, reportando-se ao processo de construção da percepção cognitiva, Vigotsky afirma:

O papel da linguagem na percepção é surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem. Elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente; neste sentido, a percepção visual é integral. A fala, por outro lado, requer um processamento seqüencial. Os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, tornando a fala essencialmente analítica.¹⁵

Infância testemunha tristemente a ignorância com relação às etapas do processo cognitivo na forma de disparates lingüísticos. Isto revela o obtuso entendimento do menino Graciliano e denuncia o tacanho manuseio da linguagem pela pedagogia de então.

Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: “A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.”

Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ela na página final da carta. (In: p.99)

Ou ainda em:

– Quantos são os inimigos da alma? Em três palavras isentava-me da imposição. Estranhava que se juntasse a carne ao diabo: naturalmente havia equívoco na resposta. (...) Em falta de explicação, imaginei um diabo carnívoro. (In: p.120)

No meio doméstico, a noção do aconchego da maternidade chegará ao menino por um caminho torto: a irmã natural. Mocinha, na narrativa, é um símbolo da confusão de afetos, pois a natureza dos

¹⁵“O Desenvolvimento da percepção e da atenção.” In: VIGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole et al (org.). Trad. José Cipolla Neto et al. 6ª ed.; São Paulo: Martins Fontes, 1998. p.93

sentimentos desencadeados por sua presença é motivo de abalo na segurança inspirada à criança por suas feições maternas.

Minha irmã natural se desenvolvia, recebendo com frequência arranhões nos melindres. A aversão que inspirava traduzia-se em remoques e muxoxos; quando tomava feição agressiva, fazia ricochete e vinha atingir-nos. Se não existisse aquele pecado, estou certo de que minha mãe teria sido mais humana. (In: p.21)

Esta situação aponta para uma questão moral: a da responsabilidade individual, que é um *topos* pluridiscursivo. Está presente, por exemplo, no domínio da Ética, no da Literatura (recorde-se a compreensão do erro trágico no teatro grego) e no texto das Escrituras, como no episódio de Davi e os gabaonitas (*Samuel*, 21). Este é um dos relatos bíblicos consonantes com um antigo axioma judaico que expressa a noção de transferência de culpa: *Embotam-se os dentes dos filhos, por seus pais terem comido uvas verdes*.

Se as memórias da infância de Graciliano se rendessem a seus medos pessoais, certamente o texto se reduziria a um libelo, tendo como réu, em última instância, a violência do carcomido modelo patriarcal vigente na transição do século dezenove para o vinte. O escritor, no entanto, atesta a pequenez de determinadas pessoas julgadas poderosas outrora e descobre que suas fisionomias terrificantes não passavam muitas vezes de máscaras para encobrir as próprias fragilidades. De posse deste dado, desfoca o centro de atenção da história do “eu” que recorda e, num *travelling* afetuosos, promove o reenquadramento de algumas delas, aplainando a angulosidade dos traços descritos.

O trabalho de reconstrução das imagens é cimentado pela compaixão, virtude vizinha da comiseração, centrada no reconhecimento do outro como ente que sofre. Não cabe à infância, entretanto, (“*cet âge est sans pitié*”)¹⁶ a tarefa da solda que humaniza os fantasmas pavorosos.

¹⁶In: ASSIS, Machado de. “A Nova Geração”. *Obra Completa*. Vol.3. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar LTDA., 1962.p.822

A crueza do veredicto moral só pode ser relativizada pela passagem do tempo.

A compaixão do narrador pela mãe, por exemplo, chega a extremos, descobrindo no gesto de crueldade auto-punitivo o refinamento do sentimento amoroso, como no já referido caso de Mocinha.

Mas havia aquela evidência de faltas antigas, uma evidência forte, de cabeleira negra, beijos vermelhos, olhos provocadores. Minha mãe não dispunha dessas vantagens. E com certeza se amofinava, coitada, revendo-se em nós, percebendo cá fora, soltos dela, pedaços da sua carne propícia aos furúnculos. Maltratava-se maltratando-nos. Julgo que aguentamos cascudos por não termos a beleza de Mocinha. (In: p.21- grifo nosso)

O retraimento social da mãe será depois traduzido como repúdio à auto-imagem (observe-se o traço ferino da caricatura presente na descrição de sua expressão fisionômica):

O que nessa figura me espantava era a falta de sorriso. Não ia além daquilo: duas pregas que se fixavam numa careta, os beijos quase inexistentes repuxando-se, semelhantes às bordas de um caneco amassado. (In: p.37)

Como conseqüência geram-se temores que inviabilizam qualquer ato de partilha afetiva.

Miúda e feia, devia inquietar-se, desconfiar das amabilidades, recear mistificações. Quando cresci e tentei agradá-la, recebeu-me suspeitosa e hostil; se me acontecia concordar com ela, mudava de opinião e largava muxoxos desesperados. (In: p.37)

Quanto ao pai, que infunde tanto medo à criança como os antigos ídolos de alguns povos primitivos, também ele é flagrado em situação de debilidade, resumida na metonímia amesquinhante: *um gibão roto sobre a camisa curta*. (In: p.26) A maturidade traz ao narrador a comiseração para com o pai, presa de circunstâncias constrangedoras, que o fazem, igualmente, ter por companhia o medo.

Hoje acho naturais as violências que o cegavam. Se ele estivesse embaixo, livre de ambições, ou de cima, na prosperidade, eu e o moleque José teríamos vivido em sossego. Mas no meio, receando cair, avançando a custo, perseguido pelo verão, arruinado pela epizootia, indeciso, obediente ao chefe político, ‘a justiça e ao fisco, precisava desabafar, soltar a zanga concentrada. (In: p.26-27)¹⁷

Em *Graciliano: retrato fragmentado*, Ricardo Ramos se reporta à recepção de *Infância* e à subsequente reação de seu autor. O ponto doloroso era a agudeza do “realismo confessional”, lanceta afiada atingindo sem cerimônia o domínio familiar.

Se aparecia como um tosco e troncho menino, por que esperar o abrandamento dos demais? Seria impossível, um desconchavo, ficaria uma desgraça. E concluía:

-Eu tenho lá problema com ninguém.¹⁸

Esta a forma desabusada de Graciliano dar o testemunho de sua profunda crença na independência do artista que, pela força do dizer, instaura uma nova dimensão do procedimento ético.

3) CONCLUSÃO

O sonho da razão não produz monstros, litogravura da série *Caprichos*, de Goya, poderia figurar como um arquétipo com relação ao convívio entre arte e sentimento.

Na verdade, o repouso atormentado do indivíduo que ali aparece expressa o fato de que é difícil ao homem fugir ao pesadelo representado pelo caótico mundo das emoções.

¹⁷Cf. retrato de Sebastião Ramos em depoimento dado por Graciliano ao escritor Ricardo Ramos.

- *Meu pai não era velho, era antigo. Queria ser respeitável, poderoso, e nisso ele se afastava. Sempre dividido. Empreendedor, aberto à novidade, ao progresso, e pagando a Lampião o esquecimento de suas fazendas, alegando a proteção de minhas irmãs. Eu gostava de um lado, me danava com o outro. (...) Ao seu modo, um homem direito. (...) Disse o que pensava, doesse a quem doesse, podia ser de uma franqueza bruta. Mesmo comigo. Agüentei ferroadas que me doeram muito, mas que respeitei. (...) – Só me dá pena que ele não tenha lido São Bernardo. In: RAMOS, Ricardo. op. cit. p.24-25*

¹⁸id. *ibid.* p.26

A arte nas suas variadas formas de expressão se deu o desafio de abrir janelas que configurassem o *pathos* da existência humana.

Em *Infância*, por exemplo, o medo aparece como causa e também consequência da violenta forma de afirmação do sentido de autoridade. *Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural*. (In: p.29) Natural. Como a passagem dos dias. A arrogante pretensão da lógica do poder, aliás, igualmente encontrada em *A Bela e a Fera*, de Clarice Lispector.

*Tinha por nome Carla de Souza e Santos e quatrocentos anos de carioca. E vivia nas manadas de mulheres e homens que sim, que simplesmente “podiam”. Podiam o quê? Ora, simplesmente podiam.*¹⁹

Como foi afirmado, porém, a respeito da autobiografia de Graciliano, da parte dos fortes há um mundo de debilidades a esconder, e os gritos e outros maus-tratos são punhados de areia, lançados aos olhos dos que não têm o direito de encarar a realidade. A maturidade, no entanto, reordena os dados do real, até os do já vivido e, mesmo *as dores da alma demorando a passar*, (Hélio Pellegrino) surge, com o tempo, uma nova forma de interpretação dos variados temores do passado.

Não se pode negar a vocação catártica de *Infância*. Por isso não se poderia esperar aqui um processo de *desemocionalização da narrativa*, como assinalado por (Holanda, 1992)²⁰, a propósito de *Vidas Secas*. No entanto, mesmo aqui Graciliano se vale de um temor prudente que protege o texto contra sua *anulação na pletora léxica*²¹, já que o autor preza a coerência de seu projeto estético.

Sabe-se que as histórias que têm por tema os “cristãos miúdos” (In: p.161) podem mais facilmente levar a uma recepção norteada pela pieguice. É o risco da angustura a que se expuseram também os

¹⁹In: LISPECTOR, Clarice. *A Bela e a Fera*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979. p.152

²⁰In: “Historicidade e Linguagem”. HOLANDA, Lourival. *Sob o signo do silêncio: Vidas Secas e O Estrangeiro*. São Paulo: EDUSP, 1992. p.37

²¹Id. *ibid.*

pais de Macabéa, de Biela, da velha Mãe Parker e da singela e abissal Felicidade, dentre outros. Portanto, não há distinção, neste sentido, entre não-ficção e ficção.

Em “Valores e Misérias das Vidas Secas”, Álvaro Lins afirma ter Graciliano encontrado *no gênero memórias uma forma de rara adequação para a sua arte de escritor, para o seu estilo.*²² Entretanto, o autor não parece ter sido tão feliz ao afirmar em linhas anteriores do estudo: *Porque não se sentiu amado, nem teve uma infância de ternuras e afagos, o Sr. Graciliano Ramos reagiu com sentimentos de indiferença e desprêzo em face de toda a humanidade.*²³

A intenção deste exercício de escrita foi exatamente tentar retirar de *Infância* um pouco do estigma de texto unicamente incriminatório, pois, apesar de o medo aí aparecer de forma compacta, não teve força suficiente para embotar a sensibilidade do narrador, que o faz repartir espaço, de vez em quando, com a energia balsâmica da comoção.

Em 1948, respondendo a Homero Senna, que lhe perguntara se ele acreditava na permanência de sua obra, Graciliano respondeu: “— *Não vale nada; a rigor, até já desapareceu...*”²⁴ Não pensa assim, porém, a crítica brasileira que o consagrou. E a modéstia do escritor é totalmente anulada pela atitude de seus inúmeros leitores e reitores que se prendem ao fascínio de seu texto, embora algumas de suas obras já superem meio século de publicação.

²²In: LINS, Álvaro. *Os Mortos de Sobrecasaca. Obras, autores e problemas da Literatura Brasileira. Ensaços e Estudos (1940-1960)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963. p.157

²³Id. *ibid.*

²⁴op.cit. p.59

BIBLIOGRAFIA

- ASSIS, Machado de. *Obra Completa*. Vol.3. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar LTDA., 1962.
- CÂNDIDO, Antônio. *Ficção e Confissão*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1956.
- LA TAILLE, Yves de. et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- DELUMEAU, Jean. *História do Medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada*. Trad. Maria Lúcia Machado, trad. das notas Helóisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- FLAUBERT, Gustave. *Três Contos*. Trad. Carlos Chaves. São Paulo: Melhoramentos, s/d.
- GARBUGLIO, José Carlos et al. *Graciliano Ramos*. São Paulo: Ática, 1987.
- HOLLANDA, Lourival. *Sob o signo do silêncio: Vidas Secas e O Estrangeiro*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- LEJEUNE, Philippe. *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil, 1975.
- LINS, Álvaro. *Os Mortos de Sobreca-saca. Obras, autores e problemas da Literatura Brasileira. Ensaios e Estudos (1940-1960)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.
- LINS, Osman. "Homenagem a Graciliano Ramos." In: *Graciliano Ramos-Fortuna Crítica* (Org. Sônia Brayner). 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LISPECTOR, Clarice. *A Bela e a Fera*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.
- MIRANDA, Wander Melo. *Corpos Escritos: Graciliano Ramos e Silviano Santiago*. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.
- MORAES, Dênis de. *O velho Graça: uma biografia de Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores da Escrivantina: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S. A., 1997.
- RAMOS, Clara. *Mestre Graciliano. Confirmação humana de uma obra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Editora Record, s/d.
- RAMOS, Ricardo. *Graciliano Ramos: retrato fragmentado*. São Paulo: Siciliano, 1992.
- REVISTA DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS, Nº 35. São Paulo, 1993.
- VIGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole et al (org.). Trad. José Cipolla Neto et al. 6ª ed.; São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 93

O Discurso Persuasivo: Análise do Conto *O Cadáver Desconhecido* de Luzilá Gonçalves Ferreira

Ana Cláudia Freire de Siqueira
Yaracylda Farias Coimet
Pós-Graduação em Letras da UFPE

Resumo:

A proposta deste trabalho é analisar como o discurso persuasivo é desenvolvido no conto “O Cadáver Desconhecido”, de Luzilá Gonçalves Ferreira. A análise tem como pressupostos teóricos os trabalhos de Charaudeau e Maingueneau, sobre a Análise do Discurso, considerada aqui, como um instrumento a mais para o estudo de textos literários.

Desenvolvimento:

Os leitores que conhecem a obra de Luzilá Gonçalves Ferreira estão habituados à descrição de personagens femininas marcantes, fortes, lutadoras. Seja nos romances (Muito Além do Corpo, Os Rios Turvos, A Garça Mal Ferida) ou nos contos (Supermercado, O Suicídio, Conversa, O Espaço de Teu Rosto, Mãe, entre outros), as mulheres ganham destaque em sua narrativa. No conto O Cadáver Desconhecido temos mais um exemplo deste fato; acompanhamos a história de uma mãe que perdeu seu filho, e o longo caminho por ela percorrido até superar o seu luto.

A nossa proposta é analisar como esta ‘superação’ do luto nos é mostrada, através de um discurso persuasivo. Apesar de ressaltarmos acima uma das principais características das obras da autora, deixaremos, por hora, as informações extra-textuais de lado e nos concentraremos no discurso.

Começaremos pelo título *O Cadáver Desconhecido*, retomado durante todo o conto com pequenas variações e que ilustra o processo pelo qual a mãe passou.

Ao saber da morte do filho, estudante de medicina, vítima de atropelamento, a mãe é informada do desejo dele de ter o corpo conservado para a Missa de conclusão de curso, que celebra o cadáver desconhecido. Pode-se inicialmente justificar com isto o título do conto, mas uma leitura mais atenta revelará que o tema do ‘desconhecimento’, que perpassa todo o texto, é fundamental para a construção do discurso persuasivo.

Quando o filho, justificando aos colegas a sua decisão de doar seu corpo para a missa anual, diz “*Todo cadáver é desconhecido*”, ele antecipa o que sua mãe irá sentir após sua morte, ao participar do ritual da missa durante seis anos. A frase “*Todo cadáver é desconhecido*” envolve um julgamento de valor, e tem sua força ressaltada pelo operador “*todo*” que orienta o discurso no sentido de uma afirmação total, recaindo numa forjada “*asserção de evidência*”.

Observemos como o distanciamento entre a mãe e o filho morto ocorre, ano após ano, a cada missa através da análise dos apreciativos e julgamentos pessoais¹:

No primeiro ano a imagem do filho que nos é transmitida pela mãe remete a algo muito próximo: “*Olhava o corpo, aquele mesmo que embalara*”; “*líquido que o conservava intacto*”; o filho “*quase ressurreto diante dela*”.²

¹ Analisaremos primeiro os sentimentos da mãe em relação ao corpo do filho e em seguida, as suas reações durante o ritual das missas anuais.

² Todos os grifos que aparecem no texto são nossos.

No segundo ano, segunda missa, temos “o filho, deitado à sua frente”.

No terceiro ano percebemos um distanciamento maior: “Morto. Era isso, o filho estava morto, transformava-se em coisa e ela esquecia como ele fora, o corpo presente e distante”.

No relato da missa do quarto e do quinto ano, continua o processo de distanciamento pelo qual a mãe passa: “a mãe perto do cadáver”, “cada ano menos filho e mais desconhecido”.

No sexto ano as referências ao corpo do filho são as seguintes: “cadáver”, “boneco de cera há tanto tempo privado de vida”, “um corpo desertado pela alma seis anos antes”, “aquilo na mesa”. A força do adjetivo ‘desertado’, a comparação do corpo do filho a um boneco de cera, e o pronome demonstrativo de terceira pessoa “aquilo” (que é usado para indicar o que está distante de quem fala), completam o processo de distanciamento da mãe em relação ao corpo do filho.

Ao lado deste distanciamento progressivo, encontramos também uma espécie de ‘estranhamento’ ou ‘desconhecimento’ do corpo, por parte da mãe. Se na primeira missa a mãe reconhece o corpo como “aquele mesmo que embalara”, nos anos seguintes ela começa a perceber detalhes que diferem da imagem que tinha do filho vivo. Em um ano é o nariz, em seguida os dedos dos pés, até o momento em que ela não reconhece mais naquele corpo o filho: “Então a mãe sentiu o quanto lhe era desconhecido o cadáver”.

Juntamente com este distanciamento/desconhecimento do corpo do filho, é importante acompanharmos a mudança que ocorre nos sentimentos da mãe, já que os dois fatos estão diretamente interligados. Somos informados que na primeira missa “ela fora a imagem perfeita da mãe sofrida, toda lágrimas e dor”.

No ano seguinte, ela “assistira à segunda missa impassível. O coração aceitava mas o rosto incapaz de resignação, tenso, sofrido”.

Na terceira missa encontramos a mãe com uma atitude pensativa: “O filho. Se ainda vivesse como seria? Em que teria se transfor-

mado aquele meninão alegre e afetuoso, com seus cabelos louros e seus olhos verdes e risonhos?”. Note-se que já existe uma maior aceitação da morte. Ela consegue pensar no filho sem tanto desespero.

O quarto e o quinto anos, descritos em um parágrafo sucinto, demonstram que, para a mãe, a missa não traz mais uma significação especial. Transforma-se, talvez, em uma obrigação ou hábito: ela “*ouvirá do padre as mesmas palavras. O Miserere soava familiar, sabor de coisa requentada*”. É interessante notar a utilização do verbo ‘requeutar’; requeuta-se algo que foi quente e tornou-se frio (ou morno). Pode-se ‘requeutar’ o sentimento da mãe ao ouvir as palavras do padre, e ver o corpo do filho, como no primeiro ano?

A sexta missa é um marco para a mãe. Nos anos anteriores ela chegava cedo à igreja, e sempre esperava a caminhonete da faculdade que trazia o corpo. Neste ano, porém, ela chega “*só muito tempo depois de o cadáver instalado, os círios acessos*”. Ao invés de dor ou aceitação, a mãe “*olhara-o neutra*”, e mais “*saiu da igreja com a impressão de ter sido espectadora de uma cerimônia alheia, teatro, encenação*”. Ela não aceita mais a situação, e neste momento temos a apresentação de uma “prova”³ no seu discurso: “*O filho ali? Impossível. O filho morrerá num acidente, seis anos antes, o atestado de óbito o provará*”. Aquele ritual, acompanhado por ela há seis anos, perde o sentido, ela não é, neste momento, a mãe do cadáver desconhecido; ela se aproxima dos “*demaís assistentes*” da missa, “*só desejando que a cerimônia terminasse, para reencontrar o sol lá fora, a vida, a vida continuando sem cadáveres nem missas a mortos*”.

Todo esse processo foi descrito, no conto, em ‘flashback’. Ele (o conto) é iniciado com a mãe acordando atrasada, no sétimo ano, para ir à missa. Enquanto se arruma para sair ela rememora os anos anteriores, desde o momento da morte do filho.

³ O atestado de óbito é considerado como prova pois é observável; um médico assinou o documento que atesta a morte do filho. Não pode, a princípio, ser contestado, diferentemente de um argumento de autoridade, onde existe uma inferência, pois ele é caracterizado pela utilização “de atos ou julgamentos de uma pessoa ou grupo de pessoas de prestígio, como meio de provar uma tese”. Farias (1995:125).

É importante observarmos a figura da mãe no começo e no final do conto e analisarmos a mudança nela ocorrida. No início, ela se considera velha: “*Ah, envelhecia, a alma se encolhia sobre si mesma, decrépita, diminuta e adentrada*”. Ao olhar-se no espelho, não se reconhece: “*Quem era aquela desconhecida que a olhava?*”. Porém, mesmo se tornando desconhecida dela mesma por causa do sofrimento da morte do filho, o que ela era na realidade insistia em se mostrar: apesar das rugas no canto dos lábios e na testa, entristecendo a expressão “[...] *os olhos reagem, brilhantes de uma juventude teimosa, a vida que a mantinha de pé a vida insistindo em ser*”.

Se a cada ano o corpo do filho ia se tornando desconhecido, a mãe também passava por este processo. Somente após aceitar a morte e a perda do filho, e se libertar da obrigação de ir, todos os anos, à uma missa que não lhe dizia mais nada, ela se reencontra, se reconhece: “*Então soube quem era ela própria: uma mulher conhecida de si mesma, uma mulher com muitos anos pela frente*”.

Ao recusar o corpo sem vida do filho, ela reitera o que ele disse (“*Todo cadáver é desconhecido*”) e se permite voltar a viver, reencontrando uma outra imagem dele e também dela, bem diferente da que a acompanhou durante este tempo: “*O filho a perdoaria, o filho morto sete anos antes, o filho a quem transmitira o amor à vida, o filho que se fora dela jovem e intacto, com seu nariz arrebitado, seus cabelos louros e soltos, seus dedos irregulares, seu riso*”.

As observações feitas até aqui procuraram mostrar como se dá o distanciamento entre a mãe e o corpo do filho, examinando principalmente o aspecto lexical. Ainda explorando este aspecto, gostaríamos de comentar algumas repetições e oposições encontradas no texto.

Tomemos novamente a passagem do conto descrita acima (“O filho a perdoaria...”). A repetição da palavra ‘filho’, ao mesmo tempo que afasta a imagem de cadáver, indica uma reaproximação e um reconhecimento do corpo e do jeito do filho, pela mãe. Deste modo, ele deixa de ser um ‘cadáver desconhecido’ e volta a ser o seu filho.

Com a palavra ‘formol’ acontece um fato interessante: na primeira missa ela tem uma conotação positiva, pois para mãe representa “*o líquido que o conservava intacto*” (o filho). Na segunda missa, a conotação muda um pouco: “... *teria beijado a testa querida não fosse o cheiro de formol*”. Na sexta missa, a palavra assume uma conotação definitivamente negativa: as pessoas assistem a missa em meio ao “... *odor acre das velas e formol, só desejando que a cerimônia terminasse*” (inclusive a mãe).

O mesmo acontece com a palavra ‘calor’. Ela assume primeiro uma conotação negativa e depois uma positiva. Quando as pessoas assistem a missa “*em meio ao calor e odor acre das velas e formol, só desejando que a cerimônia terminasse, para reencontrar o sol lá fora, a vida...*”, o ‘calor’ assume uma característica opressiva, desagradável. Já em “*O calor a envolveu e era uma enorme carícia espalhando-se pelo corpo*”, temos o ‘calor’ ligado a uma sensação agradável, de bem-estar. Deste modo, vemos que a mesma palavra pode transmitir significações diferentes, dependendo do contexto em que é utilizada. Embora esta observação pareça óbvia, achamos importante mencioná-la porque no conto esse recurso contribui para coesão lexical do texto e dá sustentação a persuasão, posto que se trata de argumentos pragmáticos, onde se revelam julgamentos de valor, baseados em critérios hedônicos; no primeiro caso o mal-estar; no segundo o bem-estar, o prazer. (Farias, 1995:124).

Examinemos agora a Pressuposição, vista como um elemento a mais para ressaltar a argumentatividade textual. Maingueneau (1996:95) aponta uma distinção entre dois níveis de conteúdo de um enunciado: o posto, “nível de primeiro plano, que corresponde ao que se refere o enunciado” e o pressuposto, “um nível no plano de fundo, sobre o qual se apoia o posto”. Ele nos diz que “dependendo se são colocados em um ou outro nível, os conteúdos não recebem absolutamente o mesmo estatuto interpretativo. Se os *postos* são apresentados como aquilo ao que se refere a enunciação e portanto submetidos a uma contestação eventual, os *pressupostos* lembram de maneira lateral elementos cuja existência é apresentada como óbvia”.

Mangueneau afirma que isto é proposital, pois, ao focalizar-se a atenção sobre o posto, faz-se “passar discretamente o pressuposto”.

De modo semelhante se manifesta Koch (1987:34), ao afirmar que as questões se encadeiam “sempre sobre o *posto*, tomando-se o *pressuposto* como algo já dado; constitui um recurso argumentativo (ou retórico) apresentar, sob a forma de pressuposto, justamente aquilo que se deseja chamar a atenção ou a informação que se deseja veicular, já que, deste modo, não poderá merecer contestação”. Ela nos aponta duas formas adverbiais que são portadoras de pressupostos: os conectores “ainda” e “já”. Para observamos como se dá este processo, tomemos como exemplo esta frase do conto, dita pela vizinha: “– *Eu não queria trazer essa notícia, eu sei que a senhora já passou por tantas...*”. Sendo “a senhora já passou por tantas...” o posto (P), pressupomos que: 1 – ela sofreu várias perdas na vida (PP); 2 – ela é uma mulher sofrida (PP’). É importante salientar que, se nesta frase tais conclusões estão implícitas, em outro momento do texto há uma referência clara às perdas e ao sofrimento por elas acarretado: “...*a morte do filho fora apenas uma a mais, na cadeia de mortes sucessivas que lhe estava sendo a vida, os pais ainda menina, a irmã no açude, a filha e o marido*”. Acreditamos que a menção destes fatos anteriormente não invalida as pressuposições que fazem parte da fala da vizinha; consideramos como um reforço do que se pretende mostrar, pois se no primeiro momento é a própria mãe que fala de suas perdas, em um segundo momento temos outra pessoa que atesta e valida o que foi colocado.

Se os pressupostos encerrados na fala da vizinha dificilmente poderão ser contestados, o leitor tenderá a aceitar a premissa de que mãe teve uma vida sofrida. Esta hipótese é endossada por Vogt (1977:265), quando ele diz que a pressuposição é “uma espécie de presunção de adesão dos auditores, por parte de um locutor de um discurso, constituindo-se como premissa da argumentação, a que ele se presta”.

Ao dizermos que o discurso utilizado no conto é um discurso persuasivo, não podemos deixar de verificar quais os tipos de argumentos que nele são empregados. Quando falamos do “ato de persu-

adir” vimos que os argumentos utilizados para tal fim não conduzem à certezas e não podem ser provados ou demonstrados. Charaudeau (1992:814/815) nos apresenta diversos tipos de argumentos, que pertencem ao que ele chama de “domaines d’evaluation”. Dentro destes “domaines d’evaluation” destacaremos três tipos de argumentos que são encontrados no conto.

Vejam os quais são os argumentos que se enquadram, segundo Charaudeau, no “domaine de l’Hédonique”: “*Agradável, estar viva*”; “*O calor a envolveu e era uma enorme carícia esparramando-se pelo corpo*”. As pessoas queriam que a missa acabasse porque estavam “*em meio ao calor e o odor acre das velas e formol*”. Para Charaudeau “le domaine de l’Hédonique, qui définit en termes d’agréable et de désagréable ce qui relève des sens qui procurent du plaisir en relation avec les projets et les actions humaines”.

Temos “*Então decidi: não iria a missa coisa nenhuma*” como um argumento característico do “domaine du Pragmatique”; “qui définit en termes de utile/inutile ce qui relève d’un calcul. Ce calcul consiste à mesurer les projets et les résultats des actions humaines en fonction des besoins rationnels des sujets agents qui les réalisent (même s’ils doivent passer des states désagréables)”.

E, por fim, em “*Na primeira missa, ela fora a imagem perfeita da mãe sofrida, toda lágrimas e dor*”, encontramos “le domaine de l’Ethique, qui définit en termes de bien et de mal ce que doivent être les comportements humains au regard d’une morale externe (les règles de comportements sont imposées à l’individu par les lois du consensus social) ou interne (l’individu se donne ses propres règles de comportement). Dans un case comme dans l’autre, l’individu doit agir d’une certaine façon. C’est le domaine du devoir et de l’obligation”.

Passemos agora ao exame dos conectores argumentativos. Maingueneau (1996:63) ressalta a importância dos conectores pois eles funcionam de forma eficaz e discreta e são “um dos mecanismos essenciais da persuasão da linguagem.”⁴. Segundo o autor, eles “veicu-

⁴ O estudo de Maingueneau sobre os conectores argumentativos, assim como os de Koch e Vogt, são apoiados nos trabalhos de Ducrot.

lam duas unidades semânticas” e “conferem um papel argumentativo às unidades que relacionam”. Seleccionamos alguns exemplos, no conto, para analisarmos.

Encontramos no primeiro parágrafo: “...a alma se encolhia sobre si mesma, decrépita, diminuta e adentrada, desde que o filho morrera, o que lhe parecera estranho: POIS a morte do filho fora apenas uma a mais, na cadeia de mortes sucessivas que lhe estava sendo a vida...”. Temos aqui uma situação ‘P pois Q’, na qual, segundo Maingueneau (1989:172), “existem dois atos de enunciação, dos quais o segundo é apresentado como destinado a legitimar o primeiro”. Desta forma temos: ‘P’ = estranho se sentir assim POIS ‘Q’ = a morte do filho fora apenas uma a mais (ela já deveria estar acostumada a perdas)⁵. Maingueneau diz ainda que a “...legitimação pode incidir sobre o direito de enunciar ou mais frequentemente, sobre o fato de apresentar Q como uma razão para crer P verdadeiro”.

O próximo conector observado será o ‘MAS’. Ducrot⁶ representa assim o ‘MAS’ argumentativo: ‘P MAS Q’ (onde Q seria um argumento mais forte ou P seria negligenciado em favor de Q). No conto temos “Dois traços ao lado dos lábios entristeciam a expressão, rugas na testa. MAS os olhos reagem, brilhantes de uma juventude teimosa.”. Ou seja, ‘P’ = a tristeza envelhecia seu rosto MAS ‘Q’ = os olhos reagem e brilhavam com uma juventude teimosa.

Em “O coração aceitava MAS o rosto incapaz de resignação, tenso, sofrido”, temos o mesmo princípio. É interessante observar que, embora o coração de uma mãe aceitar a perda de um filho seja um fato mais significativo do que aquilo que sua fisionomia mostra, o segundo argumento ganha maior destaque.

Não se deve porém, generalizar o uso do ‘MAS’. Em alguns casos o ‘MAS’ não legitima argumentos, antes os denega. É o que ocorre em “Normalmente dele (o filho morto) só restariam os ossos

⁵ A citação mencionada também permite outra interpretação; justamente por ser o filho a única pessoa que lhe restava, a sua morte se torna momentaneamente inaceitável.

⁶ Apud Maingueneau, (1996:67).

em algum cemitério, seis anos é mais que o tempo necessário para que a terra incorpore a si os elementos minerais, sais e gorduras que os corpos abrigam. MAS e o corpo ali na mesa, que o padre benzia, repetindo um inservível Requiescat in pace, descansa em paz, a quem pertencia o corpo?”.

Gostaríamos ainda de ressaltar os marcadores que orientam o enunciado para afirmação total ('TODO', 'TUDO') e para negação total ('NADA', 'NENHUM'), e lembrarmos que o estudo dos conectores argumentativos não podem ficar restritos a fragmentos de textos literários, quando se pretender analisar um conto ou um romance sob esta perspectiva. Tais estudos, para que possam ser considerados proveitosos, devem levar em consideração a obra como um todo.

Considerações Finais:

Ao analisarmos o conto *O Cadáver Desconhecido* tivemos a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de um discurso persuasivo. Constatamos que sua força argumentativa não reside apenas nos conectores ou na coesão lexical; são todos estes elementos, utilizados conjuntamente com mecanismos de persuasão, que criam o efeito final.

Certamente esta leitura não pretende esgotar o estudo dos recursos persuasivos utilizados no conto; existem inúmeros aspectos que não foram desenvolvidos e alguns conectores não foram explorados. Porém, apoiados na Análise do Discurso (que demonstrou ser um instrumento a mais para análise de textos literários), esperamos ter esclarecido que a língua enquanto sistema de funcionamento, é muito mais que forma; é significação, é sentido.

Concordamos com Citelli (1998:31) quando ele afirma que “uma das preocupações no discurso persuasivo é a de provocar reações emocionais no receptor”, visto que, através da análise, podemos evidenciar a estrutura argumentante da obra que lhe confere verossimilhança e que registra, ao mesmo tempo a participação do leitor como um sujeito-meta ou argumentário. (Farias, 1995:121).

No conto *O Cadáver Desconhecido*, o leitor (narratário) é tomado como argumentário e a persuasão torna-se o intuito maior do ato de comunicação; para o narrador talvez seja mais importante a interação com narratário, provocando-lhe questionamentos e reações (como diz Citelli), do que mesmo a história narrada.

É por este motivo que, aprovando ou não as mudanças ocorridas na personagem, dificilmente seu reencontro com a vida e com ela mesma será acompanhado com indiferença por qualquer um que leia o conto.

BIBLIOGRAFIA:

- CITELLI, Adilson. Linguagem e Persuasão. 12. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- CHARAUDEAU, Patrick. Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette, 1992.
- FARIAS, Yaracylda Oliveira. O Discurso Publicitário. Instrumentos de Análise. Recife: Ed. Universitária, 1995.
- FERREIRA, Luzilá Gonçalves. O Cadáver Desconhecido. In: Inútil Primavera. Recife: Cia Pacífica, 2000.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. Linguagem e Argumentação. São Paulo: Cortez, 1987.
- MAINGUENEAU, Dominique. Novas Tendências em Análise do Discurso. São Paulo: Pontes, 1989.
- _____. Pragmática para o Discurso Literário. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VOGT, Carlos. O Intervalo Semântico. São Paulo: Ática, 1977.

Academia: tradição e modernidade

César Giusti

Professor e Doutorando UFPE

Resumo

Os 25 anos do Centro de Artes representam uma boa tradição no ensino das artes e sobretudo da literatura. O autor recorda vultos e fatos que marcaram este período e propõe método de abordagem da literatura.

Les vingt-cinq années du Centro de Artes attestent d'une bonne tradition dans l'enseignement des arts et surtout de la littérature. L'auteur rappelle ici

Quelques noms et événements qui ont marqué cette période et propose une méthode pour l'étude du texte littéraire.

A celebração de existência das instituições é, por si só, uma tradição que ao mesmo tempo certifica sua permanência na modernidade. A modernidade requer uma atualização de princípios e objetivos, um *aggiornamento* que, não obstante às reviravoltas políticas, econômicas e sociais, vive a testar-lhe o vigor radicular no cotidiano das suas atividades. E é justamente desse teste de sobrevivência que re-

sulta, nos anais da história, a falência de inúmeras instituições planejadas para o bem social.

Lembrando o pronunciamento do então Reitor, Prof. João Alfredo da Costa Lima, ao expor os objetivos da recém-fundada Universidade de Recife, nome inaugural da nossa instituição de ensino, enfatizamos uma meta que, dizia ele, seria prioridade no início da sua administração: “deve ser uma universidade no nordeste brasileiro, para cumprir o destino de colaborar ativa e intensamente no andamento da transformação sócio-econômica do país e, especialmente da região a que serve diretamente”. Essa missão deveria ser mantida apesar das mudanças conjunturais por que passava o país. Passados alguns anos de existência, nossa universidade fora obrigada a operar reformas que não alteraram as metas prioritárias. Mais uma vez, ouçamos o testemunho do reitor João Alfredo:

“No conflito iniciado entre uma estrutura universitária inadequada e o anseio de progredir rapidamente, adaptando-se às demandas ambientes, balizava-se o caminho que ia se abrindo por força da necessidade de participação direta e ativa na renovação nordestina, em função da contemporaneidade.

Quinze anos depois de criada a Universidade, às cinco unidades iniciais tinham se acrescido mais sete escolas, diversos institutos e cursos que floresciam e transformavam-se sob o controle e a vocação de trabalho da Universidade, que, estimulando a investigação científica e melhorando o preparo técnico, desdobrava por múltiplos setores a sua função cultural.”

Dentre os novos cursos constava Letras. Como os outros núcleos de investigação científica, fora criado para fomentar as “oportunidades para o aparecimento de vocações latentes apropriadas a atividades de natureza especulativa que se tornaram crescentes em setores específicos, com a prerrogativa de “um programa de trabalho voltado para a realidade, para ajudar a diminuir a alienação cultural desvirtuante”, enfatizava o reitor.

Lançada a semente, o Departamento de Letras passou a cumprir sua missão. Não foi preciso muito tempo para que o Departamento fosse foco de atenção nacional: em agosto de 1960, ocorreria o **I Congresso Brasileiro de Crítica e História Literária**. A iniciativa pioneira encontraria diversos obstáculos: as verbas federal e estadual, antes acenadas com vibrações, perambularam pelos vagarosos caminhos dos cortes e das impossibilidades. A vinda de Jean-Paul Sartre e sua Simone de Beauvoir, costurada em Paris pelo pintor Cícero Dias, vira-se ameaçada. O secretário-geral do Congresso, Prof. Eduardo Portella, afirma que ouviu do reitor João Alfredo um “não” solene, pois “Estes pertencem à lista dos sagrados!” De fato, Sartre era a estrela do momento em que o existencialismo era moda, também, brasileira. Mantidas algumas conversações, certas promessas foram cumpridas e o Congresso pode contar com ilustres presenças estrangeiras (como: Adolfo Casais Monteiro, Ernesto Guerra da Cal, Jean-Paul Sartre, Jorge de Sena, José Cardoso Pires, Maria de Lourdes Belchior Pontes, Simone de Beauvoir...) e nacionais (como: Adonias Filho, Aída Costa, Andrade Muricy, Antônio Soares Amora, Ariano Suassuna, César Leal, Elusio Conde, Francisco Bandeira de Melo, Geraldo Lapenda, Guilhermino César, Hélio Simões, James e Jorge Amado, José Aderaldo Castelo, José Carlos Lisboa, Sá Barreto, José Lourenço de Lima, Luiz Costa Lima, Mário da Silva Brito, Milton Dias, Nilo Pereira, Osman Lins, Paulo Cavalcanti, Renato Carneiro Campos, Sebastião Uchoa Leite, Sílvio Castro, Sérgio Buarque de Hollanda, Valdemar Cavalcanti, Wilson Martins).

Nesse espaço de repercussão nacional, as palavras do reitor foram: “Embora a sedução crescente da ciência e da técnica necessárias ao desenvolvimento material, não se pode extinguir a ânsia do espírito que necessita do colorido das telas, do fascínio da música, do ritmo do verso, da magia da frase” Consideramos um discurso coerente com a personalidade ousada que vibrava com cada conquista da sua Universidade.

Nessa linha de entusiasmo, a Administração Geral da Universidade constituiu, no ano imediato, 1961, uma comissão, composta de

sete professores e cinco estudantes, destinada a promover a “Reforma Universitária”. Deve-se a esta comissão as sugestões de projeto do Novo Estatuto, do Regimento da Universidade e, isto interessante, a indicação editorial dos **Estudos Universitários**. Nos argumentos da aprovação da Revista, lê-se o seguinte: “A publicação da Revista **Estudos Universitários**, uma das formas adotadas para estimular a cultura, cujo avanço é função universitária primordial, revela “como estamos mudando, conduzidos pelos componentes de uma elite que, pelo equacionamento das forças espirituais herdadas e das emergentes, atualiza-se em acordo com mutações naturais ao espaço e ao tempo, despertando ações e reações de alto poder criador”.

Não é nosso propósito fazer história nem departamental e muito menos universitária. Apenas queremos, como diria Machado de Assis, “atar as duas pontas da vida e restaurar na velhice a adolescência”. Os companheiros de hoje são gente recente. Quase “todos os antigos foram estudar a genealogia dos campos-santos”. Somos, hoje, os herdeiros dessa aventura que é manter acesa a chama idealista dos nossos antepassados e procurar ser ideal positivo na feição modelar daqueles a quem nos cabe a responsabilidade de formar para o futuro.

Hoje? Mais modernidade que tradição. O espírito acadêmico de outrora não pode mais vigorar se os ditames da didática transmudam-se em outros valores. E seguimos os novos valores, afinal: “vão-se os anéis e fiquem os dedos!”

A erudição acadêmica ressurgiu quando há necessidade. Os desarranjos do Ensino Fundamental defasaram graus, distanciaram propostas, operaram abismos que aos poucos tentamos reverter. A política da boa leitura (e mais que isso), o hábito da leitura tem sido o objetivo dessa reconquista. Tentamos mais que difundir, imploramos leitura. Sem leitura não há literatura. Lutamos por novos e atuais currículos em que seja permitido mergulhar na cultura e literatura de vários povos. Acreditamos que, em cada setor de sua responsabilidade, nossos companheiros têm dado o devido contributo para corroborar o papel institucional cabível ao Departamento de Letras.

Nos últimos anos, é notável a preocupação acadêmica em manter a dignidade da instituição. O diálogo, refletido em parcerias, em presenças de bancas examinadoras, tem sido uma constante tanto na sociedade pernambucana como em outras cidades do Nordeste. E, se pensarmos que durante esse tempo de existência, muitos de nossos docentes cruzaram fronteiras nacionais, emprestando um pouco do seu saber a serviço da Instituição, ou em convênios celebrados, diríamos que os prestimosos serviços já são de alcance internacional.

O Departamento de Letras foi sede de inúmeros congressos e colóquios de importância variada, ora nacionais, ora regionais ou internacionais. A existência de tais eventos não significa apenas abrir as portas da sede, mas é, significativa, sobretudo, por abrir as portas do que se produz academicamente *intra muros*.

Consoante o espírito do Centro de Artes e Comunicação, o Departamento de Letras, sempre esteve em sintonia com a tríplice missão das instituições de ensino superior. As atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, implantadas desde o início de sua existência, têm merecido a devida manutenção até os dias atuais. Exceto em períodos recessivos, juridicamente legais ou em virtude de greves, também legais, o Departamento sempre cumpriu os calendários de anos letivos, efetivando assim uma das suas atividades fins. Em Pesquisa, a lista de inúmeras publicações monográficas, nomeadamente as de pós-graduação, comprovam uma atuação assídua na linha de investigações literárias. Não podemos esquecer que alguns Núcleos de Estudos (como **Prolede**, **Jordão Emerenciano**) associaram sua existência a projetos de pesquisa aprovados em câmaras institucionais. Herdeiras da **Estudos Universitários**, algumas publicações circularam entre nós. (As publicações... Como é difícil mantê-las!) Entre efêmeras e permanentes, citamos as boas iniciativas: **Pórtico**, **Investigações** e a **Estudos Portugueses** que têm levado e elevado o nome do Departamento para além das fronteiras nacionais.

Como atividades de Extensão, muitas promoções poderiam ser citadas. Contentemo-nos em destacar a viva presença do **CAC** no

projeto **Verão no Campus**, com realizações de oficinas que transbordam o conteúdo acadêmico para uma população não propriamente acadêmica. Não deve ser esquecido o **Encontro das 13:00** que bem sintetizou o espírito do Centro: apresentações de grupos de danças locais, teatros de marionetes, música de cordas, de percussão, cantos corais e outros *happenings* fizeram vibrar platéias formadas não só pelos alunos dos diversos centros, como também por qualquer cidadão desejoso de participar das promoções do Centro.

O que ainda falta ao Centro, e conseqüentemente, ao Departamento de Letras é partir para o espírito da **Universidade Aberta**. Para tanto é necessário acreditar nesses novos meios de comunicação, como a Internet e, captando os devidos recursos, investir concretamente na atualização que o credenciaria a saltar para as próximas e novas realidades do século XXI. Alvíssaras! Jornadas abordando a realidade do livro eletrônico, dos hipertextos já se fizeram ecoar no recinto acadêmico. Algumas tentativas individuais foram ensaiadas. O projeto do Prof. Sébastien Joachim, com apoio institucional, envereda por perquirições interdisciplinares que, no futuro, sustentarão inúmeras pesquisas no campo da nova estética literária. Numa postura mais concreta, embora sem apoio da instituição, confessamos a nossa aventura, testando soluções no campo da Informática, adequadas ao profissionalismo literário, tanto na criação de *softwares*, quanto na informatização de um **Banco de Dados Literários** (BDL), ou na construção de uma **Fortuna Crítica Informatizada** (FCI) que possa estar ao alcance dos alunos, através de um simples clique ou por disquetes ou *compact disk* (CD), gravados com os programas, artigos mencionados na bibliografia, *links* para pesquisa da disciplina a ser lecionada. Duas *homepages* (**Literaturbank** e **Literaturbank Data**) foram criadas para testar a viabilidade do projeto e, com quatro anos de existência, afirmamos que os frutos são positivos, a ponto de implantarmos o início da nossa academia aberta: criamos os cursos à distância. Em atuação já existem: Teoria da Narrativa, Teoria da Poesia, Estilística e Latim. Mas se o grande defeito do **Literaturbank** é ser uma iniciativa individual e isolada, seu mérito é

estar aberto para sugestões, co-participações em novas produções, capazes, talvez, de merecer a chancela departamental e servir ao Centro como um plano experimental que vingou.

Uma verdade é patente: não somos uma academia tradicional. Numa área de individualidades e subjetividades, como a literária, coincidir em objetividades é uma vitória. Somos muitas cabeças e em cada uma delas há contribuições importantes para aqueles que sabem captar noções. A pluralidade é nosso lema e nossa virtude guerreira.

Quando afirmamos que sem leitura não há como estudar literatura, não pretendemos cobrar a leitura que chamamos de estatística. Não. No Brasil presidido por um intelectual que vem freando a inflação com embiras de agave, manipulou-se uma estatística que apresentava quadros de satisfatória aquisição de livros; de 1996 para cá, estima-se um crescimento de 114% nas vendas de livros. Do ponto de vista das editoras, nunca o brasileiro leu ou comprou tanto livro na história do País, e isso motivou a afirmação de que “dizer que o brasileiro não lê é tabu. Foi só dar um pouco de poder aquisitivo e o mercado explodiu em vendas”. Necessariamente, o aumento de vendas não deve estar relacionado com o aumento de leitura. Como também não se deve insistir no empreendimento da leitura se não se tem em mente o que é preciso ler. Os pais e professores que insistem com os filhos e alunos que é preciso ler lêem o quê? Não estariam eles repetindo, sem saber, o bordão da indústria livreira? Do mesmo modo, a imposição de leitura de obras em programas escolares ou vestibulares, além de se filiar à mesma concepção, sugere uma política de obrigaçã da leitura que em nada é salutar, porquanto a leitura se é uma atividade prazerosa, requer-se livre. A prática obrigatória da leitura induz ao desperdício da assimilação. Sobre isso alertou-nos Schopenhauer, há uns 150 anos: “Se lemos continuamente sem pensar depois no que foi lido, o conteúdo não se enraíza e a maioria se perde. Em geral, não acontece com a alimentação do espírito outra coisa que com a do corpo: nem a quinquagésima parte do que se come é assimilado, o resto desaparece pela evaporação, pela respiração ou de outro modo.”

A academia moderna ainda é um espaço privilegiado para a vivência da leitura. O papel precípua dos professores é alimentá-la, enfatizando o estímulo e nunca o desânimo que, aliás, decorreria na morte do potencial que os acadêmicos ainda possuem. Os cursos de literatura não podem ser ministrados apenas como meras lições de um patrimônio cultural a ser cultuado; mais que isso deve ser um instrumento de desfrute, de vivência. Parece-nos que o mais importante é formar um professor-leitor, ou seja, alguém que apaixonado pela literatura seja capaz de transmitir essa paixão aos outros alunos; alguém que além de amar a literatura, consiga contagiar seus alunos com esse amor. É nessa direção que devem caminhar as academias modernas, pois é dessa forma que é possível falar em educar, no sentido literal de criar alimentando.

O papel do professor não deve se restringir, simplesmente, a despertar no aluno a sensibilidade estética, por meio da criação do hábito da leitura. Isso seria uma tímida **performance**. A função maior do professor é fazer com que o aluno se torne um **enunciatário**, ou seja, não apenas um simples destinatário da comunicação, mas principalmente um sujeito produtor do discurso, fazendo-o entender que a leitura, enquanto ato de linguagem, “é um ato de significar da mesma maneira que a produção do discurso propriamente dito” (Greimas & Courtés)

Cabe, portanto ao professor fornecer ao aluno referências teóricas que lhe possibilitem perseguir as pegadas que a enunciação deixa inscritas em seu texto enunciado no processo de construção da significação.

De um modo geral, a literatura amplia e enriquece a nossa visão da realidade de um modo específico. Permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana. Nem a nossa vida pessoal, nem a ciência ou filosofia permitem em geral esta experiência ao mesmo tempo uma e dupla. No primeiro caso estamos demasiado envolvidos para ter distância contemplativa, no segundo estamos demasiado distanciados para viver intensamente o conhecimento transmitido. A literatura é o lugar privilegiado em que a experiência “vívida” e a contemplação crítica coincidem num conhecimento singular, cujo crité-

rio não é exatamente a “verdade” e sim a “validade” de uma interpretação profunda da realidade tornada experiência. Na fruição da obra de arte literária podemos assimilar tal interpretação com prazer (vivendo-a e contemplando-a criticamente), mesmo no caso de ela, no campo da vida real, se nos afigurar avessa às nossas convicções e tendências... (*Anatol Rosenfeld*). Aceitar uma tal teoria da concepção da obra literária não significa que se consiga praticá-la na relação educativa, seja em casa ou na sala de aula.

O Brasil moderno ainda vive os momentos de mudança que objetivam conciliar as boas noções do passado com as novas inspirações e tecnologias do presente. Nesse quadro, se a Educação Fundamental faz parte da infraestrutura social, a literatura, pertencente à superestrutura, faz com que seu interesse social não venha a ser uma prioridade política e, com isso, decresce também a importância da leitura de livros. Comissões reformam o sistema educativo empenhados na atualização de programas e na criação de condições conducentes ao sucesso escolar. A formação de professores sofre alterações. Novas escolas se constroem e abrem suas portas a centenas, senão a milhares de crianças, adolescentes e jovens. Todos os que estão envolvidos na educação sentem uma forte e permanente agitação.

A renovação pedagógica impõe-se como necessária e desejada. Professores e pais anseiam-na.

Contudo, ousamos dizer, fazendo nossas as palavras de Skinner: *de nada servirá multiplicar escolas, formar mais professores e imaginar melhores métodos didáticos se os alunos não quiserem estudar.*

A exigência fundamental de uma pedagogia que se quer renovada consiste em centrar todos os esforços no indivíduo que deverá, plena e profundamente, viver sua situação existencial interior e exterior, cada vez mais aberto aos outros e a si próprio. Para tanto, deve-se tratar o aluno não como alguém em que é preciso inculcar noções e ensinar atitudes, mas antes como alguém que tem, ele também, qualquer coisa a dizer no que lhe diz respeito. É a aplicação do princípio fundamental da pedagogia renovada que vem, uma vez mais, subli-

nhar a importância da Motivação, do interesse assim como do desejo, na tarefa de formar uma consciência em relação a um determinado objeto, que se manifesta pela vontade de o possuir, de o dominar. O prazer é essencial nesse processo de ensino-aprendizagem; o aluno só estará envolvido nas atividades da aula se sentir prazer na tarefa a fazer.

Na escola fundamental, compete aos professores, organizar o “meio pedagógico”, introduzindo estímulos que levem a criança, o adolescente e mesmo o jovem a reagir, ou a agir sobre os materiais que pomos à sua disposição, de modo que, manipulando-os, observando-os, decompondo-os, recompondo-os, (re)inventando-os, criando, eles construam o seu saber.

No nosso caso, professores de língua e literatura, importa saber escolher o material que pomos à disposição dos alunos. Deve conter os estímulos necessários para desencadear neles o desejo de os possuir e, então, e só então, estando eles predispostos a essa “posse”, promover a multiplicação e diversidade de atividades que lhes permitirão o bom desempenho do idioma, a recepção das mensagens contidas nos textos, a desmontagem desses mesmos textos, sua (re)composição – descobrindo o mecanismo da língua, dela se apropriando e com ela emitindo mensagens, criando textos, “os seus textos”, ... enfim, comunicando.

A pedagogia ativa, com o objetivo de implantar a atividade intelectual no indivíduo, parte da necessidade e do exercício da comunicação tendo, portanto, o diálogo como o âmago da construção intelectual. Para isso, cabe-nos renovar a nossa função socrática junto dos nossos alunos, organizando e variando sem cessar as situações de comunicação.

Nossa atuação, limitada ao recinto universitário, não nos impede de lançar semente em quem será responsável pela formação dos nossos jovens e futuros alunos. Nesse sentido, reflitamos sobre o uso da poesia na aula de língua e literatura maternas. E porquê a poesia? Por ser um veículo comunicativo de extrema criatividade na leitura e na reconstrução da leitura. Inicialmente, convém descartar a postura

de um possível professor que sente aversão pela poesia, remetendo-a sempre para o fim do ano escolar, “conseguindo”, desse modo, muitas vezes “evitá-la”. Se o professor não sente prazer na poesia, não pode, de modo algum, suscitar nos seus alunos o Prazer da Poesia. Um trabalho só é bem realizado se nele nos empenharmos com amor e alegria e se dele tirarmos prazer.

O que é a poesia? Ela é antes de mais, a Emoção Feita Palavra; ela é um Convite à Comunhão Plena com a Vida. No interior da poesia, move-se a variedade das experiências pessoais do ser humano, cada uma dessas experiências assinaladas por uma marca de originalidade e é nessa originalidade e no rigor da formulação daquilo que se pretende comunicar e não na obediência às regras da sintaxe que reside o fascínio da poesia.

Mas ouçamos o que alguns poetas nos dizem da poesia:

Os aspectos formais, a organização do verso têm um sentido profundo: traduzir e conciliar a harmonia e a desarmonia do mundo. (Vosnessenski).

A este propósito, Sophia Andresen escreve:

O meu interior é uma atenção virada para o exterior.

Segundo Bachelard, a imensidade é uma categoria filosófica; diz ele que o espaço da intimidade e o espaço do mundo entram em consonância. O espetáculo exterior – seja ele qual for – ajuda ao desdobramento da intimidade, à reflexão, permitindo assim que a Vida se revele em toda a sua plenitude.

O poeta introduz, na enunciação, o turbilhão das pulsões semióticas e, transformando-o em significante, a linguagem poética abre brechas no re-fluxo original.

*Poesia?
Essa coisa sem nome
entre o riso e o soluço
que em nós se agita,
que é preciso extrair de nós
(Leiris)*

*Bem colocadas bem escolhidas
algumas palavras fazem uma poesia
para escrever um poema
basta que amemos as palavras
quando nasce uma poesia
nem sempre sabemos o que dizemos*
(Queneau)

*A poesia é um universo de palavras(..)
o poeta faz obra de pura essência.*
(Blanchot)

Poesia é uma palavra cujo sabor é a essência.
(F Pessoa)

Ao dissecar as palavras que amamos, sem a preocupação do sentido, nem da etimologia, nelas descobrimos a virtude escondida, as ambigüidades secretas que a linguagem propõe pelas associações de sons, de formas e de idéias.

A poesia é pois a vida transferida para a língua. A relação do sujeito com o mundo - esse encontro repetido, mas nunca igual - que, ora põe em relevo o objeto, ora releva do próprio sujeito. Esse diálogo indizível entre o ser e o cosmos que se desdobra em sons e silêncios, na escrita e no branco, no real e no imaginário, no tangível e no absoluto.

E é a língua, na sua dupla articulação, que se atualiza constantemente na poesia. A língua é, ao mesmo tempo, substância e meio. O material lingüístico é selecionado e combinado artisticamente. O interseccionismo dos eixos, conforme Jakobson refere, faz com que a mensagem se dobre sobre si mesma, filtrando o real e, conjugando, desse modo, *mimesis*, *semioses* e *matisis*:

as palavras já não são ilusoriamente concebidas, mas lançadas como projeções luminosas, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escrita faz do saber uma festa, como diz Barthes,

É esta riqueza da poesia que, por um lado, constitui o Fascínio

da Poesia; por outro, oferece-nos um manancial lingüístico inesgotável que remete sem cessar para a vivência humana, que vai encontrar eco no interior do leitor, provocando a tal faísca indispensável ao arranque da ação – “realidade do virtual, o poema é o amor do desejo que permanece desejo” segundo René Char.

Eis, pois, o real motivo que nos levou a escolher A Poesia como material propício a despertar o desejo do nosso aluno para a posse da língua pelo prazer e pela alegria de a utilizar com criatividade.

Para quê então o uso da Poesia na Aula de Língua e Literatura Maternas? Primeiro, para permitir ao aluno o fruir da poesia, para lhe proporcionar o Prazer, tão necessário ao processo de ensino-aprendizagem, que originará o envolvimento do qual depende a aquisição dos conhecimentos; seguidamente, para lhe oferecer ocasiões múltiplas de contacto com a Vida, com o Universo com a atividade do Homem; e porque a mediadora de todo este processo é a palavra, terá então oportunidades ímpares para a apropriação da Língua para com ela refletir, para com ela trabalhar à semelhança do que fez o poeta, para com ela exprimir o seu interior, para comunicar, isto é, para entrar em Comunhão com os que o cercam, com o seu próprio mundo.

Propomos, portanto, três leituras diversas de um mesmo poema que permitirão um trabalho envolvente e produtivo.

Uma leitura estética, interiorizada, em que o sentido patético e a dimensão ôntica atuem, libertando as pulsões e permitindo o envolvimento total. De fato, podemos dizer com Benveniste que o poeta ao escrever se enuncia e faz, ao mesmo tempo, que o leitor se enuncie também. Eis, pois, a magia de que falávamos: o poder revelador da poesia que faz com que o texto poético seja não só um ponto de chegada, mas sim um ponto de partida. Nunca será demais enfatizar este aspecto que Riffaterre sublinha com insistência. Em vez de partirmos da “coisa representada” para a representação, partirmos desta última para aquela; essa “viagem” faz-se através do “Eu” leitor, por intermédio da palavra - a mediadora - ao encontro da “coisa representada”, do real, enfim, ao encontro da Vida; nesse encontro, dá-se a per-

cepção, a apropriação do Mundo, o conhecimento. Nesta imagem revelada do “Eu” cuja “dialética da inter-subjetividade” é caracterizada, segundo Lacan, por uma relação circular entre os pólos, “o imaginário”, “a ordem simbólica” e “o real”, estabelece-se (através de uma relação analógica) a passagem para a leitura gnosiológica.

A leitura gnosiológica permite a aquisição de conhecimentos, a apreensão do real, o construir do saber, o rasgar de horizontes, a inserção do “Eu” no mundo que o rodeia. A criança, o adolescente, o jovem, pela Poesia, ascende ao real absoluto de que nos fala Novalis. Poderá, assim, voar mais alto, possuir um entendimento melhor e mais completo de si, do Homem em geral e do Mundo.

Uma terceira leitura se impõe: a leitura *poética*, que levará às etapas da instauração textual, aos processos particulares da sua gênese. Também esta se interliga à primeira e, conseqüentemente à segunda. Cabe, agora, levar, numa fase mais adiantada, o aluno a refletir não só sobre a língua e o seu mecanismo como também sobre as condições em que o texto foi produzido. A língua é, ao mesmo tempo, substância e meio. De acordo com Jean Pommier, o sucessor de Valéry, no Colégio de França, a *poiética* “compreende, por um lado, o estudo da invenção e da composição, o papel do acaso, o da reflexão, o da imitação, o da cultura e o meio; por outro lado, o exame e a análise das técnicas, processos, instrumentos, materiais, meios e suportes de ação”. Nesta leitura, o que está posto em causa é, já não o enunciado, mas a enunciação.

Enquanto professores de língua materna, esta reflexão sobre a língua que o estudo da poesia nos oferece, torna-se de uma importância capital. O texto poético oferece-nos um manancial rico e diversificado a todos os níveis do discurso: devemos aproveitá-lo, criando situações constantes que permitam ao aluno debruçar-se sobre ele, manuseá-lo, (re)empregá-lo. É preciso, pois, recorrer aos estudiosos da poética que nos trouxeram dados importantíssimos para o seu estudo. Greimas afirma que “o discurso poético é na verdade um discurso duplo que projeta as suas articulações simultaneamente nos dois

planos - no da expressão e no do conteúdo”; daí a preocupação constante de procurar interligá-los e não, como vulgarmente se vê praticar na aula de língua e literatura maternas, dissociá-los por completo como se estranhos fossem um ao outro. Este isomorfismo dos dois planos decorre do paralelismo entre significante e significado, enunciado por Saussure. Lembremos as palavras de Jakobson que remetem para a célebre fórmula: “a função poética projeta o princípio de equivalência do eixo da seleção sobre o eixo da combinação”. Tal afirmação nos faz pensar na luta constante da palavra no seio do texto poético - um organismo vivo, dinâmico em que a vibração de cada palavra atinge estranhamente a palavra contígua, desencadeando um processo de contínuo questionamento sintático, semântico e sonoro. As palavras “conversam”, “dançam” umas com as outras, ora se atraem, ora se repelem e, de todo esse agitar se faz o sentido do poema. A palavra explode em vibrações sucessivas, assume-se polissêmica, sugerindo sentidos múltiplos que permitem construir o sentido último do poema.

O fato de termos referido três leituras (primeira, segunda e terceira) não significa que elas se dissociem ou se realizem pela ordem apresentada. Cremos, ao longo da exposição, ter deixado bem claro que elas se interpenetram e se completam. Podemos, isso sim, acrescentar que a terceira - a que aponta para uma reflexão sobre o *poien*, virá numa fase mais avançada do estudo da poesia. Isto não quer dizer que ao serem lidas poesias no Jardim de Infância, a educadora não leve a criança a aperceber-se do material lingüístico utilizado. É nessa tenra idade que a criança deve ser iniciada na poesia e a leitura de poemas e sua recitação contribuirá em muito para o desenvolver da linguagem infantil, para o desenvolver do imaginário e da criatividade. Pelo jogo lingüístico a criança poderá criar o seu próprio poema, poderá fazer a sua socialização de forma mais positiva. As imagens faladas da poesia são necessárias à criança para prosseguir na sua evolução. O pensamento animista da primeira infância fará recurso a essas imagens que ao mergulharem no seu imaginário lhe permitem passar da fantasia à realidade. Segundo Louis Legrand “não

há pedagogia do conhecimento possível sem pedagogia do encantamento”. Pedagogos há que defendem a posição de ler excertos de poemas ou pequenos poemas à criança e não contos. Margueritte Delchet diz que uma imagem poética age no imaginário da criança como uma pedra age na água quando atirada a um lago, o que vem ao encontro do pensamento de Bachelard “o poema trabalha nas águas profundas”. Efetivamente, a criança parece, quase sempre, ficar em êxtase perante a leitura de um poema; maravilhada, sem contudo ter consciência, ela pode muito mais tarde, ao acaso, reviver, perante uma nova emoção, esse poema que tanto a maravilhou. Enquanto um poema jaz adormecido no íntimo e “acorda” a cada nova leitura, ou associação emocional, o conto, esse, mantém-se inalterável na memória da criança. Desde cedo, desde muito cedo, o sentimento poético deve ser desenvolvido na criança. Para a criança, a palavra funciona como marca de uma presença; falar é também manifestar uma presença corporal através do movimento, da voz, do gesto, da melodia do discurso, do jogo do conteúdo (ocasião propícia para a dramatização). Quantos jogos lingüísticos não podem ser desenvolvidos, a partir da leitura de poemas! Como a criança, o adolescente, o jovem encontra prazer na escrita dum poema; Demos-lhe, pois, condições propícias para essa realização. Não só a leitura da poesia mas também a escrita da poesia!

Nos níveis mais adiantados, inicie-se o aluno à reflexão pela leitura *poiética*. Em vez de lhe ensinarmos a gramática, permitamos que ele descubra o funcionamento da língua, ao desmontar o texto poético. Como já referimos, o texto poético oferece-nos um manancial lingüístico extraordinário. Brincando com o texto, o aluno apropriar-se-á da língua e aprenderá as leis que a regem e poderá então, por imitação, produzir e criar textos.

Aqui, como em qualquer área do ensino, não é só o campo científico que nos oferece dificuldades; é muito mais o campo da didática que nos lança num labirinto difícil de percorrer e de onde só com muito esforço e empenho poderemos sair. E porque não dizer também “com muito amor”? O saber pedagógico pede de nós o saber

científico, os conhecimentos psicológicos, a ponderação e adequação ao conjunto de seres que nos é confiado. E, mais uma vez, aqui, esbarramos como em qualquer momento do ensino-aprendizagem com obstáculos e barreiras impossíveis de ultrapassar: os condicionalismos de um Sistema Educativo que se quer, mas que não existe – são escolas sem condições, turmas desproporcionadas, programas inviáveis e, mais grave ainda, a falta de preparação pedagógica dos professores. Mas a habilidade está exatamente em conseguir, nestas condições desfavoráveis, algo de positivo e, não é com “receitas” que o vamos conseguir, não! O intercâmbio de experiências realizadas é, sem dúvida, o melhor auxiliar que podemos encontrar. O espírito de equipe é indispensável: testar a mesma experiência em situações várias ou hipóteses variadas em situações idênticas por vários professores é de um valor inestimável! Deixamos, pois, aqui, o desafio: juntemos os nossos esforços para, numa frente comum, criarmos um ambiente propício ao Encontro com a Poesia ... “Sejamos a lição em pessoa; isso é mais eficaz que sermos o papel onde a lição está escrita”. Só assim conseguiremos a Comunhão perfeita entre todos os elementos da aula: Professor/ Alunos / Poesia! Só assim a aula resultará!

Tentamos apresentar-lhes uma proposta metodológica para a literatura. Sabemos das dificuldades em adotá-la, conhecemos os obstáculos, sobretudo os da nossa região, contudo, é preciso acreditar e por isso lutar.

No meio da **Várzea** de amenos verdores,
 Cercada de troncos - coberta de flores,
 Alteia-se um **prédio de pouca extensão**;
 São muitas as **trilhas**, os **ânimos** fortes,
Servíveis na arte, e em densas coortes
 Assombram das matas a imensa **lição**.

Isto aqui não é mesmo o Jardim de Academos, onde Platão proferiu aulas. Mas uma certa vez, entretanto, flagramos o Prof. Esman, peripateticamente, conduzindo seus alunos pelos bosques internos do CAC, explicando lições, supunha, de literatura inglesa.

De outra feita, ainda não éramos professor desta casa, e viemos ouvir uma aula do inesquecível Padre Daniel. Religioso professo, como ele, compreendíamos seus esforços em transmitir erudição: literalmente, *ele suava a camisa* para fazer sua turma ciente de uma aula que, na verdade, era um misto de filosofia lingüística. Padre Daniel, que possuía o carisma de ser contestador e produtor da ironia ao compreender que o saber era menos importante que a convivência entre os seres, carregava em sua pasta tipo 007, duas ou três camisas *valisère*, que lhe socorriam na hebdomadária vida acadêmica!

Figuras ímpares marcaram o olhar literário do Departamento de Letras da UFPE: de grata memória são os nomes de Renato Carneiro Campos, Manuel Maria, Leônidas Câmara, Írma Chaves, Wendel Santos, Klaudius Armbruster, Didier Lamaison. Palestrantes ilustres como Gláucio Veiga e António José Saraiva, além da notoriedade e do saber, marcaram com um pouco do grotesco sessões congressuais. Certa vez, numa palestra de estética literária, ainda no CEFICH, Gláucio Veiga, instigado pelo Leônidas Câmara, saiu desferindo flechas contra uma relação de autores comprometidos com o sistema político das décadas ditatoriais, de tal modo que, ironia para quem tinha uma memória de elefante, chegou a perder o rumo da palestra que fazia improvisadamente, culpou o interlocutor e deu por encerrada a palestra. Já o saudoso português António José Saraiva (que os alunos moderninhos o chamam, metonimicamente, de Saraivão, graças ao porte do livro cuja autoria dividiu com o Prof. Óscar Lopes), à guisa de beber um cafezinho, saíra do recinto da palestra que proferia, deixando um auditório lotado à espera do seu retorno. Bom tempo depois retornaria o mestre e, como se nada de anormal ocorrera, retomou o tema da conferência.

Professores da Universidade, mas não departamentais, Ariano Suassuna e Hermilo Borba Filho, foram dois grandes divulgadores da cultura dramaturgica, enquanto efetivos membros docentes. Nunca rejeitaram convites de Letras para palestras ou conferências, até porque, também eles, deliciavam-se com os causos ou reais histórias nacionais: os dois sabiam tirar proveito de tudo para um bom anedo-

tário que envolvia a platéia num misto de risos, lágrimas e gargalhadas:

Cinquenta anos para uma instituição acadêmica nada é, se comparada às seculares universidades européias, como as de Bolonha (a mais antiga: 1100), Paris (1150) ou Coimbra (1290). Porém, numa região tropical, onde as vontades políticas alternam-se como o clima, é bem merecido celebrar os dois jubileus.

Haja uma medalha de ouro para Letras e vibre-se com a prata do **CAC**.

(Muito obrigado.)

Texto literário: Fator decisivo para o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita do aluno de Letras

Marli Hazin

Resumo

Este trabalho analisa algumas das causas que podem justificar a falta de interesse e de participação em sala de aula por parte de alunos de literaturas de língua inglesa, ao mesmo tempo em que chama a atenção para a importância da leitura prévia dos textos a ser analisados como fator desencadeador da comunicação em sala de aula. Além disso, e de acordo com experiência também relatada, aponta a apresentação individual oral e escrita de textos literários como estratégia vitoriosa para: 1) levar o/a estudante a se interessar e melhorar sua participação em sala de aula. 2) aperfeiçoar de modo considerável seu desempenho oral e escrito em língua inglesa.

Palavras-chave: leitura prévia; expressão oral e escrita; fluência; diferenças culturais.

Abstract

This paper focuses on some of the factors that could explain the lack of interest and participation in many literature classes, emphasizing the importance of the previous reading of the

material to be analyzed as a key element to start communication in class. Besides, it points out written and oral individual presentations of literary texts as a successful strategy leading to: 1) increase the student's motivation and improve his/her participation in class. 2) improve his/her oral and written performance in English.

Key words: previous reading, oral and written performance, fluency, cultural differences.

Por acreditar cada vez mais na importância do texto literário, não só como irradiador de cultura mas também como elemento de fundamental importância para que o aluno de Letras alcance uma fluência cada vez mais satisfatória tanto na expressão oral quanto na escrita, é que trazemos até aqui a experiência que temos tido com turmas de literaturas de língua inglesa na Graduação do curso de Letras da UFPE.

Consideramos importante salientar que, embora a experiência aqui relatada se restrinja às aulas de literaturas de língua inglesa, o tema aqui desenvolvido: “Texto Literário: Fator Decisivo para o Aperfeiçoamento da Expressão Oral e Escrita do Aluno de Letras,” se aplica, evidentemente, ao texto literário como elemento formador de expressão importantíssimo em qualquer idioma, notadamente o vernáculo.

É que todos nós, alunos e professores de Letras, temos como instrumento maior de trabalho a **palavra**, seja ela transmitida em português, francês, espanhol, inglês, alemão, latim, ou quaisquer outros idiomas que venham a fazer parte de nosso currículo. E isto significa, antes de tudo, que, como profissionais da palavra, nossa atitude deve ser de total interesse e abertura a outros idiomas, já que cada um deles contribui para fazer de nós profissionais mais completos e conscientes da importância da comunicação oral e escrita no mundo que nos cerca. Não que tenhamos que conhecer todos os idiomas, mas a verdade é que, como profissionais do campo das Letras, não podemos ficar insensíveis ao modo como expressões oriundas de outras línguas se fazem mais e mais presentes em nosso dia a dia e requerem nossa atenção, pelo menos para um reconhecimento sumário.

E nada melhor que o texto literário para nos proporcionar exemplos contínuos desse conagraçamento linguístico, pois o escritor não hesita em utilizar palavras e expressões alheias ao seu idioma, algumas das quais chegam a adquirir trânsito livre em todo mundo, sejam advindas da teoria da literatura, da pintura, da música, da dança, da gastronomia, bem como das ciências e tecnologia. O escritor norte-americano Ernest Hemingway, por exemplo, em seu amor por outras terras e outros costumes, retrata-os em muitos de seus contos e romances, nos quais brinda o leitor com todo um acervo de palavras escritas diretamente no idioma falado no cenário de suas obras, seja ele espanhol, francês, italiano ou africano.

É certo que, primeiramente, vivenciamos a experiência de nos deparar com expressões estrangeiras em textos escritos em nossa própria língua, o que nos aguça a curiosidade e nos leva a procurar conhecer algo sobre a história e as artes de outras civilizações. Essas primeiras descobertas, por sua vez, fazem crescer em nós o desejo de nos inteirar mais e mais sobre outros costumes, outra literatura, outra paisagem, o que nos faz abrir os olhos para as diferenças culturais que constituem a identidade de cada povo.

O ideal seria que, ao ingressar na Licenciatura ou Bacharelado, o estudante de Letras já demonstrasse abertamente o interesse em dialogar com outros povos, outras culturas e já estivesse consciente da necessidade de aprender mais e mais sobre a língua, a literatura e demais artes dos povos falantes do idioma escolhido. Isto porque, é este interesse, é esta motivação que estimula o aprendiz a empreender novas leituras e a participar das discussões em sala de aula, onde, a todo momento, são realçadas diferenças e similaridades. A maior ou menor participação do aprendiz nas discussões pode constituir um indicador valioso da aquisição do conhecimento e fluência necessários à sua futura carreira - seja como professor ou tradutor - e que constituem o alvo central ao longo de todo o aprendizado.

Essa disposição ao diálogo com outros povos e outras culturas, porém, se evidencia via de regra apenas em parte da turma, como se o restante a conservasse ainda em estado de latência e esperando para

ser despertada. Ocorre que, a maior participação em sala de aula de literatura implica, quase que obrigatoriamente, em leituras prévias dos textos a serem discutidos, pois essas leituras é que suscitarão dúvidas, críticas, ou simples comentários. O interesse em esclarecer dúvidas ou passagens obscuras leva por sua vez o aprendiz a exercitar mais e mais sua capacidade de expressão na língua do texto. Certo que em cada turma há um número de estudantes cuja fluência faz com que possam participar da aula mesmo sem essa leitura prévia. Mas a preocupação maior que trazemos aqui é com o aluno que, independentemente do tipo de texto a ser discutido, seja ele ensaio, poema ou conto, e, independentemente do assunto a ser tratado, nunca tem algo a dizer ou a perguntar.

As justificativas para essa falta de participação podem ser várias, mas se resumem, basicamente, à escassez de tempo para a leitura prévia do material a ser analisado, à falta de interesse e/ou conhecimento sobre o tema focalizado e, finalmente, ao temperamento do estudante que, por ser muito tímido, não consegue falar diante do grupo. Em assim fazendo, o aprendiz despreza um dos momentos-chave para o desenvolvimento de sua competência no idioma que escolheu, fazendo questão de ignorar a capacidade do texto literário de direcionar a discussão para um sem número de possibilidades, uma das quais poderia ser de seu próprio interesse. Podemos concluir, portanto, que o fator primordial a desencadear a ausência de participação em sala de aula é a falta de leitura prévia do texto, leitura essa fundadora do impulso de produção inicial, pois é no texto que residem os instrumentos necessários para impulsionar o aprendiz a um outro estágio de conscientização e atuação. Assim sendo, esse desconhecimento inicial seria responsável, em grande parte, pelo desconforto e falta de interesse em participar das discussões.

O que fazer, então, para que todos se equipem adequadamente para participar da viagem rumo ao conhecimento que é o texto literário? Infelizmente, o semestre é curto e a tarefa longa, mas decidimos empregar uma estratégia em sala de aula que tem conseguido estimular todos os alunos, mesmo os mais relutantes, a sair de seu canto e

comandar as ações diante de seus pares e do professor. Há vários semestres, vínhamos utilizando a estratégia da apresentação oral em grupo, para fazer com que todos os alunos interviessem oralmente, ao menos naquela ocasião. Só que, em um grupo de três ou quatro, o mais tímido terminava por praticamente não intervir. Foi então que decidimos radicalizar e substituir a apresentação em grupo pela individual. De início, houve queixas e algumas pessoas argumentaram não ter condições para apresentar um texto em inglês diante da classe. Contra argumentamos que essa apresentação só teria lugar na fase final do semestre, quando vários textos já teriam sido apresentados e discutidos no sistema tradicional, com a exposição e condução dos trabalhos feitas pelo professor.

Aproveitamos para submeter à turma uma lista de escritores, de estilos e gêneros variados, dentre os quais cada um poderia fazer sua escolha para apresentar um conto, poema ou ensaio, ou, ainda, trazer um nome de fora da lista, desde que pertencente ao período literário previsto no programa. Apresentada a lista, uns poucos de logo decidiram o que iam fazer, ou porque já conhecessem o escritor, ou porque tivessem vontade de estudar uma de suas obras por questões temáticas ou de estilo. O restante teve que começar a pensar, o que instaurou na classe um clima de curiosidade e interesse.

De nossa parte, a cada leitura, procurávamos chamar a atenção da turma para a malha cultural e sentimental tecida pela obra literária, a qual, ao mesmo tempo em que desencadeia um leque imenso de sentidos, apela para os próprios sentidos de quem a lê. É o que ocorre no conto de Virginia Woolf, “Mrs. Dalloway in Bond Street,” onde o texto nos leva a acompanhar o pensamento da protagonista sobre seu povo, sua história, sua cidade, ao mesmo tempo em que a seguimos em seu périplo pelas ruas de Westminster, escutando os toques pausados do Big Ben, focalizando importantes monumentos da monarquia inglesa, sentindo o cheiro das árvores e das folhas no verão que se inicia, sentindo o toque da seda das luvas que ela experimenta e, finalmente, sobressaltando-nos com o barulho da explosão em frente à loja.

Esclarecemos então que todos os detalhes de um texto são importantes e têm papel esclarecedor na história que é contada, mas que

é preciso dar tempo e atenção para que o texto consiga povoar nosso imaginário com seus cenários e eventos. E todo esse processo de sensibilização pode começar a acontecer somente após várias leituras, principalmente quando consideramos que essa leitura deve ser feita na língua em que se está trabalhando, pois é enquanto se lê que se formam as cadeias de pensamento que, com a seqüência de leituras, começarão a fluir e a dialogar com o próprio texto, atualizando-o e enquadrando-o segundo a visão do leitor.

Com a aproximação do início das apresentações, começou a haver uma inquietação natural e um questionamento quanto à escassez de bibliografia referente ao autor e obra escolhidos. Esclarecemos que, situado o autor em seu contexto, toda a atenção deveria se concentrar no texto como elemento produtor de sentido a ser partilhado com toda a classe, da qual se esperava também a efetiva participação por meio de comentários, atribuição de novos sentidos e interpretações. Passada a apresentação oral, então, o estudante concentrava-se na elaboração do trabalho escrito, o qual poderia ser enriquecido com as contribuições recebidas durante a apresentação.

Podemos dizer que a série de apresentações individuais, no que pese a exigüidade de tempo, foi coroada do maior êxito, com alguns alunos superando as expectativas em torno de suas apresentações e todo o grupo admirado com a constatação de que tinha muito mais a dizer do que pensava, mesmo em uma aula de literaturas de língua inglesa. E, a apresentação individual é ainda mais válida para os que têm mais dificuldade com o idioma, pois faz com que eles entendam que, se o texto literário demanda tempo e atenção redobrados, ele oferece em troca um aumento de conhecimento e fluência que só tende a melhorar a expressão oral e escrita do aprendiz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HEMINGWAY, Ernest. *The Complete Short Stories of Ernest Hemingway*. The Finca Vigía Edition. New York: Scribner's, 1987.
- WOOLF, Virginia. "Mrs. Dalloway in Bond Street" in *The Complete Shorter Fiction of Virginia Woolf*. New York: Harcourt, 1985.

Receber, celebrar, transmitir

Lourival Holanda

Depto. de Letras

Resumo:

A partir da conferência de César Giusti o presente artigo tece considerações sobre a redefinição de universidade, aproveitando a celebração dos 25 anos do Centro de Artes e Comunicação.

Résumé:

Ci-joint quelques considérations sur le métier universitaire, lors de l'anniversaire du Centro de Artes e Comunicação.

Tomei de empréstimo a Lévinas os três termos em torno dos quais penso tecer algumas considerações acerca do exposto pelo professor César Giusti. As palavras são: *receber, celebrar, transmitir*. (Daí o caráter desconjuntado de certas observações que, num outro contexto, pediriam melhor análise). A ocasião parece oportuna para se pensar, a partir da nossa prática, o que cremos ser a função da Universidade, agora que celebramos os 25 anos do Centro de Artes e Comunicação. A ocasião é oportuna para dar-nos conta do que recebemos, celebrar a data e repensarmos o que temos a transmitir – daí a

necessidade de encarar como comum esse processo redefinições contínuas e permanentes.

No início de sua fala dizia César Giusti – e com justeza – que a celebração testemunha a tradição, a permanência da Instituição e preiteia simultaneamente, um *aggiornamento* de seus objetivos, face às reviravoltas políticas, econômicas, sociais. Como celebrar é lembrar, Giusti trazia as palavras do então reitor João Alfredo, definindo sua gestão como compromisso de “ser uma Universidade no nordeste brasileiro, para cumprir o destino de colaborar ativa e intensamente no andamento da transformação socioeconômica do país e, especialmente da região a que serve diretamente”. Era já por um compromisso com a realidade imediata que se definia a Universidade.

Quando Giusti fala em “participação direta e ativa na renovação nordestina, em função da contemporaneidade” toca uma função fundante do espaço universitário: o de alargar o campo de nossas possibilidades imediatas a partir de uma melhor economia de meios e métodos. Longe portanto, da concepção de encapsulados, fechados num “campus” (cuja etimologia já é sintomaticamente definidora: os *campi* romanos eram, primitivamente, territórios armados para ataque e defesa). O “campus” é um espaço simbólico – sujeito a que se lhe atribuem valores que mudam um pouco com o correr dos tempos. As definições de Universidade variam, como as gramáticas, de acordo com um modo de apreensão de mundo em dado momento.

Creio, o que aqui foi exposto diz bem de uma concepção de Universidade cuja função é poder ministrar ensino superior à comunidade. Ousaria dizer: torná-lo “culto” – se por cultura entendermos, não um conhecimento técnico específico, mas um saber que possa situar alguém bem à altura de seu tempo. Que possa ter um conhecimento norteador do mundo físico; uma noção dos grandes processos em curso, seja os do avanço científico, seja o das mudanças sócio-econômicas. E que ele possa, a partir do exercício do intelecto, fazer escolhas e assumir posturas face ao cotidiano. Porque a sociedade repousa sobre um sistema de valores, um profissional, um pesquisador não pode deixar de estar à altura de seu tempo. Sobretudo hoje, quando

os desafios e as solicitações se intensificaram. Do contrário, nada vamos opor à desculturalização atual, (as meninas que a mídia faz dançar como minhocas retorcendo-se procurando a cabeça), à cacofonia de tantas vozes que agitam o universo acadêmico – e o social – onde os mais jovens se mal norteiam, por falta de um sistema de valores que sustente um sentido para o mundo e os faça agir de acordo com esse sentido. O mundo acadêmico é o uso comunitário (deduza-se: democrático) da razão. A Universidade, creio, terá sempre a função de fazer do intelecto uma instituição.

Quase sempre os nossos estão tensos pela informação. Basta vê-los nos corredores, nas salas, nas bibliotecas: estão sempre voltados para a última pesquisa de ponta, para a mais recente teoria que desponta aqui ou ali – freqüentemente as novas teorias trazem mais brilho que luz norteadora. Mas esse afã fáustico, ainda que com o álibi de responder ao mercado, parece ser apenas um simulacro de força espiritual formadora – em falta. Nossa contemporaneidade chegou, antes da idade da razão, à idade do tédio. Por isso corre de um lugar teórico a outro, fugindo ao que insatisfaz. Fogos-fátuos não guiam. O risco: tomam-se “teorias”, entre nós, como se tomam tranqüilizantes. E, como o excesso de teoria envenena a sensibilidade, nossos trabalhos acadêmicos nem sempre são um primor de criação, de invenção.

Quando a base falta, nada, nenhum sucedâneo técnico vai poder paliar. Nem a *internet* – que é um instrumento, útil como tantos, e que não dispensa um judicioso modo de uso. Precioso, pela rapidez no acúmulo de dados. Mas esse acúmulo de dados pede um princípio organizador, uma boa base. A ciência se faz com fatos, informações, é certo. No entanto, o acúmulo de fatos não faz uma ciência. Uma casa se faz com tijolos. Um montão de tijolos não faz uma casa. A casa se ergue distribuindo força e dando forma à imaginação.

Um computador é como um especialista. É tão útil quanto um dicionário, uma enciclopédia. (Diferença fundamental: o computador queda quieto em seu canto; o pesquisador busca um posto ...) Temos, cada vez mais em volta de nós, pesquisadores que facilmente fundem o afã fáustico do saber com o poder daí derivado, como a

secreção deriva de um corpo. É menos raro do se quer crer, encontrar pesquisador de competência notória e moral duvidosa. Isso, pelo próprio modelo de Universidade que assumimos. Ela isola o saber – que, como água, quando parada, apodrece. Agora estamos a nos perguntar qual a serventia de um tal saber em tempos de maiores vagezas morais, como as que afligem a sociedade brasileira contemporânea. Resulta um saber *snob* – e míope, que reduz a visão que a complexidade do fato cultural pede, à viseira de sua especialidade.

A ciência autêntica é crítica. Certamente é por isso que Einstein afirma que ela é depuração do pensamento cotidiano.

Por isso, a Universidade, como a sociedade, de modo geral, atravessa crises, tempos de redefinições. A circunstância dos 25 anos do CAC é um momento oportuno para se pensar os modelos de Universidade que a atualidade pede. Mas pensá-los desde nossa experiência imediata. Acredito que em dois pontos podemos nos ater: a) partir da prática, para não deixar que a teoria se imponha e, ao invés de nos ajudar, venha subjugar; b) tomar distanciamento da mesma prática para evitar o automatismo mental a que nossa prática nos acua. Isso talvez dê à Universidade seu caráter de compromisso com a imaginação (pensar-se diferentemente) e com a liberdade (poder ousar) porque no espaço dos projetos sociais a cultura mostra que o improvável não é o impossível. Ou que nem sempre, graças a Deus, o possível se subjuga ao real.

Entre nós, e por razões políticas, prevaleceu o modelo napoleônico, sobre o de Fichte – e findamos por fazer da Universidade um celeiro onde preparar os “servidores” do Estado. Ali a Universidade era pensada em termos funcionais. Concepção ambivalente que não vem sem certo perigo de ter sua potencialidade limitada pelos seus fins. O Estado é, de certo modo, nosso “patrão” e no entanto hoje, sobretudo, está longe de ser aceito enquanto “padrão”. As igrejas, o Estado, os Partidos, têm sempre querido manipular a seu serviço o destino específico da Universidade. Creio que seria traí-la subjugar sua vocação à mera demanda do mercado. Sua função social não pode ser reduzida à dependência das leis de mercado.

Em outros termos, atenuando, poderíamos dizer que, se no nosso momento importa muito o modelo de Humboldt, (o acadêmico em seu silêncio e sua liberdade, porque em Humboldt prevalece o cuidado com a pesquisa científica) não é menos importante a concepção de Whitehead ao ver a Universidade como um serviço à comunidade. E tal parece ser o testemunho que nosso Centro dá, ao longo destes 25 anos. O marco maior dessa memória fica sendo o *1º Congresso Brasileiro de Crítica e História Literária*. Momento feliz de ousadia, trouxe Sartre e Simone de Beauvoir; momento rico por contar, na circunstância, com nomes como o de Eduardo Portella, Osman Lins, Jorge e James Amado, Guilhermino César, Aderaldo Castelo, Sérgio Buarque de Holanda, Wilson Martins, Ariano Suassuna. (César Giuti põe, entre os *estrangeiros*, Jorge de Sena e, maior surpresa, esse imenso Adolfo Casais Monteiro: da casa portuguesa, com certeza – e no entanto, entre nós, tão *de casa* quanto um José Rodrigues de Paiva).

O Centro de Artes e Comunicação se tem pautado por guardar a tônica da alegria. Na convivência como na criação. Esta é, certamente, uma característica que distingue nosso Centro e faz diferir de uma mera unidade de ensino. Quando Descartes diz que quem aumenta sua ciência, aumenta sua dor, os habitantes do CAC parecem preferir ficar com a concepção aristotélica, aqui: o saber é uma alegria. Face às crises – ou: por conta delas – os de cá criam, fazendo da Universidade um compromisso permanente com a liberdade e a imaginação. Não definiríamos de outro modo a noção mesmo de cultura. Talvez seja essa a tônica a ressaltar, na redefinição do espaço acadêmico: recuperar o valor da solidariedade e da alegria da convivência. Conviver é sempre um exercício de independência e solidariedade. Penso, nesse momento, no mestre-meu-Espinosa que entende por bem todo gênero de alegria, tudo o que a ela conduz. Mais: dizendo ainda, num comentário à proposição 59, que ao sábio, sua alegria é sua força; sua força, sua alegria.

Os do CAC, somos modestos por reivindicarmos o orgulho tímido da busca permanente de alargar os meios de vivermos melhor. Os arquitetos, cuja imaginação transfigura o espaço. Da caverna ao

castelo, da casa à camarinha – a noção primeva de abrigo leva até à definição e sentido de viver. Os da Ciência da Informação, como uma antena atenta que capta o quanto a cultura cria e cripta. Os da Arte Cênica, partindo da irrealidade da cena para melhor nos dar a ver a mutante realidade do mundo. Os do departamento de Música que, pelo ritmo e harmonia, reeducam o humano em nós, para não dizer com Platão, radicalizando Pitágoras, que a música nos libera a alma. Sem esquecer a dimensão midiática com que os publicistas, os *designers*, os jornalistas condicionam, em grande parte, nosso modo de ver o mundo.

A concepção de João Alfredo não parece ter sido negada com o dinamismo e a maleabilidade das diretrizes que o reitor Mozart Ramos vem, com muito empenho, imprimindo ao sistema universitário para adequar meios e metas no sentido de uma tarefa específica e urgente: a Universidade pode ajudar uma sociedade a se ultrapassar. Ela é guardiã do possível social, da esperança. Assim, será o lugar da imaginação – ou, ao contrário, se reduzirá à manutenção do consabido, numa concepção quase escolástica de transmissão de um saber, sem a exigência crítica de sua recriação. O pesquisador precisa um espírito de curiosidade alerta, junto a uma imaginação capaz de receber ou provocar relações possíveis ou imprevistas.

Daí me parecer feliz o critério de *aggiornamento* da fala inicial de César Giusti. *Aggiornamento*: uma *tradução* da tradição. Fazendo tomar dela as luzes de que carecemos para aclarar o presente. (Essa consciência do presente, longe de ser uma forma barata do pior provincianismo mental – viver com avidez o momento imediato – é uma responsabilidade de viver o possível e planejar o exequível. Sem catastrofismo, nem exercício de futurologia:

No lo maravilloso presentido

lo presente sentido. (Octavio Paz).

Já desde sua fundação nosso Centro de Artes e Comunicação traz a marca do cuidado com a memória coletiva e a identidade cultural. O curso de Letras traria, segundo os votos do reitor João Alfredo, “um programa de trabalho voltado para a realidade, para diminuir a

alienação cultural desvirtuante”. Há, aqui, lugar para se cobrar o quanto se cumpre, presentemente, da largueza deste ideário – se a Universidade ainda tiver o compromisso de dar clareza de sentido às práticas sociais. Se a Universidade deve ocupar-se em formar profissionais competentes, se deve também se ocupar em desenvolver a investigação científica, não pode descuidar do sistema de valores e idéias que num dado momento a sociedade faz de si. Vamos chamar “cultura” a esse conjunto de saberes e práticas que movem uma sociedade.

Talvez por isso tenha César Giusti insistido em que transmutam-se os valores mas, alguns perduram, como a importância da leitura. Sobretudo em tempos de forte maré de desculturalização. Porque, ainda que não seja exclusivo, o espaço universitário vinha sendo o lugar de certa inteligibilidade dos fatos sociais. (Volto à ressalva: e isso, de um modo que não seja nem anárquico, nem oligárquico, nem corporativo). O discurso acadêmico presta um inestimável serviço à comunidade quando oferece critérios críticos para a aferição de valores. O que não implica em impor esses valores.

Correndo, no entanto, sempre o risco de tomar suas paixões por verdades. Muitas vezes esse pretensão saber acadêmico transitou entre a estreiteza da superstição positivista e o simplismo ideológico. Depois de Einstein, da Física Quântica, de Niels Bohr, as certezas da ciência estão longe de constituir algo seguro, definitivo. Ao contrário, na medida em que constituem algo dado por certo, já não se referem à realidade.

Haveria aqui um paralelo possível, acredito, entre a Física e Estética contemporâneas: elas perderam a pretensão ao absoluto e vão de passo com o empirismo, com a experimentação. À univocidade da discursividade lógico-matemática se substitui agora as riquezas de possibilidades de sentido. Nem reduzidos nem deduzidos daquela lógica. (É verdade que com a onda de desconstrução da impostura dos discursos de certa tradição, quase sacrificamos balizas e referências num mesmo gesto de desenvoltura apressada. Isso como cautela para que não se venha, de uma “descrição” de alguns fatos, gerar uma “prescrição” que pretenda reger a interpretação desses fatos).

As Universidades têm uma função específica: a de instigar o exercício da inteligência. Seja pela releitura do legado recebido, seja pelo exercício da imaginação social – querer-se de outro modo é já operar uma crítica da insatisfação do presente – de uma forma ou de outra a Universidade deve responder às exigências do tempo.

Os limites da Universidade são os limites de sua realidade funcional: o Estado (as reduções financeiras, a estreiteza dos projetos que dobram seus possíveis à pressão do presente) e a tradição (que toma aqui a feição do burocratismo consuetudinário, contra o quê nada pode o arrazoado de qualquer bom senso). E faz com que um título, concedido por uma outra Federal, não tenha cá a mesma validade – o *jus ubique docendi* – instituído quatro anos depois que Gregório IX impunha, a partir da Universidade de Toulouse, sua proposta universalizante.

Se ao imaginativo falta o chão da experiência, ao burocrata, como ao especialista, quase sempre, sobra um saber sem imaginação. Uma sabedoria poderia advir desta conjunção. A condição: um saber que não mascare carência e simples suplência de poder. Antes, seja por um saber que não se quebre nas divisões departamentais, que não se feche nas clausuras e cabalas (e de repente me dou conta do quanto as palavras carregam de história), enfim, uma solidariedade dos saberes. Com a ressalva que solidariedade não é homogeneização. E que urge cuidar para que o diálogo interdisciplinar não faça subsumir as diferenças.

É interessante que o CAC seja de fato um ponto de convergência – um centro – lugar onde se mantém em estado de efervescência esse conjunto de idéias, projetos, criações artísticas, com as quais tentamos dar sentido à condição atual, nossa contemporaneidade.

O CAC: um centro, um círculo, um ponto de imantação, congregando aqui forças criadoras. A tangente, sem esse círculo, seria tão somente uma linha. Nada existe de fixo, doutrinal, nesse círculo. Mas ele é a possibilidade de entrecruzamento de discursos, encontro de experiências, feixe de relações. Quando o reitor Mozart Ramos tem-

pera seu entusiasmo tônico pela informática com prudência e equilíbrio, lembra que a relação professor-aluno está longe de desaparecer. Parece estabelecer uma conexão com o Platão do Livro 7 (dos Diálogos) quando diz que haverá sempre um *quantum* de informação que passa melhor na tradição do diálogo e da interrogação. A inteligência informacional já promove uma grande sincronia planetária. E creio, com o professor Edson Carvalho ou o reitor Ramos, na *rede* – sobretudo quando ela favorece o diálogo da condição humana, fazendo a conexão entre o vasto horizonte do instrumento e a verticalidade do sentido da ação.

César Giusti, em diversos momentos, aludia à contribuição que, ao longo destes 25 anos, o CAC tem dado à cultura acadêmica, através de revistas, periódicos. Citava, desde os *Estudos Universitários*, *Pórtico* até as ainda em intensa circulação: os *Estudos Portugueses* e *Investigações*. Não esquecia o esforço que eles e outros fazem para dar à Universidade seu caráter de instituição aberta e à altura dos tempos. Na criação de *softwares*, no Banco de Dados Literários (BDL), e na construção da Fortuna Crítica Literária (FCL), dando prioridade, pela eficácia e dinamismo, ao desafio de responder às exigências do tempo. E responder às exigências do nosso tempo vai sempre pedir inteligência no descobrir, reflexão e prudência no prevenir, e destreza e firmeza no negociar com imprevisto.

O professor Salvatore D’Onofrio avançava considerações dignas de nota: a importância das reformas da estrutura acadêmica para ajustá-la às mudanças conjunturais por que passa o país. Certo: as universidades são, hoje, marcadamente instituições críticas. Portanto, necessárias à saúde do corpo social. Aqui deve também ser o espaço de ponderação sobre as práticas e as idéias que fazem o nosso tempo.

Num outro momento o professor Salvatore lembrava, como em contraponto complementar, (ou ponto de equilíbrio), a função da Universidade enquanto mantenedora de um saber – e um saber que, a despeito do distanciamento que dele possamos tomar, é o que em muito explica o que somos.

Por isso creio a função do Centro de Artes e Comunicação como sendo de determinação e resistência à dispersão das forças criativas com as quais temos que forjar o futuro, a partir de um modo de ocupação que, enquanto repropõe o passado, propõe ao presente seu sentido.

O papel da teoria no ensino da literatura

Sébastien Joachim

Professor de Teoria Literária
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Esse texto, de caráter didático, almeja sensibilizar os alunos de graduação e de Mestrado em Letras à priorização da criatividade do leitor sobre a teoria. Ao mesmo tempo, ele proclama a necessidade de um mínimo de bagagem teórica sólida para poder usufruir desta liberdade criativa. Por isso, que são apresentadas logo após duas sínteses teóricas de apoio à leitura psicanalítica e a análise do Imaginário.

Palavras-chave: **criatividade, crítica literária, psicocrítica, imaginário.**

Résumé

Ce texte, de caractère didactique, vise à sensibiliser les élèves du premier et du deuxième cycle universitaire en Lettres quant à la priorité de la créativité du lecteur sur la théorie. En même temps, il proclame la nécessité d'un minimum de bagage théorique solide pour pouvoir jouer de cette liberté créatrice. C'est pour cela que tout de suite après sont présentées deux synthèses théoriques l'appui de la lecture psychanalytique et de la lecture de l'imaginaire

I. O Lugar da Teoria no Ensino da Literatura

De saída precisamos esclarecer *o que é teoria da literatura* ou *das literaturas*. Preferimos partir *da literatura*. A literatura pode ser um conjunto de obras institucionalmente hierarquizadas, suscetíveis de provocar, num conjunto virtual ou atual de pessoas chamadas *leitores*, uma certa reação prazerosa e cognitiva.

Assim a literatura divertiria, instruiria sobre o ser, sobre o mundo humano, não-humano, supra-humano.

Como ela faz isso?

Ao articular as relações novas, ao fundar universo singular dotado de valores singulares. Há quem ache (por ex. Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1978, pp. 56-59) que toda obra esteticamente grande provoca uma mudança de horizonte, uma perspectiva inédita sobre a realidade material ou espiritual e sobre a visão que dela temos.

Isso dito, podemos tentar uma definição da Teoria da Literatura.

Ela é uma espécie de filosofia, de conjunto de reflexões abstratas sobre a natureza, o funcionamento, as diversas maneiras-de-encarar conjunto de obras aparentadas ou que apresentam um ar de família. Para fundamentar suas reflexões, ela recorre à Filosofia, às Ciências Humanas (História, Sociologia, Psicologia...), a outras Artes (Música, Pintura, etc), com o intuito de amparar a abordagem imediata, talvez pedagógica das obras. Nesta abordagem imediata é que residem a crítica literária e o ensino da literatura, ou seja, o aproveitamento máximo dos textos literários, dentro de uma Formação da sensibilidade estética e de uma Interpretação adequada dos aspectos prazerosos e cognitivos (já falados antes).

À bem da verdade, quando nos afastamos da prática universitária da crítica e do ensino da literatura, poucos são os ensaístas e professores preocupados com a Teoria da Literatura. Os críticos de jornais e magazines confiam em sua intuição; os professores de leitura

ensinam o vocabulário, a gramática; às vezes, os jogos entre o sentido literal e o sentido figurativo, a divisão do texto em começo, meio e fim. Grande avanço, no tocante à formação da sensibilidade e o desenvolvimento cognitivo de seu público!!!

Para remediar a essas lacunas, temos de ir à teoria. Porém, com certos cuidados; porque existe um bom uso e um mau uso da teoria. Entendemos por abuso da teoria, o fato de certos estudiosos, principalmente os do Ensino Superior, fetichizarem tanto os preceptos e conceitos de teóricos (Martin Heidegger, Walter Benjamin, Louis Althusser, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Homi K. Bhabha, Roland Barthes, etc.), que acabam por deitar indevidamente qualquer obra, qualquer autor, no leito de Procuste desses pensadores.

Ora, segundo a Introdução a Teoria Literária do canadense Robert F. Barsky (1997), (um livro ainda não traduzido em português), todas as teorias, inclusive Bakhtin, Freud, Lacan, têm um limite de adequação. Esse livro mostra o forte e o fraco de cada teoria, e o tipo de obras que mais estão em afinidade com cada uma. Tomara que seja em breve traduzido, assim como o livro de Elisabeth Ravoux Rallo, Méthodes de critique littéraire(1999).

O que mais queremos frisar se resume a dois pontos: 1º) uma teoria bem escolhida e bem dosada ajuda a fazer uma leitura pluridimensional, e portanto mais rica de um texto literário. Ela constitui um instrumento de reflexão que auxilia a intuição, multiplicando os pontos de vista, os níveis de análise, as indicações de busca mais fecunda. Neste sentido, a teoria é benéfica. 2º) mas a teoria pode ser prejudicial, se o estudioso ou o aluno não domina bastante a ficção que ela representa e que entra em conflito com tantas outras teorias-ficções. Pois cada teoria enfatiza habitualmente algo específico que ganharia a ser matizado pelo cotejo com teorias opostas ou, no melhor dos casos, complementares. Daí, a necessidade de adquirir um bom panorama das melhores propostas teóricas, para não se deixar colonizar por nenhuma, para não se tornar ventríloquo ou papagaio de nenhuma.

Portanto, é mister tomar uma certa distância com qualquer teoria, depois de tê-la bem assimilada. É uma condição indispensável, quando se aborda um livro novo e de grande originalidade, e que não possa, pelo fato mesmo, ser enquadrado, por categorias pré-determinadas. É a condição indispensável, aliás, de toda abordagem crítica de uma grande obra. Inicialmente, fazemos um pouquinho de caminho com a teoria, mas se quisermos penetrar na intimidade e na singularidade de uma obra, se não quisermos andar paralelamente a ela, teremos de aprender a escutá-la, a seguir seus impulsos. Pois, afinal, é a obra de criação que dá as cartas, e não uma teoria, por inspirada que seja.

No entanto, existem ferramentas suscetíveis de aguçar a nossa curiosidade e nos orientar na aventura de uma leitura rica, pluridimensionada. Eis aqui duas que costumamos praticar, e que anunciamos no começo: a leitura psicanalítica e a leitura pelo caminho do imaginário.

II. ABC da Leitura Psicanalítica

A psicanálise é uma parte da filosofia, a Psicologia, mas que, em vez de frisar as faculdades cognitivas e dominadoras, insiste na fragilidade do ser humano. Filosofia pessimista, na linha de Shopenhauer (autor de O Mundo como vontade e como Representação), ela põe uma dúvida sistemática sobre a orientação de nossos sentimentos e afetos, de nossas volições, de nossa memória, de nossa inteligência, enfim da mente-cérebro que somos. Para ela, somos manipulados, internamente, por forças e mecanismos incontroláveis. Essa manipulação se constata em nosso emprego da linguagem, em atitudes e comportamentos, em motivações contrárias a nossas declarações, intenções ou finalidades declaradas.

A psicanálise é, portanto, antes de tudo, o estudo dos desencontros do Homem com seus modos de expressão. O inconsciente como força onipresente está no comando da atividade de linguagem. Por ser o discurso do Homem, tão verbal como não-verbal, o alvo da manipulação inconsciente, uma teoria da enunciação adequada poderia ser um meio de análise dos efeitos do Inconsciente na Linguagem.

Por ser o homem um ser que se manifesta em atitudes e comportamentos, uma teoria semiótica, ou seja, uma ciência dos gestos, atitudes e comportamentos poderia contribuir ao desvendamento do processo de significação impulsionado pelo inconsciente. Com esses dois trunfos em mão, é possível pensar numa abordagem psicanalítica do texto individual / social e, mediante certas transposições, do texto da Arte e da Literatura.

Ora, Benveniste e seus seguidores já ofereceram uma tal teoria da enunciação (existe por aí a tese de Marlene Guirado).

Ora, vários estudiosos do campo literário já se debruçaram sobre essa semiótica do inconsciente, (existe por aí o livro de Samira Chalhub). Além do mais, o psicanalista francês Jacques Lacan nos brinda com uma teoria da significação (cf. O Título da Letra, de Philippe Lacoue-Labarthe e Jean-Luc Nancy) e também com algumas leituras de texto literário (Hamlet, de Shakespeare, por exemplo). Tudo indica, portanto, que uma psicoleitura reúne as condições necessárias de exequibilidade.

Nós dispomos igualmente de outras análises que, sem serem lacanianas, são de grande valia para assegurar o lugar da Psicocrítica entre suas confrades: a mitocrítica, a semiótica, a sociocrítica, a poética ou a estilocrítica. Citaremos entre várias, Holderlin ou a questão do pai de Jean Laplanche. Uma referência fundamental veio completar tudo isso: os dicionários, – o Vocabulário da Psicanálise (Martins Fontes), e os dicionários, de pendor laciano como Kaufman ou Chemama.

A psicanálise não cessa de ser uma filosofia, mesmo dentro do campo da “interpretação” literária. Como filosofia, ou trabalho na altura do que é o Homem e o que é o seu destino, a psicanálise apresenta um certo número de temas, princípios, mecanismos, atitudes perante nós mesmos e o mundo. Sumariamente, indicaríamos dez elementos ou conjunto de elementos suscetíveis de guiar uma leitura psicanalítica, com o Dicionário de Laplanche-Pontalis e um dicionário de símbolos ao alcance:

- 1º) a ilusão da mente (percepção, razão, objeto de desejo ...) @ o imaginário (Lacan)
- 2º) as fases de desenvolvimento (oral, anal, fálica), os ambientes perceptivo e volitivo que acompanham cada uma.
- 3º) *a pregnância de motivos temáticos(que são, aliás, modalidades semióticas disfarçadas) como a fusão; o espelho; a separação; a inversão; a superposição ou sobredeterminação; a prevalência do detalhe, do acessório; a parada no desenvolvimento; a repetição (ou compulsão à repetição); o fora vs o dentro.*
- 4º) o exercício onipotente de um Poder Social através da instância Paterna ou do Imago materno (castração).
- 5º) os mecanismos de Repressão, projeção, sublimação, etc.
- 6º) mitos explicativos: Édipo; Prometeu; eterno retorno; Horda Primitiva; Fênix; Íris e Osíris, Proteu, Paraíso Perdido, etc.
- 7º) as categorias primordiais de: Eros e Thanatos.
- 8º) a dialética: «Princípio de Prazer e Princípio de Realidade», que vem redobrar Eros x Thanatos, Apego x Castração.
- 9º) as perversões: voyeurismo x exibicionismo; sadismo x masoquismo, que muitas vezes se fusionam e invertem-se.
- 10º) *a retórica do sonho, com as figuras da condensação; do deslocamento; da inversão no contrário (denegação), da substituição.*

Tal seria uma visão panorâmica da psicanálise aplicada à leitura literária, desde que tudo que foi dito seja transposto na ordem simbólica.

III. Ler a Poesia pelos Caminhos do Imaginário

1. A escrita poética se situa na encruzilhada das pulsões do sujeito escrevente e do mundo social cósmico que impõe a ele suas leis. Nessa negociação ou troca entre forças pessoais e não pessoais (mas que podem ser assumidas) reside o que Gilbert Durand chama de Trajeto Antropológico.

2. O que se propõe uma poética, ou conjunto de regras constituintes, do Imaginário literário (e artístico) é a análise do **além** das imagens, ou melhor, das constelações ou redes / agrupamentos de imagens.
3. O imaginário do leitor, isto é, suas vivências simbólicas e tendências mentais, preenche aqui uma indiscutível função interpretativa.
4. Esse papel do leitor expõe, no entanto, a análise do Imaginário a duas armadilhas, que importa logo combater: o leitor deve evitar a identificação total com o texto, uma fusão na narrativa poética que lhe deixará sem capacidade analítica própria e o condenaria a paráfrase estéril; o leitor deve evitar distanciar-se do texto a ponto de criar um texto paralelo, de produzir uma reescritura quase totalmente liberada do texto lido. A forma de ação pertinente requer um certo equilíbrio entre **distância** e **proximidade**, um vaivém entre o olhar scrutador e a recepção aberta e vibrante.
5. O que idealmente se procura é o seguinte:
 - a) intuir, após leitura e releitura, as forças dinâmicas ou «schèmes motores» que estariam na origem do gesto de escrever desse poeta ou desse artista. O «schème» é uma força ativa que preside à *emergência* ou à *organização* das imagens. É, portanto, de suma importância percebê-lo, senti-lo, antes de qualquer análise.
 - b) reconhecer a disseminação dessa força motora no desdobramento ou gênese do texto. O «schème» ou tema fundamental é, de fato, em estado virtual. É a nossa hipótese de leitor provido de sensores, de antenas que o faz vir à existência, tendo como base o texto. Todavia, numa espécie de círculo interpretativo, é pela **atualização** em imagens concretas, repetidas, e piscando umas para as outras nesta repetição mesma, que o «schème» ou Tema **virtual** se torna **atual** e, ao mesmo tempo, se autodesigna a nossa atenção.

- c) Concentrar, porém, a atenção sobre as variações, transformações, modificações às vezes tênues da mesma imagem: o menor índice de mudança é repleto de significação, esteja prestes a acolher a nuance.

Potencialidade nova ou nova orientação pode estar se efetuando. Assim é que o sentido se aprofunda ou se alarga, e que o leitor/a leitura recebe novos impulsos, dentro de um processo semântico indefinidamente aberto. Visto assim, o ato de ler é ilimitado.

6. Nunca se esquecer da plasticidade e da polivalência da imagem, inclusive da «*Imagem Primordial*»(Jung), do tema fundamental, que movimenta em princípio todas as imagens individuais agrupadas em constelação. A constelação provém de um ar de família comum a uma série de imagens, e que tira cada imagem individual de um isolamento que a excluiria do processo semântico. Dá para entender que uma releitura pode recriar outros caminhos de sentidos, ao passar pelas mesmas imagens, vectorizando-as iluminando-as de modo diferente ou oposto. Aliás, a leitura do texto artístico se acomoda muito bem em interpretações contraditórias, pelas quais se denuncia a complexidade do tema, do mundo e dos egos intérpretes. Jean Burgos (1982) já demonstrou como o mesmo «*schème*» da árvore é suscetível de ser lido no regime diurno e no regime noturno de estruturas místicas. Disto decorre a não catalogação definitiva de imagens e arquétipos. “*Um mesmo arquétipo pode pertencer a diferentes estruturas; não existe constelação única de símbolos isomorfos*”.(Christian Chelebourg. *L’Imaginaire Littéraire*. Paris: Nathan, 2000, pp. 82).
7. Conhecer os «*schèmes motores*» e suas modalidades de estruturação para melhor perceber as transformações. Estas podem acusar **coerências, rupturas, desvios**, remanejo nos agenciamentos. Uma boa análise tem de se sensibilizar a tudo isso.

8. Analisar é pôr ordem nas heterogeneidades e polivalências das imagens, recorrendo ao *schème* ou aos schèmes que direcionam e as animam. É construir uma sintaxe ou modo eficaz de relacionar os detalhes (imagens individuais) e seu respectivo conteúdo, com o propósito de captar uma forma de resposta do ser-no-mundo à crucial questão de sua finitude. A mortalidade é universal, mas universalmente ela é questionada através das Artes. Neste caso, cada *schème motor* que alicerça e propulsa a imaginação criadora corresponde a um gesto ora de **enfrentar o Tempo**, ora de **recusá-lo** ou de **driblá-lo astuciosamente**.

No «Enfrentar» o tempo predomina a idéia de prevenir os seus golpes, “de imobilizá-lo”.

No “recusar” o tempo, é subjacente a idéia de evitar todo caminho por onde viriam os golpes do tempo (melhor fingir e se esconder do que enfrentar é o lema dessa postura imaginária).

No “driblar astuciosamente” o tempo, se nota uma postura de sábia acomodação dentro de tempo, quando não de uma exploração matreira dele.

São assim três atitudes, que determinam três tipos de escritura poética; e em cada um o espaço está sempre mobilizado contra o tempo. Podemos até afirmar que do ponto de vista do Imaginário, a poeticidade traduz em relações espaciais aquilo que angustia no plano temporal.

- 9) Seria bom ter em mente no momento de toda leitura os modos de identificação das espécies de escritura poética tal como Jean Burgos os formulou (Vers une poétique de l’Imaginaire. Paris, Seuil, 1982, principalmente, pp.159-168. Síntese em Chelebourg, acima citado, pp.84-85).

I. Escritura da Revolta contra o Tempo

Schème diretor: preenchimento
ocupação
tomada de posse do espaço
conquista
Proposta inconsciente: parar o tempo num eterno presente.

Outros schèmes correspondentes (ao Schème diretor):

- 1º grupo: ascensão, expansão;
- 2º grupo: agigantamentos, avolumamento;
- 3º grupo: multiplicação, proliferação;
- 4º grupo: ações proporcionando a posse (seqüestro, putsch, etc.).
- 5º grupo: separação, distinção, distanciamento, mutilação, desmembramento.

Traços estilísticos: antíteses, contrastes, simetrias, oposições maniqueístas, abstrações, acronismos, rupturas assindéticas, anacolutos, elipses, descontinuidades temporais e seqüenciais.

Modo de apresentação do texto: espaçamento

isolamento de elementos

ausência de contigüidade espacial de sucessão temporal

II. Escritura da Recusa (do desenrolar temporal)

Schème diretor: **busca, construção** e fortalecimento de **refúgios** protetores que acabam por ser sentidos sempre ameaçados.

Portanto: instabilidade

Mutabilidade

Inconsistência

Fuga - proposta inconsciente: *evitar ser o alvo de qualquer flecha do tempo.*

Grupo de Schèmes correspondentes:

- 1º grupo: recuo rumo a recanto cada vez mais secreto.
- 2º grupo: restrição e diminuição espacial contínua, podendo desembocar no encaixe, na dobra de si (acocoramento), no espaço dentro do espaço.
- 3º grupo: aperto e miniaturização do espaço. Gulliverização (ex: ver um macro-mundo no micro-mundo de uma gota d'água); grutas, cavernas.
- 4º grupo: organização dos espaços de modo a criar comunhão, *fusão* das diferenças (estilo camaleão); imagens do laço, da tapeçaria, da rede onde a aranha se perde para melhor sobreviver...

Traços Estilísticos:

- eufemismos;
- oxímoro (ou conciliação dos contrários)
- construção paratáctica (por justaposição);
- uma certa viscosidade entre os elementos (liames, links);
- recusa de todo geometrismo e contornos angulosos e ásperos (características da Escritura da revolta)
- analogia (que aproxima o diverso)
- metaforização;
- repetição e retorno do mesmo.

É como se a Imaginação criadora tentasse na sua oficina, arrolar sortilégios, meios hipnóticos, encantos, magias para narcotizar o tempo e neutralizar o seu desdobramento, sua progressão. Recorre ela também ao fusionamento por desaparecimento no ambiente (tática camaleão), auto-ocultação via simbiose com o múltiplo (tática da tapeçaria, da tecelagem).

III. A Escritura da astúcia, ou da aceitação matreira.

O Schème diretor é:

O Progresso – A angústia se domina pelo fingimento de acompanhar os avatares do Tempo mas trocando o Tempo contra o espaço.

- A proposta inconsciente: percorrer o tempo transpondo suas trilhas nas do espaço, tornando-se ipso facto apto capturar as suas energias em proveito de nossa imortalização no agora. «A progressão muta-se em progresso» (Chelebourg, pp.85).

Grupo de Schèmes correspondentes:

1º grupo: Schèmes progressistas e lineares.

São aqueles que melhor finalizam acompanhar o vetor cronológico do tempo. Certas narrativas rigidamente históricas dão conta disto.

2º grupo: Schèmes geradores e cíclicos:

Mais sistematicamente do que na viscosidade do Schème diretor, anterior, o eterno retorno das estações do ano, dos rituais agrários e eventos socio-culturais, exibem um ritmo do Imaginário «onde alternam tempos fortes e tempos fracos» (Chelebourg, pp.85).

3º grupo: Schèmes dramáticos:

Eles são constituídos de micro-cenários a vários personagens que se repetem ao longo da narrativa mais ampla de uma obra. Essas micro-narrativas têm um eixo semântico e/ou estrutural comum e convergem para um processo de significação global da obra que eleva esta em geral a um patamar de significação mítica e trans-individual.

Gilbert Durand considera que a resposta imaginária que atinge essa abrangência pertence a Mitocrítica ou a

mitanálise. Mas a mitocrítica tem seu pleno sentido quando se trabalha um corpus de escritores pertencentes a uma época dada; e a mitanálise por sua vez empresta o caminho da análise de uma sociedade dinamizada, por hipótese, por certos mitos diretores, em um de seus grandes momentos históricos.

4º grupo: Schèmes escatológicos.

Através deles, como na mitanálise, é História Monumental ou a História Social que se dá a ler nos textos da cultura. Em geral os esquemas são governados por uma inquietação relacionada com o fim do Tempo. É um imaginário que mais obceca as obras de final de milênio, ou as obras que emergem de genocídio e de grandes catástrofes como guerras, epidemias, ameaça de autodestruição do planeta com o hiperdesenvolvimento tecnológico. Contudo, a dominante da 3ª modalidade do Imaginário não é catastrofista.

Admitir isso seria confundir essa modalidade da escritura como a primeira. Esta é caracterizada pela univocidade e pelo maniqueísmo. A terceira é de preferência regida pela dialética, no apelo constante à causalidade, a uma lógica dos princípios e dos fins, no intuito de todo explicar e, via essa explicação, de se dar «uma visão de mundo segura». Do ponto de vista temático, essa escritura poética se destaca por imagens que põem no primeiro plano a progressão e aquilo que permite medir essa progressão, ou seja: «*o horizonte, a extensão do espaço, a agrimensura, os limites a percorrer, os obstáculos a vencer, o olhar panorâmico*»(Chelebourg, pp.85).

Traços Estilísticos:

As marcas mesmas da vontade de reunir o disperso no espaço como no

tempo: a coordenação (a um ponto exacerbada), a subordinação (hipotaxia) e as oposições (desta vez sem funcionamento).

10) Observação Final. Quase nunca uma obra complexa (toda grande obra) se escreveria dentro de um só schème diretor. Habitualmente enfrentaremos «conflitos geradores de novas formas», «uma morfogênese ou combinatória de schèmes geradora de outras formas» (Chelebourg, pp.86). Nessas surpresas e contrariedades resolve justamente o grau de criatividade de um poeta ou de um artista, Evelyne Voldeng ilustra (Voldeng, pp.12) brevemente a atitude do poeta, do ponto de vista do imaginário: «um poeta chocado pelos males do tempo e pela precariedade da condição humana adota um comportamento de revolta que influencia seu imaginário, entendido como algo abrangendo a imaginação, as fantasias, as imagens, o seu modo de organização, seu funcionamento, sua significação, sua aura afetiva... As imagens organizam-se segundo os schèmes de conquista no termo de uma confrontação, de uma dominação.»

«Na mesma situação, um outro poeta pode adotar um comportamento de recuo, ao qual se associam os schèmes de **recusa** e de **refúgio**: fuga, interiorização, enclausuramento/fechamento, descida, mergulho cada vez mais fundo, enterramento, e outras imagens semelhantes.»

«Na mesma situação, um outro poeta pode ter um comportamento de **aceitação**, a qual são ligados os schèmes (ou linhas de força dinâmicas, organizadoras de constelações de imagens) de progresso de percurso, de germinação, de alternância, de enfrentamento e de outros tipos possíveis. Daí resulta uma temática dramática e progressista.»

O trabalho de leitura consiste em detectar schèmes, constelações, frequências, transformações, ultrapassagens, na função de atitudes afetivas face ao Destino humano e ao Cosmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I. O Lugar da Teoria no Ensino da Literatura:

BARSKY, Robert F. Introduction à la théorie littéraire. Québec, PUQ., 1997.

COMPAGNON, Antoine. Lê démon de la théorie. Paris, Seuil, 1998 (sobretudo, pp.277-281).

RALLO, Elisabeth Ravoux. Méthodes de critique littéraire. 2ª ed., Paris, Armand Colin, 1999.

ROUXEL, Annie. Enseigner la lecture littéraire. Rennes, P.U.R., 1996. (particularmente o capítulo 1)

II. O ABC da Leitura Psicanalítica:

CHALUB, Samira. Animação da escrita. Ensaios de psicanálise e semiótica aplicada. São Paulo: Hacker/CESP, 1999.

FRANÇA, Maria Inês P. Psicanálise, estética e ética do desejo. São Paulo: Perspectiva, 1997.

GUIRADO, Marlene. Psicanálise e aná-

lise do discurso. Matrizes institucionais do sujeito psíquico. São Paulo: Summus Editorial, 1995.

RIMMON-KENAN, Shlomith (org.). Discourse in psychoanalysis and literature. London and New York: Methuen, 1987.

VITAL BRASIL, Horus. O sujeito da dúvida e a retórica do inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

III. Ler a poesia pelos Caminhos do Imaginário :

CHELEBOURG, Christian. L'imaginaire littéraire. Paris, Nathan, 2000.

EDMOND, Maurice. Le récit québécois comme fil d'Ariane. Québec, Nota Bene, 2000, (pp.80-86).

VOLDENG, Évelyne. Lectures de l'imaginaire:huit femmes poètes des deux cultures canadiennes (1940-1980). Orléans, PU - Valenciennes /Les Editions David, 2000, pp. 8-14 ;37-42).

A ambigüidade do sertanejo no cangaço

Clarissa Loureiro

Mestranda em Teoria da Literatura UFPE

Resumo

Este trabalho pretende observar como a representação do cangaço na literatura expressa a dubiedade do sertanejo, entre a passividade religiosa e a contestação explosiva da violência. Para tanto, relaciona os Severinos do Auto da Compadecida e o de Morte e Vida Severina, procurando encontrar o ponto de contato entre cangaceiro e sertanejo, temáticas tangenciais nestas obras. Contrastam-se a esta comparação, ainda, as colocações iniciais de Euclides da Cunha sobre o sertanejo e as de Franklin Távora sobre o cangaço.

Summary

This work intend to observe like the cangaço is a phenomenon sociable that express, in Literature, the rustic's ambiguity of to go for between the religion's passivity and the violence's explosive challenge. To obtain this object, connect Auto da Compadecida's Severino and Morte e Vida Severina's Severino, looking for to meet the point common between bandit and rustic. Oppose this comparison, yet, Euclides da Cunha's positins above rustic and Frankly Távora' s above cangaço.

No início do capítulo O Homem de *Os Sertões*, Euclides da Cunha define o sertanejo como antes de tudo um forte (Cunha, 1979). Nesse argumento, o homem da caatinga passa a ser um misto do ontem com o agora, de Deus com o Diabo, do silêncio com o grito, situando-se numa intercadência “*impressionadora entre impulsos extremos e apatias longas*” (Cunha, 1979, p. 92). No entanto, Euclides da Cunha restringe a personalidade do sertanejo, à medida que localiza esta mudança de comportamento numa cadência de reações que se seguem continuamente, sem se imbricarem. O homem de *Os sertões* é aquele que ora manifesta uma displicência que lhe dá o caráter de humildade deprimente, ora o aclaramento do olhar desassombrado e forte, prestes a ter uma descarga nervosa instantânea. Na verdade, essas atitudes convivem ambigualmente na identidade do nordestino, desprendidas de uma relação de alternância. Fundem-se como o próprio Severino ao seu meio, ao dialogar com o sertão e por ele ser engolido, digerido e burilado, a tal ponto de, muitas vezes, tornar-se um Fabiano, silenciado por seu próprio ambiente.

João Cabral já recriou essa relação, quando em seus versos remeteu ao fado do nordestino imposto pela seca, ao cantar que desde o nascimento só haveria uma escolha para um Severino: conviver com a morte e a ela se adequar. O nordeste, então, é descrito como uma região subjugada pela morte, e a melhor forma de se ser nordestino seria à morte ajudar. E eis o meio dialogando com o homem. O homem passa a sobreviver da morte, já que a morte é a única realidade. Como se expõe na voz da mulher na janela: “*Como aqui a morte é tanta, só é possível trabalhar nessas profissões que fazem da morte ofício ou bazar*” (Cabral, 1983: pp. 84-83). Se só os roçados da morte compensam cultivar (Cabral, 1983), a distinção do tipo de cultivo passa a ser diferença. Cabral difere apenas os tipos de sobreviventes da morte morrida, com as profissões de farmacêuticos, coveiros e rezadeiras, todavia se esquece da existência da morte matada. A morte de bala que não só enche a terra, mas que também se torna um meio de trabalho.

É neste diálogo entre os tipos de morte para a sobrevivência que se observa a ambigüidade. Desde o primeiro berro das crianças das

primeiras décadas do século XX, sobrevoa um questionamento na consciência do sertanejo: o rosário ou o rifle? Eis o ambiente pressionando o comportamento do homem. E eis Deus e o Diabo, digladiando-se na cabeça do sertanejo. “Rosário ou o rifle?”. O homem da casa de taipa e do cachimbo de palha não anda para nenhum destes lados, permanece na posição *entre-escolhas*. A imagem de nossa senhora na parede e o punhal ao pé da porta. Em sua aparente submissão religiosa, é capaz de atos de “bravura” contra vizinhos que tenham ofendido a sua honra. Guarda na face os traços, citados por Euclides da Cunha, a tendência à imobilidade e quietude das rezadeiras das novenas e o “aspecto dominador de um titã acobreado e potente, num desdobramento surpreendente de força e agilidade extraordinárias” (Cunha, 1979, p.92).

Esta ambigüidade não se limita apenas à fusão da valentia da morte matada à religiosidade da morte morrida nas circunstâncias de fome. Vai mais além, e alcança horizontes mais amplos. Nos cordéis, destaca-se a relação permanente de contradição do sertanejo com a sociedade nordestina, enquanto uma estrutura regida pela choque constante entre vozes. Ao longo da trajetória dos folhetos, as cidades-estradas do sertão são reconstruídas com muitas vozes que não se misturam, mas se confrontam, como realidades distintas. Há as vozes dos que saem do sertão, assimilam a educação de “fora”, voltam falando diferente, erguem casas com muros altos. Outras que geram “assalariados”, do sertão também, mas que não são considerados “iguais”, porque ouvem a “voz de fora” de cabeça baixa e recebem o dinheiro com o chapéu na mão. Nestas situações, a contradição é suprimida pela relação de conciliação entre vozes, mediante as representações da voz do “senhor de terra”, dominante pela aquisição da terra e do conhecimento, e da voz “agricultor submisso”, pela ausência de poder econômico e cultural. No entanto, esta relação de vozes alcança, ainda, sentidos contrários. Estes mesmos “assalariados” nem sempre são reconstruídos pelos autores populares de modo passivo. Apesar da fala pouca e da “linguagem rasteira”, o sertanejo é representado, em muitas situações, botando a boca no mundo, no

sentindo próprio de contestação: passa a expressar a contradição, inerente ao seio social.

De um modo geral, portanto, o sertanejo aparece ambíguo nos folhetos. Ao mesmo tempo que é o senhor pacífico das idas à igreja aos Domingos e dos constantes “bom dia, meu senhor”, é aquele que abre o verbo contra o senhor da “casa grande”. E são nestes momentos que os cordéis alcançam uma importância peculiar, tornando-se *poemas circunstanciais*. De acordo com Proença, o espírito crítico dos poetas encontra nos poemas circunstanciais um vasto campo para exercitar-se, sendo esse tipo de cordel que se convencionou chamar de *literatura de participação, crítica de costumes, sátira política e social* (Proença, 1973). Nestes folhetos, o poeta popular se preocupa em recriar as várias reflexões do sertanejo referentes à sociedade. E uma das representações mais constantes deste pensar refere-se aos atos dos cangaceiros, expondo as múltiplas leituras do sertanejos em relação a Lampião e Antônio Silvino. Nestas interpretações, as versões se multiplicam, envolvendo imagens disparcs, através da descrição negativa dos cangaceiros, e de sua representação positiva, pela recriação idealizada de seus atos de bravura. A preocupação deste ensaio é a de se relacionar representações distintas do sertanejo e, sobretudo, do cangaceiro em diferentes textos da literatura erudita, propondo uma leitura com reflexões acerca do constante traço ambíguo do cangaço na literatura de cordel, onde essa imagem surge como uma mensagem, gerada pela própria fala do nordestino, que a constrói de acordo com o seu próprio olhar em relação a si e ao se posicionamento no seio social.

Maria Isaura de Queiroz explica que o cangaço parece derivar da palavra *canga*, peça de madeira que sujeita o boi pelo pescoço, fazendo-o puxar o carro ou outro peso. Antes de significar uma forma de vida ou profissão, aplicava-se a um volume bastante volumoso de equipamentos que os bandidos carregavam (Queiroz, 1977). Desde os fins do século XIX, significa o modo de vida dos grupos autônomos de salteadores dessa área. Entretanto, sabe-se que esta manifestação possui uma maior força histórica, devido a sua estreita relação com o banditismo social, cujos traços essenciais são o protesto e

a rebelião social (Hobsbawm, 1975), considerando-se o bandido como produto de um desequilíbrio econômico que envolve uma reação aos poderes de dominação do Estado e dos senhores de terra. Segundo Mello, o cangaço se solidifica numa época em que as sobrevivências de morte matada e morte morrida se mesclavam na cabeça do homem da roça mais fortemente, por causa de fatores naturais, sociais e culturais, que proporcionavam o isolamento e a incomunicabilidade como fontes causadoras da “característica mais marcante do universo cultural sertanejo: o arcaísmo” (Mello, 1993, p. 57). Nesta etapa, predomina uma mumificação dos costumes, havendo um “clima humano muito próximo do quinhentismo e seiscentismo trazidos pelos portugueses do primeiro momento da colonização” (Mello, 1993, p. 57). Em meio a este clima de hábitos antiquados, a *indiferença em face da morte* e a *insensibilidade no trato com o sangue* passam a ser traços constantes na vivência do nordestino, devido à própria necessidade acarretada com a guerra constante contra o índio, e o combate às onças (Mello, 1993). Com o aumento da população, e a conseqüente queda das oportunidades econômicas, a atmosfera de culto à coragem, de apanágio à valentia e do adestramento no uso das armas torna-se ainda mais favorável aos surtos de criminalidade, no sertão do início do século. É nesse ambiente que “vai se impondo lentamente um cangaço, por assim dizer, de sobrevivência, de reação diante da miséria, espécie de ‘salve-se quem puder’ ” (Mello, 1993, p. 59).

Como se pode notar, as primeiras décadas do século favoreciam que, por trás do tema cangaço, gerassem-se duas interpretações complementares: a da violência gratuita e a da violência atrelada a um sentimento de rebeldia social. Ambas as versões se imbricavam nos relatos, de modo a se criar uma imagem heterogênea do cangaço, perante os olhos dos bandidos em nascimento, perante os olhos da população, eterna ouvinte dos episódios. Esta heterogeneidade foi eternizando o cangaço na boca do povo. No imaginário popular, os nomes do cangaço caminham por entre variadas versões, tanto que a questão do passado particular de um cangaceiro vai se perdendo. E o que seria o contar de um fato verídico, torna-se material da Literatu-

ra, passando a ser um acontecido, um “causo”, que ao ser contado com as distorções do gosto popular passa a ser fermento para toda uma recriação literária. E eis o nascimento do mito. Lampião deixa de ser o bandido de carne e osso a saquear fazendas e se transforma em assunto de mesa de bar. Torna-se um tipo de mensagem, apropriada pelo falar coletivo (Barthes, 1983), uma imagem cuja historicidade inicial vai sendo abafada pelas várias versões do imaginário que correm de boca em boca. Entre os pontos mitificados, nos feitos de Lampião e na maioria dos cangaceiros, destaca-se a violência. Ela é um significado histórico constantemente reelaborado pelo olhar ambíguo do sertanejo que a reconstrói como uma das principais fontes de um heroísmo dúbio.

Este heroísmo ambíguo é recriado, devido aos vários falares que incidem sobre a imagem dos bandidos. Várias interpretações se impõem, cada qual com uma carga ideológica diferenciada. Neste jogo de versões em movimento, o significado histórico do cangaceiro vai sendo sombreado pelos diversos conceitos que a população se encarrega de dar. Suas leituras são variadas, como é a própria leitura do homem em relação a seu meio. A Literatura apresenta estas variações nas suas várias expressões. Entre os escritores regionalistas, multiplicam-se as versões. Cada qual textualiza o fato, conforme uma ótica, influenciada por uma versão oral, já ouvida de boca em boca, ou mesmo ouvida nas leituras de cordel, ruas afora. E neste reler, o que seria realidade vai sendo engolido e mastigado pela língua do artista que o saboreia e o digere em um subtexto, alicerces do próprio texto. O resultado é a perda do conceito de realidade palpável, como o do próprio cangaceiro histórico. Ambos se diluem na palavra. Ela os modela e os deforma de modo que não se distinga até onde a palavra do autor é sua e até onde se mistura com a palavra do outro, na reconstrução estética do real. Tudo se banha no diálogo conflituoso de vozes que rege a cultura

Para se pensar o diálogo de fragmentos de imagens referentes à ambigüidade mítica do cangaceiro, faz-se uma alusão rápida ao romance *O Cabeleira*, no intuito de se estabelecer um contraste com *O Auto da Compadecida*. Cotejam-se estes dois livros, pois ambos se

constituem como um avesso ao outro, pólos em negação, chocando-se para a formação da imagem ambígua do cangaceiro.

O Cabeleira consiste numa primeira versão unívoca do cangaço. Nela, o cangaceiro é lido como um “câncer da sociedade”, produto do meio, consolidando-se como um sanguinário cujos atos “animalescos” são lidos como desvio da estrutura social. Franklin Távora recria o cangaço, estabelecendo uma distinção entre povo e cangaceiro. O cangaceiro se torna um marginal em relação ao povo, devido ao uso da própria violência. O aspecto de indiferença à morte próprio do sertanejo acostumado a lidar com o sangue é omitido. A ambigüidade do olhar do nordestino sobre o cangaço é desfeita, em favor da contraposição da figura passiva e homogênea do cidadão sertanejo, identificado na sociedade pela sua submissão religiosa, e a descrição de uma personalidade patológica do cangaceiro.

A descrição do cidadão sertanejo submetido às leis da sociedade pela religião, expressa-se na imagem de Joana. Ela é a personagem da infância de Joaquim, representante da ternura, da bondade e do espírito de religião peculiar ao homem de bem nordestino. A importância de seu relacionamento com a personagem principal é que, enquanto mãe religiosa, Joana seria a base inicial para a formação do menino como cidadão. À medida que o personagem vai sendo afastado na participação da educação da mãe, vai morrendo como futuro homem de bem e nascendo como cangaceiro. O distanciamento de mãe e filho significa o afastamento de um indivíduo, no processo ainda de formação, dos critérios de comportamento, emitidos no seio social e o seu ingresso em um novo tipo de ordem em condição marginal, marcado pela influência paterna.

Em *O Cabeleira*, há, portanto, uma distinção entre dois mundos: o mundo do seio social e o da marginalidade. Tornar-se cangaceiro significa sair da condição de indivíduo do povo para ser colocada à margem. Franklin Távora, em consequência, recria uma versão de cangaço, na qual se estabelece uma divisão entre o cangaceiro e o povo. Há duas fases na vida do cangaceiro: quando é Joaquim, filho de Joana, e quando é desprendido dos braços da mãe para nascer o

Cabeleira. Este limite de etapas, mediante a troca de nomes, expressa a leitura do autor com relação às fases do cangaço. É certo que o batismo no cangaço com um novo nome de guerra representa uma transformação de vida para o bandido. Virgulino se torna Lampião, pelo incêndio de balas capaz de causar em luta, e, com isso, deixa para trás toda um passado. Do mesmo modo acontece com Joaquim. À medida que ele abandona seu nome, abandona toda a ligação com a educação religiosa, recebida pela mãe, de homem de bem, e entra na vida do crime. Nestas novas metas, o autor frisa o aspecto patológico de sua entrada no cangaço, a monstruosidade com que faz uso da morte, suprimindo o próprio traço ambíguo do ato de matar aos olhos do povo. Por isso, o livro falha quando se caracteriza como uma obra cuja peculiaridade seja exaltar apenas o aspecto negativo do cangaço. Ressalta-se o rompimento do personagem com a família, e, conseqüentemente, com o povo de um modo geral. Joaquim deixa de ser um severino quando se torna o Cabeleira, e, com isso, distancia seu perfil da imagem ambígua do cangaceiro, apresentada nos cordéis.

Já em *O Auto da Compadecida*¹, Ariano Suassuna vê uma estreita ligação entre o povo e o cangaceiro, sem que haja linhas divisórias. Diferentemente de *O Cabeleira*, o cangaceiro de Ariano se apresenta como mais um severino entre tantos outros. O fazer questão do bandido de ser denominado pelo seu nome de batismo exprime a intenção do autor em não estabelecer um corte de etapas: antes do cangaço e pós- cangaço. Severino é um dos severinos que se misturam ao povo. Isto se percebe no comentário do cangaceiro, ao responder à indignação do padre de ter de chamar uma figura “ilustre” de Severino: “*Isso tudo porque quem está com o rifle sou eu. Se fosse qualquer de vocês, eu era chamado de Biu. Deixem de conversa, que isso comigo não vai*”. Nesta resposta, o cangaceiro demonstra não achar um distanciamento entre ele e os integrantes do povo. Vê-se apenas como mais uma indivíduo cujo traço de distinção é o papo amarelo,

¹ Em *O Auto da Compadecida*, o personagem cangaceiro é apresentado com um enfoque secundário, o enfoque mais aprofundado sobre o cangaço na obra de Ariano Suassuna ocorre em *O Auto de João da Cruz*. Entretanto, o objetivo deste ensaio é contrastar uma representações unívocas do cangaço, no intuito de se observar o tema ambigüidade.

símbolo de autoridade. Ter a arma significa ser um elemento do povo com o poder de despertar o respeito. Severino, portanto, é mais um severino, mas não é um Bui, sertanejo de postura preguiçosa e apática. É um bandido que faz da morte fonte de sobrevivência, através da qual procura dar um certo tom de dignidade. Apesar da relação de respeito, alcançada com o uso do papo-amarelo, observa-se que por trás da posição diferenciada pela morte, o cangaceiro volta a dar ênfase a sua posição de povo desfavorecido, quando diz:

“Mais pobre do que Vossa Senhoria é Severino do Aracaju, que não tem ninguém por ele, a não ser o velho pobre papo amarelo. Mas mesmo assim, eu quero ajudá-lo, porque vossa senhoria é meu amigo. Três contos! Estou quase pensando em deixar o cangaço. Eu deixava vocês viverem, o bispo demitia o sacristão e me nomeava no lugar dele. Com mais cinquenta cachorros, eu me aposentava. Podia comprar uma terrinha e ia criar os meus bodes. Umas quatro ou cinco cabeças de bode e podia-se viver em paz e morrer em paz, sem nunca mais ouvir falar do velho papo-amarelo”. (*Suassuna, 1978, p. 110*)

O significado de poder inerente ao papo-amarelo é ofuscado pela condição de homem do povo que sente medo, característica posteriormente levantada no julgamento que vai haver no céu. Por sobre a fama do terror do mito do cangaceiro Vingador (Hobsbawn, 1975), apresenta-se a condição de mais um pobre coitado do povo que olha para os lados e se vê sem ter com quem contar, e segue adiante na condição de bandido, sempre com os olhos num futuro ideal e igual ao de tantos outros severinos: arar a terra e cuidar do gado. O sonho do bandido, desta forma, mistura-se com o do Severino cabraliano. Ambos são fugitivos. Severinos que fogem da fome e da morte. A perseguição do Severino de Cabral é a morte morrida e a do Severino de Suassuna é a morte matada. E eis a ambigüidade da morte na esteira da recriação literária dos autores. Entre obras, a morte é recriada, para se mostrar a relação contraditória de sobrevivência do sertanejo com a sociedade. Os Severinos se misturam porque são os mesmos, cada qual com seu perfil, cada qual com sua história com a morte. O Severino de Suassuna não se diz ladrão, faz da morte um ofício, e

nisto vê dignidade em seu cultivo, como se pode observar na resposta ao comentário de João Grilo:

“ Nada disso. Você agora fica e vai morrer com os outros. Está-me chamando de ladrão? Severino de Aracaju pode ser assassino, mas não mata ninguém sem motivo, até hoje só matei para roubar. É assim que garanto meu sustento. Mas você me chamou de ladrão e vai se arrepender” (Suassuna, 1990, pp. 113-114)”

A morte é justificada na fala do cangaceiro como movida por uma razão, a razão da morte pela vida. Se não se mata, morre-se pela própria vida, para se afastar da morte morrida severina. O assassinato é esvaziado de um caráter patológico e cheio de significados sociais, vinculados ao ideal da honra do bandido nobre (Hobsbawn, 1975). A morte passa a ser uma legítima defesa em relação ao meio. Mata-se para não ser morto pelo ambiente e continua-se matando, para se fugir da morte que provêm da perseguição do próprio homem. A ofensa da palavra de Grilo é um tipo de morte matada, a morte da honra, por isso a vingança, para se matar a própria palavra. Ressalta-se que o vingar convive com o fazer justiça na mentalidade do sertanejo de *O Auto da Compadecida*. Do mesmo modo que para Severino matar João Grilo é fazer justiça para sua própria imagem de homem sertanejo, criado e sustentado pela ideal da honra, para Grilo se vingar do padeiro e de sua mulher é uma maneira de se fazer justiça pela condição subumana de tratamento, na relação empregador - empregado. Neste ponto, amarelinho e cangaceiro se misturam no pensar de se manter a honra em vida pela justa vingança. Misturam-se na condição de sertanejos ainda marginais: Grilo na marginalidade da mentira, Severino na marginalidade da morte. E é nesta condição de marginalidade acarretada pelo próprio meio que são posteriormente absolvidos no julgamento do céu.

A questão do julgar repete-se duplamente na narrativa, como uma maneira de se estabelecer um conceito de justiça que fuja aos parâmetros habituais das leis sociais. Existe o julgamento de Deus e o dos homens. No novo julgamento dos homens, o juiz principal é o

cangaceiro. Quando diz “*Não vejo motivo para essa agonia. Estou no meu direito, porque a polícia fugiu e eu tomei a cidade*”, a ironia do bandido se refere a um tipo de justiça de morte que se afasta das leis religiosas e civis as quais o sertanejo se adequa. Severino afirma explicitamente que mata os participantes para ter o seu sustento e a certeza de que não sobrar um dedo duro que lhe entregue aos macacos. Mas, por trás desta justificativa, ergue-se um justiça de fundo social. O cangaceiro julga a parcela elite da população. Começa pela elite religiosa. Sai matando da mais alta patente à mais baixa, respeitando a hierarquia da igreja. Mata o bispo, o padre, o sacristão e pára no frade, por acreditar que dar azar matá-lo.

A conservação da vida do frade demonstra o conceito negativo da instituição religiosa, em contrapartida ao de religiosidade. Poupar o frade significa poupar a humildade inerente à cultura religiosa do cangaceiro que se entrega à morte para ver o Padre Cícero no céu. O padre é a representação humana da religiosidade pulsante na veia do cangaceiro, aproximada aqui da crença de que Lampião participa nos poderes divinos do Padre Cícero. A importância da religiosidade para a definição do comportamento do cangaceiro é melhor ressaltada no julgamento de Deus. Segundo Cristo, a absolvição de Severino é ditada pelas seguintes palavras: “*Você não entende nada dos planos de Deus. Severino e o cangaceiro foram meros instrumentos de sua cólera. Enlouqueceram depois que a polícia matou a família deles e não eram responsáveis por seus atos. Podem ir para lá*”.

A descrição do cangaceiro como instrumentos da cólera de Deus demonstra que por trás da aparente imagem de contestação social do bandido sobrevive um posicionamento de subserviência aos desígnios divinos. O personagem não é levado a se transformar em um bandido, porque teve um olhar crítico em relação à sociedade. Torna-se um cangaceiro por causa de uma fatalidade. Como o Severino cabraliano, tenta sobreviver fugindo da morte. Enquanto o Severino de Cabral foge da morte trazida pela seca, o Severino de Suassuna foge da morte trazida pelo homem. A morte, então, domina os atos de ambos. Para o primeiro Severino, se a única alternativa de sobrevi-

vência no sertão é conviver com as profissões de morte, a sua fuga para a cidade passa a ser uma crítica à ordem estabelecida. Já a permanência do Severino de Suassuna no meio é uma aceitação de seu destino de bandido, e mais ainda, da ordem social. A fatalidade de ter que matar domina seus atos, mediante circunstâncias sucessivas: vingar a família, fugir dos volantes, sobreviver no meio.

E eis a ambigüidade do sertanejo, vibrando na imagem do cangaceiro. Fundem-se numa mesma imagem a servilidade do rosário e a contestação do rifle. E neste jogo de contestar e subjugar-se, a morte é o instrumento intermediário. E os Severinos misturam-se. Um é pacífico, não grita, fala manso e segue o caminho descalço, todavia é contestatório, quando pretende ir em direção a uma “nova” vida, desprendida da religiosidade de morte, ditada pelo meio. O outro é contestatório, quando ironiza e mata pelo desejo de julgar os defeitos das personagens representantes do poder no sertão, não obstante é pacífico, pois faz da raiva, que sai do papo-amarelo, a mesma raiva que sai das mãos de Deus. Assim, da comparação entre os livros, percebe-se que a morte e a religiosidade são dois traços que marcam a ambigüidade do sertanejo, e, por consequência, do cangaceiro como mais um sertanejo.

BIBLIOGRAFIA

- | | |
|---|--|
| BARTHES, Roland . Mitologias. Rio de Janeiro: Bertand, 1993. | Vida Severina. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983. |
| HOBBSAWN, H. J. Bandidos. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1979 | PROENÇA, Ivan Cavalcanti. A ideologia do cordel. Rio de Janeiro: Imago, 1976. |
| CUNHA, Euclides da. Os sertões. São Paulo: Abril Cultural, 1979. | QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Os Cangaceiros. São Paulo: Duas Cidades, 1977. |
| MELLO, Frederico Pernambucano de. Quem foi Lampião. Recife: SATHLI, 1993. | SUASSUNA, Ariano. Auto da compadecida. Rio de Janeiro: Agir, 1990. |
| NETO, João Cabral de Melo. Morte e | TÁVORA, Franklin. O cabeleira. São Paulo: Ática, 1981. |

Interculturalismo: Perspectivas de ensino

Gilda Maria Lins de Araújo

UFPE

Resumo

Em direção às propostas do Encontro, este trabalho tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão intercultural centrada numa pedagogia intercultural.

For the purpose of the Meeting, this paper has the aim to contribute for the development of an rational comprehension, centred in intelectual pedagogy.

Palavras-chave: Ensino/Aprendizagem
Competência Lingüística
Competência Comunicativa
Compreensão Intercultural
Pedagogia Intercultural

Nossas reflexões, em consonância aos objetivos do Encontro, pretende contribuir para uma maior conscientização dos aspectos Lingüístico-Culturais pertinentes às disciplinas.

Ora, tanto na modalidade falada quanto na escrita, quando se encaminha para a leitura/produção de textos, no conjunto devem ser considerados aspectos lingüísticos acrescidos de valores sócio-históricos e culturais reveladores de práticas discursivas que possam contribuir para o ensino de português a falantes de outras línguas e a compreensão dessas mesmas línguas para os nativos de outras nacionalidades que com elas se defrontam. Assim, não se pode perder de vista, por um lado, a questão da identidade cultural e, por outro, o da prática lingüística intercultural, voltada “para o aprimoramento do ser humano como ente comunicador amante da paz” (Gomes de Mattos, 1990:95). Desta feita, cabe perguntar ao professor, se os pressupostos que são encaminhados por ele ao seu aluno, na sua prática pedagógica, levam em conta os aspectos socioculturais do seu aluno e se ele, o professor, procura explicar o que o ensino tradicional muitas vezes deixa implícito.

Nesta linha de raciocínio, devem ser vistas posições teóricas sobre os limites ou imbricamento entre competência lingüística no sentido estrito e competência comunicativa, o que implica considerações, no nosso entender, acerca dos procedimentos avaliativos, da representação das imagens e dos atos de argumentar bem como uma visão de compreensão intercultural, inerente ao conceito de competência comunicativa nos termos propostos. E o que dizer da compreensão intercultural? “Compreender uma cultura estrangeira desafia nossas próprias afirmações básicas e requer que nós reconstruamos o contexto original de uma cultura para entender símbolos em termos do povo que os tem criado” (Lothar e Haack, 1988:12). Portanto, é necessário para compreensão intercultural, que nós mudemos nosso quadro de referência. Urge ainda esclarecer a diversidade de conceituação dos fatos sociais e culturais de um povo para outro, o que faz com que os estrangeiros e os falantes nativos, num momento de interação, reconheçam o choque cultural não como necessariamente um conflito, mas prioritariamente como uma forma de aprendizagem (uma experiência em auto-compreensão e mudança) para os povos confrontantes, aprendizagem que se concretiza na efetiva comunicação

entre estes mesmos povos. Peter Adler, em seu artigo “Choque cultural como experiência de aprendizagem intercultural” interpreta choque cultural como uma experiência de aprendizagem intercultural que leva ao crescimento pessoal profundo, porque “é causado pelo encontro de um indivíduo de uma herança cultural com as diferenças apresentadas por outro sistema no qual ele está imerso” (Adler, 1986:28). A compreensão intercultural – condição para uma efetiva comunicação entre os dois povos – e o respeito à identidade étnica, inviabilizam que a educação bilingüe sirva de reforço ao dominador, uma vez que implica em uma nova postura ideológica do representante da língua nativa ou modalidade de prestígio. Este empenhar-se-á em fazer com que seu parceiro comunicacional compreenda o que ele, o falante, está dizendo, e empenhar-se-á em interpretar a intenção comunicativa do receptor. Com isso, será evitado o colapso comunicativo em situações inter-étnicas. Significa, no nosso entender, promover a compreensão intercultural, pois entre os componentes inerentes à competência comunicativa, o da consciência ou compreensão intercultural exige da pessoa não só o contacto mas também que apresente seus conceitos, crenças e valores, e ainda, que perceba o que é “estrangeiro” a partir de diferentes perspectivas. A compreensão intercultural nos ajuda a ganhar uma melhor auto-compreensão. “É preciso uma prontidão para o respeito e aceitação, e uma capacidade de participar” nos ensina Robert G. Hanvery no seu artigo “Consciência Intercultural” (1986:18). Nessa participação, percorre-se um contínuum, uma seqüência de tipos (ou modalidades) da consciência intercultural: do mero conhecimento, passando por situações de conflito cultural, ao processo de empatia que, para o autor supracitado, significa capacidade de se imaginar em outro papel dentro do contexto da cultura própria de alguém (op. Cit.: 22); é pôr-se no lugar dos outros, com o indivíduo aprendendo que nenhuma cultura é inerentemente melhor ou pior do que outra. Portanto, nós precisamos de um manejo reflexivo e auto-crítico de nossas próprias imagens e estereótipos, como também daquelas imagens dos outros: cada um se vê diferente do que o outro vê. O entendimento intercultural, então, ajuda-nos a ficarmos conscientes da relatividade de nos-

so conhecimento, tanto quanto da nossa cultura, mesmo porque, como nos adverte Lothar (1988:1), em seu trabalho “Como é possível a compreensão intercultural?” “Se nós queremos sobreviver num mundo onde nações estão se tornando cada vez mais interdependentes, nós precisamos aprender a resolver nossos problemas e conflitos pacificamente, e isso só será possível se nós compreendermos e respeitarmos uns aos outros. Nenhuma nação ou cultura pode existir independentemente por mais tempo”, opinião que se junta às palavras de Gomes de Matos “Ser empático, em vez de agressivo, é aprimorar as relações entre pessoas” (Gomes de Matos, 1984:65).

Ao lado, então, da competência lingüística, em sentido estrito, ou saber gramatical, cabe-nos investigar sobretudo os graus de competência comunicativa revelados no discurso do nosso interlocutor. Entendemos por competência comunicativa, ou saber de uso, nos termos de Haug e Rammer, apoiados por Dell Hymes, não só o aprender palavras, seus significados e regras de conexão, mas sobretudo, o saber usar, na interação com os outros, orações situacionalmente adequadas e, especificamente, com um objetivo a ser alcançado (1978:87). Esta última idéia nos remete ainda a Haqira Osakabe (1979:49-50; 58-59) para quem “no caso do discurso, o que conta é não apenas aquilo que o locutor faz ao dizer, mas também o fim a que se destina seu ato de dizer”. (57).

Tudo isso nos parece ser a metodologia no que diz respeito a quaisquer que sejam as línguas estrangeiras, objeto de discussão nesse Encontro sobre línguas e interculturalismo, pois leva em conta as conseqüências advindas da análise interpretativa que ora aproximam ora distanciam os falantes, interlocutores da prática discursiva.

Levar o aluno a Ter uma consciência intercultural ou praticar uma pedagogia intercultural? Em ambas as alternativas, considerar os aspectos lingüísticos e os valores sócio-históricos e culturais e, assim, reconhecer e legitimar o valor igualitário, lingüisticamente falando, que todas as línguas têm. Assim. Pode-se vencer o monolingüismo que, por funcionar coercivamente, com a vantagem do grupo dominante, não possibilita a promoção social. Só desta forma se reconhecerá a validade intelectual das línguas ameaçadas, assegurando-

lhes os mesmos direitos de uso por todos os seus falantes. Portanto, é preciso manter esta legislação que garanta os direitos lingüísticos e promova a paz comunicacional, postura que esse trabalho assume.

Com efeito, justificamos a nossa pesquisa mesmo porque é consensual que a educação, numa sociedade pretensamente burguesa como a nossa, tem na escola um dos instrumentos de sua dominação, “cujo papel é o de reproduzir a sociedade burguesa através da inculcação de sua ideologia e do credenciamento, que permite a hierarquia na produção, o que garante maior controle do processo pela classe dominante”. (Faria, 1991:18).

Como conseqüência, vários mecanismos de que se serve essa classe e, por extensão, a escola para manter seu status-quo, são desvelados quando se atenta para certos fatos que ocorrem no cotidiano escolar.

Diante dos fatos expostos e do sentimento de exclusão social que os segmentos das minorias brasileiras, por exemplo, vivenciam no dia-a-dia, faz-se necessária a abolição urgente de preconceitos e discriminações. Estas atitudes só podem ser abolidas na escola pela compreensão da cultura do OUTRO, fazendo os alunos refletirem sobre a necessidade de se legitimar sistemas culturais diferentes. Não é possível enxergarmos as diversas culturas existentes no mundo atual em termos avaliativos dicotômicos como ‘subdesenvolvido’ versus ‘desenvolvido’, ‘moderno’ versus ‘primitivo’, tão inadequadamente usados na relação entre, por exemplo, os índios brasileiros e a sociedade envolvente.

Cabe-nos como educadores, então, avaliar os textos trabalhados em sala de aula, fomentando o debate sobre o racismo, visando superar os preconceitos e estigmas; avaliar a postura pedagógica que, tratando-se de brancos e índios, como alertado no exemplo acima, no mais das vezes reproduz uma ideologia racista, violenta e excludente; instrumentalizar politicamente os alunos para o enfrentamento do preconceito racial arraigado em nossa sociedade. Tudo isto não como um favor ou tolerância fruto da nossa benevolência, mas uma obrigação, pautada no respeito e acolhimento do OUTRO.

BIBLIOGRAFIA

- ADLER, Peter S. (1986). "Culture Shock and the Cross – Cultural Learning Experience". In: Louise FIBER LUCE and Elise C. SMITH (editores). Toward Internationalism - Readings in Cross – Cultural Communication, 2nd ed. Cambridge, Massachussets: Newbury House Publishers, p. 13-23.
- FARIA, Ana L.G. (1991). Ideologia no Livro Didático. São Paulo, Cortez, autores associados.
- GOMES DE MATOS, Francisco (1984). "Agressão Verbal ou Empatia?". In: Revista de Cultura Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro, Dez., p. 64-65
- HANVERY, Robert G. (1986). "Cross Cultural Awareness. Toward Internationalism – In Cross Readings in – Cultural Communication". 2nd ed. Cambridge, Massachussets: Newbury House Publishers, p. 13-23.
- HAUG, Ulrich y RAMMER, Georg (1979). Psicología del lenguaje y Teoría de la Comprensión (Versión española de Francisco Meno Blanco). Biblioteca Românica Hispánica. Madrid. Editorial Guedes, 277 p.
- LOTHAR, Bredela HAACK, Dietmar (org.) (1988). "How is intercultural understanding possible?". In: Perceptions and Misperceptions: The United States and Germany. Studies in Intercultural Understanding. Gunter Narr Verlag Tübingen. P. 1-25
- OSAKABE, Haquira (1979). Argumentação e Discurso Político. SP: Kairos Liv. Ed. Ltda.

Interação entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Miguel Espar Argerich

UFPE

1. Introdução

As principais teorias sobre o trabalho pedagógico hodierno gravitam em volta de uma proposta que poderíamos formular como de ‘ensinar a aprender a aprender’. Esta fórmula, por sua vez, leva educadores e educandos a se defrontarem com que o ensino-aprendizagem se desenvolve inevitavelmente no âmbito da interação social. Aspecto que assumido como desafio leva professores e alunos à procura de estratégias que viabilizem uma maior e melhor interação entre todos os participantes em determinado processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. A atenção para com a interação passa a ser um dos eixos básicos apregoados e perseguidos oficialmente pela maioria das experiências pedagógicas atuais e suas diferentes metodologias. A meta é que a interação venha a ser comunicativa, capaz, assim, de envolver uma das dimensões mais estimulantes da personalidade humana: a capacidade da comunicação interpessoal. Para tanto, o recurso a uma programação centrada em tarefas comu-

nicativas como instrumento do ensino-aprendizagem adquire uma relevância essencial.

A nossa reflexão versará sobre qual seja o papel da interação comunicativa nos processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, papel, em ocasiões, deficientemente compreendido. Para tanto, após precisar a abrangência dos principais termos analisados, partiremos para refletir sobre a significação e relevância da opção pelas tarefas comunicativas como alavanca do enriquecimento e viabilização dos próprios processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

2. A interação

2.1 A questão

No dia a dia, observamos que a palavra interação -vocábulo resultante da junção do prefixo culto *inter* e do substantivo *ação*- provoca uma certa insegurança na hora de ser conceituada, inclusive em meios universitários do campo das humanidades. Insegurança que vemos confirmada em aulas, palestras e cursos.

Mesmo quando conscientes da dificuldade cognitiva que entraña a tarefa de conceituar, de formular conceitos pela via da abstração, uma constatação desta índole não deixa de ser surpreendente. O que nos leva a acreditar que este fenômeno seja o resultante de um conjunto de influências vivenciadas pela comunidade como complexo.

A pretensão de diagnosticar quais sejam tais influências ou, ao menos, de identificar seus principais âmbitos, não deverá ser simples. Não obstante, cremos, virá representar um caminho para mostrar o porquê da dificuldade de apreender e afirmar com tranquilidade o significado de interação. De fato, o domínio conceitual da noção de interação é relativamente restrito em termos de população, apesar de interativo / interativa freqüentarem os noticiários e serem disputados pela publicidade referente a veículos de comunicação, escolas e propostas lúdicas. Seria esta constatação razão suficiente para explicar boa parte da perplexidade que gera a explicitação do que intera-

ção significa? Ou, ainda, haverá que levar em conta, seu caráter abstrato e sua relativa novidade e que a sua popularização tenha advindo da sua utilização no campo da Física? Ou, quem sabe, a disputa de opinião pública por adjetivar como interativo / interativa determinadas atividades ora escolares, ora lúdicas teria impregnado sua significação com uma áurea do campo do fora do comum, indizível, maravilhoso, mágico?

Segundo a nossa percepção, todos esses fatores têm a sua influência, interagem para gerar a sensação de insegurança a que nos referíamos anteriormente. Porém, o motivo maior encontra-se no caráter quase ilimitado da interação social e humana, em sua não redutibilidade a uns poucos fatores facilmente demarcáveis. Porque o lugar ocupado pela experiência de interação está indissoluvelmente atrelado a componentes físicos, afetivos, ideológicos, religiosos, éticos, políticos, sócio-culturais, etc., obviamente difíceis de aquilatar e controlar.

E há, ainda, a realidade de falarmos em boa ou má interação, em interação bem ou mal sucedida. Ações avaliativas que levam mais diretamente os fatores contextuais para a perspectiva de observação específica do campo da comunicação interpessoal, do coração humano, lugar simbólico privilegiado do sentimento de sucesso ou de fracasso na relação interativa.

2.2 As noções de interação e interação comunicativa

Ao realizarmos uma breve pesquisa bibliográfica constatamos que o conceito de interação pouco foge do que significam os vocábulos que entram em sua composição. Vejamos, senão, tanto o expressado em obras de maior divulgação, como são os dicionários, quanto em obras mais especializadas, de caráter lingüístico.

O Diccionario del Español Actual (1999:2666) apenas a define como “Acción recíproca”.

No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986:956) encontramos como primeira acepção: “Ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas ou entre duas ou mais pessoas; ação recíproca”.

O Dicionario de Lingüística de Lewandowski (1992:190-191) traz a definição de Watzlawich e outros como sendo o “Intercambio mutuo de comunicaciones entre dos o más personas”, para depois acrescentar que “La comunicación lingüística es la forma más frecuente y abundante de interacción humana”, a ponto que “la sociedad existe como red de individuos que se encuentran en mutua interacción”. Distingue, a seguir, entre interação simbólica –“la basada en un sistema de signos”- e interação social –“conducta social referida a otros y que repercute sobre ellos”-.

Parson, citado por Mayor (1989:53), observa que a interação existente entre o eu e o outro é a forma mais elementar de um sistema social.

Mayor (1989:53-54) concebe a interação como “acción recíproca entre dos sistemas propositivos” que terão que “integrar la participación en un código, un contexto y un significado compartido” e define a comunicação como “el intercambio significativo entre sistemas interactivos”.

É de conformidade com estas últimas colocações que fica demarcado o campo no qual, entendemos, precisaremos nos mover como educadores e educandos quando implementamos um processo de ensino-aprendizagem: o do espaço no qual ocorre um processo de trocas significativas entre dois sistemas interativos, trocas de comunicações que interessam às pessoas intervenientes, num determinado tempo e lugar; processo, pois, de interação comunicativa ou comunicação. Com esta delimitação deixaremos de lado a polêmica sobre o que seja ou não comunicativo.

Vale salientar, que em qualquer espécie de ação recíproca existe, sim, interação: o universo só existe em interação permanente e é o resultante de processos de interação. Porém, não é fruto apenas da interação entre pessoas, da interação comunicativa, de tudo quanto é construto humano, que é o que aqui centra nossa reflexão.

Em síntese, para analisar os processos de ensino-aprendizagem deveremos atentar com particular atenção a quanto diz respeito à in-

teração comunicativa, à interação como experiência de trocas interpessoais, ação de uns para com os outros ou de comunicação interpessoal.

1 A interação comunicativa e os objetivos do processos de ensino-aprendizagem no âmbito lingüístico

A interação comunicativa é o ambiente ideal a ser perseguido nos processos de ensino-aprendizagem e, como tal, um superobjetivo estruturador da atividade educacional. Consideramos fundamental a existência de uma boa interação para favorecer a ocorrência de trocas lingüísticas comunicativas. As metas de caráter lingüístico serão alcançadas com maior facilidade e eficiência e com menor desgaste na medida em que se consiga estabelecer uma verdadeira interação comunicativa. Meta esta que não é simples de se atingir, também porque no processo a linguagem passa a ser enxergada pelo seu viés de ato pessoal, cultural e social, sem deixar de estar situada no âmbito da instituição escolar, esta, uma realidade social marcada pelo artificialismo que quase naturalmente configura as atividades por ela encampadas.

Sendo necessário sintetizar em poucas palavras o sentido geral das atividades escolares em sociedades democráticas poderíamos afirmar que um processo de ensino-aprendizagem, realizado a partir e dentro da escola, se compreende e justifica melhor na medida em que apreendido como a implementação de horizontes e confluências interativas, de ações de reciprocidade e comunicação. Neste sentido, a escola desejada passa a poder ser identificada com uma espécie de situação propícia para viabilizar a interação comunicativa num permanente exercício de construção da cidadania: a escola deve procurar contribuir com os processos de preparação de cidadãos competentes para a construção de relações sociais alicerçadas no respeito interpessoal e na reciprocidade e numa relação sadia com o habitat.

Este horizonte muda radicalmente as posturas adotadas ao estabelecermos processos de ensino-aprendizagem no âmbito lingüístico. Neles, interação e comunicação, interação com comunicação, passam a ser pilares da atividade de ensinar a aprender a aprender; pas-

sam a ser aspectos ainda mais relevantes e centrais, na aceitação do desafio de alcançar o mais rápida e plenamente possível tanto o domínio expressivo e compreensivo dos mecanismos verbais e não-verbais da comunicação e da representação (metas primeiras do ensino-aprendizagem de línguas) como da tecnologia e do conhecimento. Uma interação que estimule a comunicação será fator catalisador de processos cognitivos, afetivos e sócio-culturais que intervêm no processo ensino-aprendizagem, através do qual será plausível esperar um mais rápido e melhor domínio de técnicas e conhecimentos e dos recursos e estratégias comunicativas específicas da disciplina em estudo.

2 Interação no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira

2.1 Interação e ensino-aprendizagem de língua estrangeira

No tocante à relação entre interação e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e pela via do contraste, pode ser observado o fracasso freqüente das tentativas de aprendizagem de línguas estrangeiras se valendo de livros para autodidatas, discos, fitas de áudio e de vídeo, apesar da sofisticação e riqueza de métodos utilizados. É como se o processo de aquisição da linguagem exigisse como pré-requisito a comunicação, pois a maioria dos que tentam aquele caminho da auto-aprendizagem acaba sucumbindo vitimada pela solidão, pela ausência de interação comunicativa e desistindo de aprender por esse caminho. Observação, no entanto, de alcance mais relativo hoje com o surgimento e acelerada expansão de novas e surpreendentes experiências de ensino-aprendizagem, graças às possibilidades de interação propiciadas por programas eletrônicos e a Internet em máquinas computadorizadas, que vencendo certas barreiras de tipo físico, como a proximidade, viabilizam uma comunicação, por assim dizer, 'virtual', não 'diretamente presencial', mas que chega a ser profundamente interacional.

Também, parece-nos importante lembrar que a interação pode ser positiva ou negativa para determinado processo e que, portanto, ela não deve ser analisada como um fetiche, como um elemento mágico,

infalível: a interação pode tanto favorecer e dinamizar quanto atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem; uma má interação, uma interação agressiva, inoportuna ou destrutiva poderá inibir ou bloquear mecanismos e estratégias que intervêm no processo de ensino-aprendizagem, a começar pela auto-estima. A positividade é, assim, um aspecto a ser perseguido na interação. E o sucesso comunicativo é fundamental no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o qual depende, em boa medida, da ocorrência de um processo continuado de trocas significativas em interações positivas, aspecto que pode ser mais difícil de atingir segundo a maior ou menor complexidade e diversidade de pessoas e situações agrupadas em determinado espaço escolar.

2.2 A interação numa proposta didática favorável ao enfoque comunicativo no ensino-aprendizagem de língua estrangeira

O favorecimento a processos de ensino-aprendizagem que propiciem a existência de interação positiva numa proposta didática favorável ao enfoque comunicativo passa, ao menos, pela prévia realidade de três pré-condições dentro do grupo: espírito de cooperação, regras estabelecidas e atitude de negociação. Na medida em que o grupo carece em maior ou menor grau destas pré-condições, ele perderá possibilidades de que aconteça uma interação positiva, uma verdadeira comunicação: o grupo disposto a cooperar com o processo de ensino-aprendizagem, deverá organizar-se com base em regras de atuação negociadas e negociáveis.

Além disso, na orientação levada para o grupo, será importante adquirir a consciência da potencial importância das seguintes estratégias para poder fazer realidade um enfoque comunicativo no ensino-aprendizagem de língua estrangeira:

- 1^a. Procurar-se-á adotar no processo de ensino-aprendizagem aqueles enfoques cognitivos sobre a linguagem que são norteados pela procura e conquista do conhecimento na perspectiva de sua construção social, através da pesquisa pessoal e coletiva, dentro e fora da sala de aula; um inimigo a ser com-

batido é o do exibicionismo erudito de quem tudo crê saber, que pode gerar a passividade e a falta de estímulo nos demais membros do grupo;

- 2^a. Tentar-se-á ficar atento aos processos que acompanham a aquisição e uso da linguagem, procurando detectá-la como parte da própria ação humana, como intervenção na produção de efeitos de sentido; ignorar isto representa mecanizar, enfraquecer o valor da linguagem e do próprio trabalho desenvolvido;
- 3^a. Não se poderá perder de vista enxergar a linguagem como parte da cultura dos participantes do processo e das diferentes sociedades, nas linhas de pesquisas inspiradas nas constatações advindas da sociolinguística e da etnografia da comunicação; o descaso em relação a esta perspectiva compromete as possibilidades de integração e participação e pode transformar-se em fonte de inibições, bloqueios, desistências e enfrentamentos;
- 4^a. Normalmente se deverá renunciar aos enfoques obcecados na descrição das estruturas abstratas dos sistemas de signos. A não ser quando, por qualquer motivação específica, o fator que aglutina o grupo for o conhecimento reflexivo das estruturas e unidades da linguagem numa perspectiva metalinguística; a aquisição de competência comunicativa não é diretamente proporcional ao domínio da gramática e um processo polarizado por esta componente poderá privar o grupo da possibilidade de realizar um conjunto de atividades bem mais eficientes;
- 5^a. O lúdico e bem-humorado, o ético e estético e o que possa ser profundamente humanizador e contribuir à formação de personalidades conscientes, coerentes e construtivas deverá ocupar um lugar de privilégio na hora de selecionar atividades ou estratégias de ensino-aprendizagem: nada mais arriscado na hora de programar um curso comunicativo do que apostar em atividades marcadas pela chatice, amoralidade, mau gosto, frivolidade, superficialidade, etc.;

- 6^a Ter-se-á o sucesso comunicativo de todos e cada um dos intervenientes como meta a ser planejada, perseguida e viabilizada: frustrar propostas e anseios de comunicação democrática funcionará como lastro, senão como bomba relógio, a retardar ou inviabilizar o trabalho empreendido;
- 7^a. O processo será encaminhado para que se avalie sistematicamente a língua como instrumento privilegiado da linguagem e esta como parte da significação humana dentro dos horizontes aportados pela análise do discurso e a lingüística textual: a avaliação realizada apenas como controle final do domínio de certos conhecimentos contamina e empobrece todo o trabalho realizado.

4.3 A opção pelas tarefas comunicativas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira

As tarefas entendidas como qualquer atividade a ser realizada estão presentes quase sempre num currículo escolar. Mas isto não ocorre com o que aqui entendemos por tarefas comunicativas.

A tarefa comunicativa é um espaço para estimular a interação comunicativa, é uma proposta de implementação em aulas do próprio enfoque comunicativo do ensino-aprendizagem. Através de um plano de trabalho tenta-se chegar aos caminhos mais adequados para possibilitar os alunos atingirem com sucesso a tarefa final proposta. Precisaremos responder com clareza a questões referentes ao desenvolvimento do conhecimento lingüístico formal e ao da capacidade comunicativa instrumental necessários: Quais são os conteúdos léxicos, gramaticais e funcionais que mais interessam agora aos nossos alunos? Quais são as tarefas comunicativas que melhor desenvolverão a capacidade dos alunos de entender, falar, ler e escrever sobre aquele determinado tema trabalhado? O núcleo da tarefa comunicativa advém de um conceito abrangente, holístico, da linguagem e do ensino-aprendizagem. É mais do que uma técnica ou um método.

Segundo a nossa perspectiva a tarefa comunicativa pode ser con-

ceituada como uma proposta que venha a ser um espaço delimitado de trabalho escolar, conscientemente dirigido para viabilizar o uso da linguagem, que contempla o horizonte de uma comunicação autêntica, sabiamente programado para propiciar interações positivas e assim melhor permitir alcançar o objetivo idealizado e proposto.

Assim, a organização das tarefas numa determinada unidade de trabalho atende ao caráter instrumental da linguagem como ação, ao caráter acumulativo dos processos de ensino-aprendizagem e ao caráter de professor e aluno como seres sociais e cidadãos do mundo. É proposto um objetivo ou produto final que acolha os frutos de um conjunto de tarefas viabilizadoras; o objetivo final atua como motor e meta do trabalho a ser desenvolvido (definir estratégias de estudo ou de relacionamento, escolher e programar atividades extra-classe para a turma; desenhar e expor as características da algo ideal para cada qual; criar um produto e elaborar uma publicidade, etc.). Através de outras tarefas programadas (apresentação de paradigmas e modelos gramaticais, exercícios com vocabulário ou léxico, atividades de compreensão e expressão orais e escritas e atualização de funções comunicativas, exposições ou pesquisas de tipo técnico ou cultural, leituras de obras científicas ou de divulgação ou literárias, práticas avaliativas, etc.) são trabalhados os elementos previstos como interessantes e convenientes para propiciar a obtenção de sucesso na realização da tarefa mais abrangente e meta final da unidade didática.

Com a tarefa como estratégia prioritária do processo de ensino-aprendizagem num ciclo constante: objetivos > conteúdos > tarefas > avaliação > objetivos..., a aula passa a ser enxergada como espaço cooperativo de recepção e produção de textos, como espaço de trocas de usos lingüísticos como lugar privilegiado de interação comunicativa entre professores e alunos no ambiente escolar, aspecto de relevância fundamental especialmente quando o dito espaço é destinado ao complexo processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Graças ao trabalho com tarefas, alunos e professores criarão e poderão dispor na sala de aula de um autêntico espaço de comunicação real na língua estrangeira, ao tratar e pesquisar informações e

conhecimentos, ao declarar opiniões e sentimentos, expor gostos e preferências, programar estratégias, elaborar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, etc. A aula, sob o álibi do ensino-aprendizagem da língua estrangeira, se converte num reduto de interação comunicativa, de comunicação interpessoal de construção de cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLO Pilar e outros (1990) *Didáctica de las Segundas Lenguas - Estrategias y Recursos Básicos*. Madrid, Santillana.
- CORTÉS, Maximiano (2000) *Guía para el profesor de Idiomas*. Barcelona, Octaedro.
- DEJUÁN, Montserrat (1997) *La Comunicación en la Clase de Español como Lengua Extranjera*. Madrid, La Factoría.
- DIJK, Teun A. Van (1992) *Cognição, Discurso e Interação*. São Paulo, Contexto.
- GARCÍA PADRINO, Jaime - MEDINA, Arturo (Orgs.) e outros (1989) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, Anaya.
- GUMPERZ, John (1989) *Engager la Conversation. Introduction à la Socio-linguistique Interactionnelle*. Paris, Minuit.
- LARSEN-FREEMAN, Diane e LONG, Michael (1994) *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*. Madrid, Gredos.
- LEVINSON, Stephen C. (1989) *Pragmática*. Barcelona, Teide.
- LOMAS, Carlos - OSORO, Andrés (Orgs.) (1997) *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua*. Barcelona, Paidós.
- NUNAN, David (1998) *El Diseño de Tareas para la Clase Comunicativa*. Cambridge, Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ, Carolina M. (1994) “‘Afetividade’ e Inconsciente na Didática de Línguas”. D.E.L.T.A., 10, 1, 7-20.
- SLAMA-CASACU, Tatiana (1979) *Psicología Aplicada ao Ensino de Línguas*. São Paulo, Pioneira.
- VEZ JEREMÍAS, José Manuel (1989) “Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua según las Ciencias del Lenguaje”. In *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Jaime García Padrino e Arturo Medina (dirs.). Madrid, Anaya.
- WILLIAMS, Marion - BURDEN Robert (1999) *Psicología para Profesores de Idiomas. Enfoque del Constructivismo Social*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ZANÓN, Javier (Coord.) (1999) *La Enseñanza del Español Mediante Tareas*. Madrid, Edilumen.

Caminho das águas, povos dos rios: Uma visão etnolingüística da toponímia brasileira

Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick
(FFLCH/USP)

“porque toda esta costa do rio Real até Tatuapara ao longo do mar é cheia de arrecifes de pedra, que se espraiam muito, por onde não é possível lançar-se gente em terra, nem chegar nenhum barco se não for no Itapicuru”.

(Gabriel Soares, “com que se declara a terra que há do Itapicuru até Tatuapara”.)

Introdução

Qualquer estudo de toponímia brasileira, ainda que em perspectivas diversas e sob distintas orientações ou critérios de análise – histórico, ambiental, etnolingüístico ou psicossociológico, por exemplo – sempre envolve alguma referência a dois pontos nucleares: a posse do território pelo domínio dos caminhos terrestres e lacustres e a conquista espiritual dos locais.

Os primeiros permitiram o reconhecimento e os segundos garantiram a continuidade da presença dos alógenos pela implantação de novos credos e de outra cosmovisão. Na prática, são duas configurações, distintas por suas características físicas e emotivas que acabam se cruzando em um eixo de influências e conseqüências polivalentes.

Águas e rios, religião e fé, desde o início da ocupação da terra, consubstanciaram os mitos dos homens. Signos ou símbolos de uma linguagem recriada, formaram os paradigmas de uma ampla rede onomástica, seguindo os percursos onomasiológicos mais flagrantes para a composição dos designativos. Como diz Cassirer, (1987:57), cujo pensamento se invoca neste momento: “Señales y símbolos corresponden a dos universos diferentes del discurso: una señal es una parte del mundo físico del ser; un símbolo es una parte del mundo humano del sentido. Las señales son “operadores”, los símbolos son “designadores” (...); “los símbolos poseen unicamente un valor funcional”.

O sistema hidrográfico brasileiro encerra uma riqueza pronunciada de cursos d'água, seja na distribuição quantitativa como em extensão e em volume. São tantos os rios notáveis, tanto os pequenos meandros interioranos opostos aos grandes desaguadouros costeiros, tantas as características potamográficas traduzidas em nomes, como os chamados rios de águas negras, brancas, claras e azuis, que a população generaliza o seu termo genérico, nem sempre distinguindo uns dos outros com facilidade, se córrego, riacho ou ribeirão; tudo é rio, existindo em qualquer lugar. Mas há aqueles que só pertencem a certos sítios, porque tipificados pelo meio ou pelos contatos lingüísticos nas fronteiras, como ocorre com os igarapés, paranás, corixos ou arroyos, cada um deles revelando, em suas formas de expressão, as marcas de um grupo étnico distinto, ou uma determinada referência fáctica. Os objetos assim simbolizados, lingüisticamente, caracterizam variações vocabulares locais, com um raio diatópico mais ou menos preciso. De qualquer modo, são frutos do meio que os conformou e possibilitou a sua historiografia onomástica.

O caminho das águas, os rios do Brasil: o São Francisco e o elemento étnico

Capistrano de Abreu (1982), ao traçar as fronteiras internas e externas do país e suas características constitutivas, explica ser a Serra do Mar, assim sintagmatizada num conjunto único, o limite entre o planalto brasileiro e a faixa litorânea. É, como diz, o “divisor de águas” entre os rios atlânticos de menor porte, e os que alcançam a bacia do Prata, maiores e mais volumosos, como o Uruguai, o Iguaçu, o Ivaí, o Paraná, o Paranapanema, o Tietê. A variante da Mantiqueira, em Minas, dá origem a um dos mais importantes cursos d’água nacionais, evocado por todos porque caboclo como o próprio povo. O São Francisco até apelido tem, não é o “máximo dos rios”, como o Amazonas, apenas o “Velho Chico”, que identifica um dos primeiros acidentes nomeados pelas expedições lusitanas de reconhecimento da costa. De São Roque de Minas, na Serra da Canastra, onde nasce pequenino, depois de atravessar a Bahia, margear Pernambuco, Alagoas e Sergipe até o Atlântico, desenvolve esse longo trajeto que lhe valeu outro cognome, o de “rio da unidade/integridade nacional”, ao permitir o cruzamento das fronteiras geográficas, fosse pelas minas e guapiaras ou pelos passos dos bois. É a imagem de Capistrano: - “O São Francisco é, por assim dizer, a imagem de quase todos os rios do Brasil: no planalto, apenas o volume de água o permite (...) pereneamente navegável por embarcações de maior ou menor capacidade (...); na descida do planalto, com saltos e corredeiras (...); finalmente, as águas se acalmam e aprofundam, e os embaraços de todo desaparecem” (p. 44). É *sui-generis* também pelo clima, que alterna a temperança com a seca dos sertões, antíteses da zona da mata, a primeira ocupada no início da colonização, pelo que oferecia ao homem.

Barbosa Lima Sobrinho (1975), falando da importância do rio para a sociedade brasileira, chama a atenção para o fato de que a sua problemática começa a surgir antes mesmo do povoamento, localizando-a nos limites políticos da donatária de Duarte Coelho, que nasceu “com fronteiras definidas”, porque representadas “pelo curso todo do rio” e não por alguns trechos. (NANTES, 1975: XX). Na obra de

Padre Martinho, da segunda metade do século XVII, nas várias passagens a respeito do povoamento no curso do São Francisco, há descrições presenciais do que foi esse fato para o nordeste seiscentista, com os embates entre europeus portugueses e holandeses e entre estes e os autóctones em seus aldeamentos: “os portugueses, depois de lhes tomarem as armas que lhes restavam, os amarraram (aos índios) e dois dias depois os mataram, a sangue frio, todos os homens de arma, em número de cerca de quinhentos e fizeram escravos suas mulheres e filhos”, conforme comenta Lima Sobrinho.

Os índios mencionados eram os Kariri, habitantes da margem do rio, hoje extintos, mas que deixaram o seu nome em uma grande área do Ceará. Padre Martinho os chamava de “pobres” almas sem “vida racional e política”, e embrutecidos “pela maneira de vida grosseira, fundada nos sentidos” (p. 4). Um dos motivos para essa definição de bárbaros era o fato de terem deuses para tudo, caça, pesca, rios; não conheciam o deus único, que coibia suas práticas maléficas; morriam não apenas pela guerra mas de, ou pelo feitiço de alguém ou de algo. Era o que os padres combatiam e para isso vieram. Conseguiram a sua conversão e, depois, o seu auxílio e o de seus descendentes, os caboclos, na luta contra os holandeses, afastando, assim, o perigo representado por Nassau.

Os portugueses entenderam que os povos dos rios tornaram-se uma só nação a partir do batismo mas, para que a conversão se processasse, outros fatores deveriam ocorrer; o primeiro deles, aprender a língua dos índios (o Kariri), sem o que seriam “bárbaros diante dos bárbaros” (Nantes: p. 43). Esse preconceito etnocêntrico de parte dos lusitanos sempre existiu em relação aos índios brasileiros, todos selvagens, indolentes, preguiçosos, sem governo, sem escrita e, portanto, sem memória e sem história. Compunham a sociedade de exclusão, como dizemos.

Padre Martinho, porém, parece que conhecia a linguagem falada na região: “dirigi então a palavra aos tamaquirís, na língua dos Cariris, que eles entendiam” (p. 58); estavam todos a 104 léguas da barra do rio e a 4 léguas da ilha Assunção (p. 112); do grupo não se tem,

entretanto, documentos ou textos de língua a não ser o Catecismo do Pe. Bettendorf. A dificuldade em resgatar étimos que aparecem em alguns topônimos regionais (Piancó, Cabrobó, p. ex.), deve-se, principalmente, à nenhuma difusão do idioma fora da área de localização do grupo Kariri (o Nordeste interior), uma vez que o interesse dos religiosos portugueses centrava-se no aprendizado da língua brasílica, com base no tupi antigo.

As dificuldades na travessia do São Francisco aparecem em quase todos os capítulos da Relação de Frei Martinho. Não apenas na própria grandeza do terreno (“esse país é muito montanhoso e as montanhas muito altas” (p. 32); os rochedos aumentavam a força das correntes (p. 36); insetos desconhecidos (nuvens de moscas amarelas), carrapatos, larvas, cobras d’água vermelhas, correição de formigas, como também o medo das “solidões vastas e assustadoras”, o “canto lúgubre de certos pássaros”, a “fome”, o “frio”, tudo parecendo como a “imagem da morte” (p. 33).

O mito de origem que cerca o rio foi relatado por Gandavo, comparando-o a outros grandes cursos d’água, como o Prata e o Amazonas, quando se quer dizer das riquezas minerais, de ouro e pedras que povoavam o imaginário popular ao tempo dos descobrimentos. O São Francisco era pujante como a terra, boca larga de meia légua, cheias monumentais, navegável “até certo ponto”, entendido este como a cachoeira de Paulo Afonso que o barrava. O seu nascedouro (São Roque de Minas ou a Serra da Canastra, indistintamente considerada) ficava num grande lago, no fundo da terra, “onde há muitas povoações cujos moradores possuem grandes averes de ouro e pedraria” (Capistrano, 1982: 299-300).

O Vocabulário na língua brasílica (1952-1953) registra a toponímia antiga do rio, no verbete Paraupaba, “porque procede de muitas lagoas (upaba)”, como que confirmando a lenda de seu nascimento o Pe. Aspilcueta (Capistrano: 290), em carta de 1555, descrevendo os caminhos entre Porto Seguro e Ilhéus, relata ter passado por uma serra grande, ao norte, de onde saíam muitos rios, entre os quais um outro “mui caudal, por nome “Pará” que, segundo “os índios infor-

maram, é o rio de São Francisco e é muito largo”. A forma pará, na língua brasílica, traduz, denotativamente, o sentido de rio grande, como um mar; depois, no período bilíngüe do português, é que se toponimizou, tornando-se nome próprio, ao se incorporar ao léxico, e perdendo a primitiva significação de acidente geográfico, que trazia na língua de origem. Este traço semântico arquetípico, como conceituamos as formas referenciais de objetos físicos (rio, morro, serra, identificados apenas pela palavra léxica nocional), é comum nas línguas indígenas conhecidas, e também nos períodos arcaicos das línguas em geral; mantém, mesmo, uma relação opositiva com outros nomes superpostos, acrescentados depois, como ocorreu com o hagiotopônimo São Francisco, de um índice motivador devocional, que suplantou o traço autóctone anterior (parapuaba).

São Francisco é, porém, topônimo antigo, aparecendo na relação das primeiras expedições de reconhecimento enviadas ao Brasil pela Coroa, como já se mencionou (figura no Esmeraldo de Suti orbis, de Duarte Pacheco, conforme registros das expedições de 1501-1502) (Dick, a 1990: 158).

A cartografia do Brasil Colonial (Adonias, 1960) registra descrições e referências ao rio em mapas e manuscritos dos séculos XVII e XVIII, como ocorre na carta geográfica da Capitania de Pernambuco (p. 287); de Alagoas (1640, 1666. p. 289-291); da Comarca de Arigype del Rey, e nas cartas descritivas da Bahia, de 1631, 1640, 1666, 1798. Na Carta da costa situada entre a “Baya de todos os Santos” e a “Baía do Rio S. Francisco”, levantada pelo cosmógrafo real, em 1640, além da referência aos rios e à costa que permitem a navegação, consta uma das características do São Francisco, que convém consignar: “faz esta costa huma entrada / que começa huma lagoa do Rio Real ao Nordeste, & acaba iunto do Rio / de São Francisco, que uem a ser uinte legoas: chamão a esta entrada de Vazabarris; / & he muito perigosa por causa das correntes das agoas & baixio (...)” (ib.: 296). O que se nota nesses mapas, cujo exame detalhado de seu conjunto estamos realizando como complemento ao Atlas Toponímico do Brasil, em suas variantes regionais, relativamente ao rio, é o emprego do

termo específico (São Francisco) aplicado a outros acidentes. A esse fato, comum na toponomástica, denominamos de translação toponímica, sempre que ocorrer o deslocamento do designativo de um acidente para outro. Esse esquema pode ser circular, seja do rio para o aglomerado nascente em suas margens ou deste para aquele, o que é mais raro. É princípio em Toponímia que os nomes de cursos d'água e de montanhas e serras são os mais primitivos ou as mais antigas denominações dadas pelo grupo. São exemplos que constam das cartas: Engenho de São Francisco, Forte de São Francisco, Convento de São Francisco. Modernamente, o Atlas do Brasil registra, no trajeto do rio, topônimos influenciados pelo acidente: Canoas de São Francisco (MG e SE); Belém de São Francisco, Amparo de São Francisco, Canindé de São Francisco, (todos em SE); Serra de São Francisco (BA). Alargando-se a área geográfica, esta relação tende a aumentar.

As cartas examinadas noticiam, também, ao longo das serras e dos rios da região, junto aos atuais estados nordestinos, marginais ou não ao São Francisco, a referência aos grupos brasílicos do interior, além dos já citados Kariri, aos quais Theodoro Sampaio atribui resíduos toponímicos nesses pontos (ex.: Piancó, Cabrobó, Caicó, Capiá, Moxotó, Quixeló) (Dick, a, 1990:129). Tais indicações permitem ao pesquisador reavaliar os estoques etnolingüísticos documentados e assim distribuídos, entre outros em Adonias: a “Carta do Estado do Brasil”, de Albornas, 1631, além de mostrar a separação costeira das donatárias, registra os grupos indígenas litorâneos e do interior e as respectivas fronteiras territoriais ou geolingüísticas: “os gentios tapuias (costa norte), petigvares (potiguaras) (também em Albornas, 1666), caités (caetés), tvpinambás (tupinambás), tvpiniqvins (tupiniqvins), tapanazes (tupinas/tupinãe), gvayanazes (guaianazes), tamoios, caryos (carijós), tapiyas (tapuias)”. A repetição da indicação “grupos tapuias”, hoje identificados como os do tronco Makro-jê, significa a mobilidade do grupo, que não era homogêneo, mas com várias famílias, línguas e dialetos. Assim, a referência aos tapuia (expressão hoje obsoleta e em desuso, na lingüística indígena) “na margem esquerda de um rio que corresponde ao Paraná”, como se lê nesse mapa de

1631 (*id.*: p.17) sugere a aproximação aos atuais Kaingang do noroeste de São Paulo, e com representantes nos três estados sulinos. Os demais grupos citados, com exceção dos Carijó e Guaianá, tinham como localização o São Francisco e outros cursos adjacentes, como o Jaguaribe, o rio Grande, o rio de Janeiro. Na região norte, a “Descrição dos rios Pará, Curupá e Amazonas”, Albernás, 1631, menciona outros aldeamentos tapuias, como os de Comutá, habitados pelos Acangua, Camaru, Ivanés (atuais Pano(s), Aruã, entre vários outros). Na “Demonstração do Pará até o rio Jury”, Albernás, 1666, encontra-se a “Província dos Índios a que chamam Tapuiassus” (tapuiaçu); a “Província dos Aruã” – (grupo aruak) fica no arquipélago de Marajó (ilha situada a oeste do estuário do Amazonas), assim como as “Províncias dos Iurunas” (na extremidade meridional da ilha) e dos “Tacares” (ilha a oeste). (Adonias:175)

Entre os rios Parnaíba e Itapicurú, partindo de Tocantins, o mapa levantado e constante do Catálogo do Itamarati, desde 1884, informa que o “arraial do Príncipe Regente foi fundado em 1807 com o fim de conter os índios Timbira que assolavam e destruíam todas as fazendas do distrito de Pastos Bons”. (p. 245). Trata-se dos mesmos índios que Gonçalves Dias utilizou em seus poemas, pondo-lhes hábitos tupis, como se deles fossem próprios, numa troca de identidade etnológica já bastante explorada pela literatura brasileira, tornando desnecessária outra menção. No “Mapa geográfico da Capitania do Ceará” (Ceará), nas vilas e povoações enumeradas, citamos aquelas resultantes de aldeamentos: Vila Viçosa e matris dos Índios; Vila do Baturité e matris dos Índios, Vila e matris do Crato Serra dos Cariris Novos; Vila e matris de Mercejana (Mecejana) dos Índios; Vila e matris dos Arronches dos Índios; Vila e matris de Soure dos Índios; Matris de Monte Mor Pov. Am dos Índios” (p. 258). Na província do Rio Grande do Norte, no manuscrito de Albernás, 1666, sobre a “Demonstração dos Baixos de S. Roque e Rio Grande” (p. 265-6), o autor anotou o domínio dos Pitiguares (Potiguara), no topônimo “Costa de Pitiguares”.

Saindo do curso do São Francisco, em direção sul-sudeste, as fronteiras fluviais demarcam outros territórios étnicos. Aos “tapuias”,

sobrepõem-se os grupos de origem tupi, no litoral até São Vicente, passando pelo Espírito Santo e Guanabara, e fazendo divisa com Cananea. Repartidos em vários grupos locais, à semelhança dos distribuídos pela costa nordestina, ainda que falando a língua brasílica comum, de comunicação e de maior uso entre os índios e europeus, popularizaram-se vários nomes como *tamoio*, *tupinambá*, *tupiniquim*, *carijó-guarani*, *tape*; entre os rios étnicos que os abrigavam, citam-se o Paraíba do Sul, o Tietê, Ribeira, Iguape, Parapanema, Paraná, Itajaí, Prata.

Qualquer que seja, portanto, a origem lingüística de seus topônimos, trazem em si a *mística das águas*, maior que o tempo e a memória de épocas denominativas, revelando estágios de nomeação característicos. Deixam esses nomes de ser apenas signos arbitrários da língua, para se referencializar como ícones de uma memória vivenciada, porque subjacente em si a cosmovisão dos falantes e o sentido próprio que ela lhes confere. A conquista pelo europeu da região ao sul da Guanabara conduziu a transformação de um “vazio onomástico”, na concepção luso-hispânica, em um universo lingüístico marcado por sentimentos mutantes: orgulho, coragem, valentia, luta, medo, posse, escravismo.

Todos os cursos fluviais e marítimos, sem dúvida, experimentaram, e ainda experimentam, o temor representado por esse universo não de todo conhecido, em profundidade ou extensão, o perigo escondendo-se em cada uma de suas voltas. É o encantado da água que os envolve e que, na tradição indo-européia, representa uma simbologia feminina, ou seja, a figura criadora dos domínios do universo. Daí a existência das “mães” “do mato, do campo, dos bichos, do dia, da noite, das serras, do vento” (...) e a “mãe d’água”, corporificada na *cobra-grande* (ou *boiuna*), que é o “duende mais inquietante do vale amazônico”, no dizer de MORAIS (1936: 73-74).

ESPÍRITO SANTO (1988:12) comenta esse ângulo feminino da criação, relativamente à água, que “está na origem de todo o tipo de vida, (...) (e) prosperidade (...). É evidente, segundo a natureza das coisas, que a deusa da fecundidade seja ao mesmo tempo a das águas. Sendo o mar a matriz primordial de todos os seres, é igualmente, e

por isso mesmo, a suprema mãe devoradora, (...), o arquétipo da des-cida e do retorno às fontes originais da felicidade”.

Essa mesma figura aparece, no Brasil, na idéia da “madre do rio”, que não é apenas a fonte, a nascente, mas tem uma projeção maior, na linha comentada por Espírito Santo. Mãe do Rio é topônimo urbano no PA, assim como Mãe d’água, na PB, nomeia um riacho. A *mãe d’água* que, no mito paraense, é a boiuna (mboy(a), “cobra”; una, “preta, escura”), temida pelas cunhātans casadoiras, é, também, a portadora do muyrakytã (muiraquitã, “amuleto”) às amazonas guerreiras, no mito das Icamiabas. Das profundezas do lago Yacuaruá (jaciuaruá, Espelho da Lua, no município de Faro, PA), uma vez por ano, em época de lua cheia, entrega às suas filhas o amuleto de jade para ofertarem aos guerreiros de vários grupos, vindos para o acasalamento e a reprodução. Essa lenda foi relatada pelos primeiros cronistas espanhóis que percorreram a Amazônia, nos séculos XVI e XVII, Orellana, Gaspar de Carvajal, Cristóbal de Acuña, os seus expoentes. Está em jogo, aí, toda uma tessitura fantástica, que atinge três domínios de experiências, o mundo mineral, das pedras que brilham (o El Dorado da fábula) e do jade de que era feito o muiraquitã; os rios (Napo, Amazonas, Iamundá), o grupo étnico regional (principalmente os Omágua ou Cambeba). O relato de Acuña sobre as mulheres guerreiras faz parte também do lendário dos Tupinambarana (os “falsos Tupinambá”, no baixo Madeira, afluente da margem direita do Amazonas, segundo o qual o país das amazonas estaria numa região montanhosa, de altos picos, chamada Yacamiaba, e o rio Nhamundá (ou Iamundá ou Jamundá, nas diversas grafias portuguesas) poderia ser o Cunuris ou Conduris, do grupo indígena de igual nome, aí existente. (PORRO, 1966:58-59).

A yara/iara talvez seja a mais conhecida das figuras lendárias relativas à água, também conquistando pela sedução. A imagem híbrida que projeta, ou pela qual foi popularizada, coloca-a nesse contexto dúbio de heroína que não revela o bem ou o mal; confundem-na com as sereias de Ulisses, mas leva o caboclo à morte, depois do abraço tentador. Os versos do poeta ACRÍSIO MOTA, de Belém

(1898), em seu poema Yara (ap. TOCANTINS, 1963:68-69), retratam bem essa situação:

“Vem habitar comigo a mesma taba / Sou a mãe d’água te farei potaba (“presente”) / Da oca mais gentil (...)”

Relativamente à yara (tupi yg-iara, “água”, “senhora”), MORAIS (*ib.*: 75) entende-a portadora de propriedades andróginas, “alguns a julgam macho, na figura do boto”; outros a julgam fêmea, “metade mulher, metade peixe”, como apontamos. Por isso seu alvo não era apenas as mulheres, mas os homens também, “arrastando a todos para o fundo dos lagos”.

Outros “demônios”, das águas e das matas, como diziam alguns religiosos, também aterrorizavam os nativos. ANCHIETA fala dos igpupiaras (ipupiaras) das águas e matadores de homens; dos corupiaras, que não sabia ao certo o que eram (Cartas Jesuíticas, III: 128-129). O Padre João Danie (1975: 238-9), porém, os descreve: “vultos com figura humana, nus como tapuias e de cabeça raspada e com eles (com os índios) falam” e a “eles se atribuem grandes estrondos” aterrorizantes. Por isso os índios, para conquistá-los, ontem como ainda hoje, costumam deixar oferendas à beira dos igarapés, para que nada lhes aconteça na jornada.

Qualquer que seja, porém, a forma assumida por estas divindades fluviais ou lacustres, é a figura da *mãe criadora* que aí está presente, enriquecendo o imaginário dos ribeirinhos e das crendices populares. O nascimento dessas lendas não pode ser condicionado apenas, ou principalmente, às condições subjetivas dos moradores. São devidas, mais, à própria situação do meio e à experiência dos primeiros navegadores ou dos usuários desses caminhos hidrográficos. O ambiente natural brasileiro, pelas dimensões territoriais e localização geográfica do país, com a longa costa atlântica bastante recortada e as fronteiras intercontinentais projetando os seus limites a ocidente, é bastante diversificado, regionalmente, como salientamos no início deste trabalho, ao falar do Planalto Central e das bacias hidrográficas.

O caminho das águas, os rios do Brasil: o Tietê dos paulistas

O Tietê ou Anhembi, como ainda o chamam, não é, para os paulistas, apenas um rio de planalto, mas um credo de fé, uma religião. Não só o rio histórico, pelo qual os antigos canoieiros e regatões, partindo da velha Araraitaguaba (ou Araritaguaba, “barreiro das araras”), atingiam a distante Vila do Bom Jesus de Cuiabá. O episódio das monções levou o povoamento do Planalto paulistano, mais precisamente de Parnaíba, até o Mato Grosso, que já nasceu paulista e mameluco. As expedições monçoeriras contam a história seiscentista dessas duas regiões, em detalhes preciosos. TAUNAY retratou-a em todos os seus passos, procurando recuperar não apenas o espírito conquistador do europeu tornado mestiço, como a própria trajetória bandeirantista, com seus riscos, suas dificuldades, suas lutas, suas mortes. Os objetivos e a motivação dessas viagens: apresamento, encontro das jazidas mineiras, os descobertos, o alargamento das fronteiras de São Paulo e do território português, a posse da terra virgem, a riqueza, mas também a própria subsistência do homem planaltino. São Paulo era pobre, pobre de recursos econômicos, pobre de homens.

Em São Paulo, o Tietê, ou o “rio grande de unas aves aňumas”, segundo o Governador do Paraguai, Don Luís de Céspedes Xeria, no primeiro mapeamento oficial de seu curso, em 1628, exerceu o mesmo papel de integração das comunidades ribeirinhas que o São Francisco, embora em nível regional. Mas a consequência da ação que desencadeou, como instrumento útil para a sua realização, o projetou além dos limites estaduais.

Muito se falou do Tietê, desde a fundação de São Paulo e da escolha do local para assentamento do Colégio Jesuístico, no chamado delta do Tamanduateí, pelo Padre Nóbrega, em 1553. As Atas da Câmara da Vila do Campo, desde 1562, o descrevem como o “rio grande da vila”, bastante piscoso, tanto na parte alta, junto ao núcleo, na várzea do Pari, como rio abaixo, rumo ao interior, atravessando os sertões. Navegável, até onde permitiam os saltos e as corredeiras que atravancavam o seu leito, a partir de Araraitaguaba.

Em 1953, segundo ROCHA (1991:19) foi determinada a nascente do rio, em terras paulistas, legitimando-o como marco histórico do povoamento de São Paulo. Essas nascentes estão no município de Salesópolis, a 25 km de sua sede, “nos contrafortes da banda ocidental da Serra do Mar”. Aí, ele inicia a aventura para o interior, até o encontro das águas do Paraná, onde morre. De acordo com AZEVEDO MARQUES (1958: 285-6), o Tietê desenvolve um trajeto de 200 léguas ou 1120 km e banha alguns municípios do estado, como Mogi das Cruzes, Santa Isabel, Salto, Itu, Cerquilha, Tietê, Porto Feliz, Laranjal Paulista, Iacanga, Capivari, Tatuí, Botucatu, Anhembi, Barra Bonita, Arealva, Boraceia, Ibitinga, Novo Horizonte, Sabino, Sales, Sud Menucci, até o pontal do estado, em Pereira Barreto. Ao entrar na antiga Vila do Campo, vindo de suas nascentes, pelo norte, margeava terras das primitivas freguesias tornadas, depois, bairros populosos, como N. Senhora da Esperança do Ó (Freguesia do Ó), Piqueri, Morro Grande, os sítios de Carapicuíba e Barueri, atingindo a vila de Parnaíba (Santana do Parnaíba), em busca de Pirapora do Bom Jesus; daí em diante, é o rio do interior, da conquista do oeste.

Olhando o seu curso nos mapas, que projeta uma posição contrária ao São Francisco, ao vencer todos os obstáculos para chegar ao mar, entende-se porque o Tietê auxiliou na vocação sertanista dos mamelucos, correndo na contra-mão do destino hidrográfico natural dos demais rios. Para a vila seiscentista e para a cidade imperial do século XVIII, embrião da São Paulo-metrópole, o Tietê era e é o rio-símbolo de sua memória, apesar da degradação ambiental que o urbanismo lhe acarretou. Seu afluente maior, o Tamanduateí, tão importante para o quinhentismo e seiscentismo paulistanos, perdeu o significado histórico a partir de suas canalizações, projetadas desde João Teodoro. Talvez o desaparecimento posterior da “ponte pequena”, que permitia a comunicação da várzea com a própria vila e com o núcleo insipiente do Bom Jesus (Brás), no caminho da Penha, significasse o início do esquecimento de suas funções de aglutinador e adensador populacional interno, tanto quanto o Tietê era dispersor.

Examinando-se o mapa hidrográfico de São Paulo, da vila e do estado, pode-se obter um reconhecimento mais detalhado destes pontos:

- a. influência indígena tupi nos topônimos dos sub-afluentes do Tietê, a partir de dois dos seus formadores mais conhecidos, no planalto, o Tamanduateí e o Anhangabaú;
- b. a trajetória do Tietê para oeste, a construção de cidades às suas margens, como se mencionou, a presença de topônimos portugueses de origem religiosa, mesclando-se com a camada primitiva, e que alavancaram o cruzamento das fronteiras lingüísticas e geográficas, como decorrência não apenas do período bandeirante mas da própria população devota, instalada, aos poucos, nesses sítios.

É oportuno transcrever aqui, a informação de BIERRENBACH LIMA (1946:89-91) sobre a bacia hidrográfica de São Paulo do Campo – como preferimos usar ao invés de São Paulo de Piratininga, de acordo com nossa pesquisa anterior (DICK, 1997) – : “As águas dos córregos, ribeirões e rios, alheios ao crescer da cidade, continuavam a correr silenciosamente nos seus leitos naturais nas épocas de estiagem; quando chegava a época das chuvas transbordando espraíavam suas águas pelas baixadas formando pequenos e grandes alagadiços cuja superfície esbranquiçante formava um contraste interessante no vale claro dos campos dessa região”. As enchentes mencionadas pelo engenheiro Bierrenbach mostram que a São Paulo atual já padecia dos mesmos males desde os primeiros tempos de vida, por causa da situação do terreno. ANCHIETA a ela se referiu em dois momentos, na Carta ao Padre Geral de São Vicente, em 1º de junho de 1560 (Cartas Jesuíticas, III : 149ª, 152-153), mencionando o fenômeno da piratininga (“peixe seco”). As cheias atingiam a todos os córregos da vila, cujos topônimos são lembrados até hoje, com poucas exceções: Saracura Grande e Pequeno, Iacuba, Pacaembu, Guaré, Cambuci, Ipiranga, Mooca, Piratininga (que talvez nem tenha existido, como diz Azevedo Marques). O mapa em anexo ao texto de Bierrenbach Lima mostra a localização geográfica desses acidentes na rede urbana da cidade (ib.: 90).

No plano estadual, os afluentes do Tietê mantêm a tendência indígena da nomeação: rios Jundiáí, Sorocaba, Capivari, Piracicaba, re-

sultante de três outros, o Atibaia, o Jaguari e Camanducaia, quase nos limites de Minas. São também bastante conhecidos o Jacaré-Guaçu e o Jacaré Pepira, principalmente este. O Tietê alcança o Paraná ladeado por dois outros cursos consideráveis, o Aguapeí ou Feio e o São José dos Dourados, um dos poucos topônimos em português, nos maiores afluentes. Considerando-se, porém, a bacia hidrográfica geral do estado, outros nomes indígenas tupis distribuem-se, cartograficamente, como o Paranapanema, o Itararé, o Itapirapuã, o Itapetininga, o Apiaí, o Taquari, a sudoeste, contribuindo com suas águas para o mesmo complexo tieteano; a sudeste, os maiores cursos também são bastante conhecidos, como o Paraíba, o Paraibuna, o Paraitinga; a nordeste, sobressaem-se o Mogi-Guaçu e o Mogi-Mirim; e, ao norte, o Sapucaí-Mirim, zona limítrofe com Minas.

À medida que o rio sai do município de São Paulo, para o interior, duas características ganham vulto: a – as expedições monçoeiras de Araraitaguaba, no século XVII, responsáveis pela expansão das fronteiras paulistas para o centro-oeste, como se mencionou; b – os acidentes fluviais, saltos, cachoeiras, cataratas, que interrompiam, constantemente, a travessia, conforme os estudos pioneiros de TAUNAY e os de DRUMOND e NOGUEIRA (1982), sobre a toponímia do Tietê.

Drumond e Nogueira, em seu trabalho, examinaram mapas, diários e relatos de viagem, levantando cerca de 398 acidentes entre córregos, ribeirões, rios, cachoeiras, corredeiras, ilhas, águas, portos, saltos, canais, voltas, lagoas, pontal. Submeteram os topônimos ao modelo taxionômico de DICK (c, 1980), que revelou, como índices motivadores preferenciais, ou campos semânticos de maior ocorrência, as categorias zoo e fitotoponímicas, acompanhando, assim, as tendências comuns em acidentes físicos. Desse levantamento, que pode ser considerado um tipo de glossário terminológico específico, com macro e micro-estruturas aproximadas do modelo lexicográfico em uso, chama atenção a ênfase às etimologias das entradas lexicais e as referências às folhas topográficas ou registro dos acidentes inventariados. Reestudando o campo etimológico coletado pelos autores, encontramos cerca de 135 matrizes indígenas, o que reforça a con-

clusão de estudiosos como DAUZAT, ao fixarem a antigüidade dos topônimos de rios e montes às primitivas camadas lingüísticas regionais, e a sua permanência no decorrer dos tempos. Mudam os nomes dos acidentes antro-po-culturais, os dos físicos permanecem.

Completando, também, os apontamentos cartográficos mencionados, em ADONIAS, no capítulo referente a São Paulo, o Tietê aparece citado em algumas cartas, poucas, é verdade: Plano do Rio Tietê ou Añemby desde a Cidade do mesmo nome até a sua confluência no Rio Paraná ou Rio Grande, levantada por Francisco José de Lacerda e Almeida, 1788 e 1789 (p. 491); Mapa Corographico da Capitania de São Paulo, de Roiz Montesinho (1791-1792), com esta anotação de interesse: “O Rio Tietê d’esde o Porto d’ Araraytaguaba athe a sua Barra no Paraná, o mesmo athe a sua Confluencia com o Rio Pardo e este até a Fazenda Camapoana com todos os mais rios que nella fazem Barra, forão observados em 1789 pelo Astrônomo de S. Magde. Franco José de Lacerda” (p. 492). Do ponto de vista etnolingüístico, a leitura das Cartas das Capitânicas de São Paulo e do Paraná, em especial da baía de Paranaguá, mostra a presença maciça dos índios de origem tupi, com referência ao sub-grupo Tupiniquim (p. 503) e aos Guarani, sub-grupo Carijó. Na Carta sobre os Campos de Guaruava (1771-1772), a anotação refere-se aos índios okleng, ainda remanescentes na ilha de Santa Catarina. São de origem makro-jê, incluídos na família Jê, dos quais a nomenclatura geográfica oficial não registrou topônimos.

Quanto às expedições monçoeiras, que definiram o Tietê, historicamente, pode-se acompanhar o pensamento dos autores em geral, que dizem ser o melhor biografado a esse respeito. Um e outras estão de tal forma ligados que chegam a ser excludentes, do ponto de vista semântico. Ambos são pressupostos de cada um, ao serem tomados em sua individualidade. ALMEIDA ROCHA, referindo-se a esse fato, destaca algumas causas do declínio do ciclo monçoeiro, dentre as quais, além daquelas já discutidas em outros compêndios, o “advento do barco a vapor, navegando pelo Prata e outros rios de maior calado” (ib.: 22), o que tornaria obsoleta a navegação tradicional, nos

primitivos batelões, difíceis de vencer a longa série dos acidentes naturais, já mencionados.

Em estudo anterior (DICK, c, 1990), tivemos oportunidade de analisar os Relatos de Taunay, para quem a navegação do Tietê era mais antiga que a do São Francisco, e de comprovar essa situação, já enunciada no levantamento de Drumond e Nogueira. De acordo com Taunay, em 1727, Gervasio Leite Rabelo, um século depois da documentação de 1628, para atingir a foz do rio, “tivera de vencer 160 obstáculos entre cachoeiras, correntezas, itaipavas trechos de cirga, despenhadeiros, contrassaltos, funis, jupiás, redemoinhos, e tucunduas”; além disso, “as monções cuiabanas” tinham que “atravessar terras inóspitas habitadas por nações belicosíssimas como os paiaguas, guaicurús e caiapós” (TAUNAY, IN: DICK, 1990: 199-200). AZEVEDO MARQUES (*ib.*: 286), por sua vez, refere-se ao Tietê desta forma: “De álveo tortuosíssimo o Tietê não oferece a navegação que comportam suas águas, porque, além da circunstância apontada, o seu leito é pela maior parte de formação granítica com grande número de ilhas, cachoeiras e corredeiras, partindo de Porto Feliz”, o que só reforça o destemor dos mamelucos e a necessidade que os impelia para além do planalto.

Não é objetivo desta Comunicação, entretanto, o reexame dos Relatos, que serão discutidos em texto à parte e complementar às pesquisas toponímicas subsidiárias do Atlas Toponímico do Estado de São Paulo, ora em conclusão. Mas é conveniente referir, com o autor, a importância dessa trajetória fluvial para a descoberta das minas de Cuiabá, uma vez que as das Gerais e de Goiás tiveram outro roteiro terrestre, ainda que partindo também de São Paulo. As primeiras expedições paulistas que atingiram Mato Grosso foram as de Manoel de Campos Bicudo, seu filho Antonio Pires de Campos, no século XVIII, e as do pioneiro, Pascoal Moreira Cabral Leme, em 1685, que chega em Miranda (antigo Mboteteú) e estabelece aí o núcleo mameluco dos paulistas em terras matogrossenses. A Notícia 6ª Prática (Relatos: 112), relativa à viagem do Governador e Capitão General de São Paulo às minas de Cuiabá, descobertas em seu gover-

no, específica, com minúcias, o tempo de corrido na viagem, desde a partida da vila, em 07 de julho de 1726, à chegada ao destino, em 1º de fevereiro de 1727, bem como os lugares e rios percorridos. O arraial das minas, em Mato Grosso, foi dedicado ao Senhor Bom Jesus, situado a meia légua do Porto Geral, no rio Cuiabá. Em 1º de janeiro de 1727, o arraial recebeu do governador os foros de vila, com o nome de Vila Real do Bom Jesus de Cuiabá.

Essa a missão histórica e etnolingüística do Tietê, iniciada, para esse fim, na freguesia de Araraitaguaba, depois freguesia de Nossa Senhora Mãe dos Homens, hoje, simplesmente, Porto Feliz, topônimo eufemístico, a marcar o momento das despedidas dos monçoeiros e o desejo de feliz travessia.

Conclusão

O que se procurou expor neste texto, mais do que demonstrar uma teoria etnolingüística, foi apresentar metodologias de trabalho que se pode adotar em uma pesquisa toponímica. Metodologias que, entretanto, não dispensam a mais tradicional das fontes de estudo na matéria e que se revelam produtoras de conhecimento onomástico, em inúmeros ângulos, e estímulo à reflexão sobre o papel dos nomes como vetores de uma energia significativa. Nessa perspectiva, a hononímia discutida só atinge sua plenitude, gerando frutos, se for amparada pelas designações que conformam os lugares. A idéia é esta: o lugar se configura pelo nome, de preferência étnico, não apenas, porém, como dissemos em outras oportunidades, pelos seus contornos, físicos, pela sua silhueta, pelo seu desenho no terreno. Esta incorporação será tanto mais evidente quanto maior for a opacidade do signo lingüístico em questão, acelerada pelas mutações da própria língua. É comum isto acontecer com os semas de origem, que são absorvidos pelo referencial ou pela própria natureza do objeto assim designado. Tietê e São Francisco são dois caminhos potamográficos que transmitem ao receptor mais do que o significado interno; são denominativos de alta densidade étnica e sócio-cultural, têm imantação semântica peculiar e justificam o fenômeno apontado da translação

toponímica. São polos de formações toponomásticas e geradores de outras matrizes lexicais. Os grupos humanos que se estabeleceram em suas margens foram propulsores das primeiras correntes imigratórias conhecidas no território mas continuam, ainda, até os dias atuais, exercendo o mesmo fascínio de antes. Os mapas pesquisados para este trabalho revelam essa vitalidade, ao mesmo tempo que evidenciaram grupos autóctones, alguns já extintos, outros, mesmo desaparecidos, ainda continuam povoando o imaginário popular, e sobrevivendo, alguns, em seus descendentes caboclos. De qualquer modo, todos foram os construtores da historiografia toponímica brasileira. À medida que se estender a pesquisa para outras áreas, outros povos, outros nomes, outros rios aparecerão como demarcadores da realidade regional e à ela imprimindo a sua marca. O Projeto ATESP (Atlas Toponímico do Estado de São Paulo) dá conta de alguns deles; outros atlas da mesma natureza certamente trarão outras contribuições diversas, segundo a metodologia, o ângulo de pesquisa abordado, o que, numa visão de conjunto, determinarão a memória e o perfil etnolinguístico do caminho das águas, entre nós.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, João Capistrano de (1982). Capítulos de História Colonial. Brasília, Ed. Universidade de Brasília.
- ADONIAS, Isa (1960). Mapas e planos manuscritos relativos ao Brasil Colonial (1500-1822). Rio de Janeiro, Ministério das Relações Exteriores, Serviço de Documentação.
- ANCHIETA, Pe. Joseph de (1933). Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões – Cartas Jesuíticas III. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, S.A.
- CASSIER, Ernst (1987). Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura. México, Fondo de Cultura Económica (Colección Popular, 41).
- DANIEL, Pe. João (1975). Tesouro descoberto no rio Amazonas. 1ª, 2ª e 3ª partes. Rio de Janeiro, Anais da Biblioteca Nacional, vol. 95 T. I.
- DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral (a) (1990). Toponímia e Antroponímia no Brasil. Coletânea de Estudos. 2ª ed., São Paulo, FFLCH/USP, Serviços de Artes Gráficas.
- DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral (b) (1997). A dinâmica dos nomes na cidade de São Paulo – 1554-1897, 2ª ed., São Paulo, Ed. Annablume Ltda.

- DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral (c) (1990). A motivação toponímica e a realidade brasileira. São Paulo, Governo do Estado de São Paulo, Arquivo do Estado.
- DRUMOND, Carlos e NOGUEIRA, Arlinda Rocha (1982). Estudo toponímico do rio Tietê. Separata dos Anais do Museu Paulista, São Paulo, USP, T. XXXI.
- ESPÍRITO SANTO, Moisés (1988). Origens históricas da religião popular portuguesa. Lisboa, Assírio & Alvim.
- LIMA, Gastão C. Bierrenbach (1946). Notícia histórica e geográfica da hidrografia de São Paulo de Piratininga. Revista do Instituto Histórico e Geográfico, São Paulo, IGC, vol. IV, nº 1, janeiro a março.
- LIMA SOBRINHO, Barbosa (1979). Introdução a Nantes, Pe. Martinho de. Relação de uma missão no rio São Francisco. São Paulo, Cia. Editora Nacional/ MEC.
- MARQUES, Manoel Eufrásio de Azevedo (1958). Apontamentos históricos, geográficos, biográficos, estatísticos e noticiosos da Província de São Paulo. São Paulo, Publicação comemorativa sob o alto patrocínio da Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, T. III.
- MORAIS, Raimundo (1936). Anfiteatro amazônico. Rio de Janeiro/ São Paulo. Companhia Melhoramentos de São Paulo.
- NANTES, Pe. Martinho de (1979). Relação de uma missão no rio São Francisco. São Paulo, Cia. Editora Nacional/ MEC.
- PORRO, Antônio (1996). O povo das águas. São Paulo/ Petrópolis. Edusp/ Vozes.
- Relatos monçoeiros (1953). Coletânea, introdução e notas de Afonso de Taunay. São Paulo, Publicação comemorativa sob o alto patrocínio da Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo.
- ROCHA, Aristides Almeida (1991). Do lendário Anhembi ao poluído Tietê. São Paulo, Edusp.
- SOUSA, Gabriel Soares de. (1987). Tratado descritivo do Brasil em 1587. 5ª ed., Comemoração dos 400 anos da obra, São Paulo, Cia. Ed. Nacional (Brasílica, 117).
- TOCANTINS, Leandro (1963). Santa Maria do Belém do Grão Pará. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira.
- Vocabulário na língua brasílica (1952-1953). 2ª ed. revisada por Carlos Drumond. Etnografia e Tupi-Guarani. São Paulo, FFLCH/USP, Bol.173 (23) e Bol. 164 (26)

Redação escolar, que há num texto? *

Elizabeth Marcuschi

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo:

Este artigo investiga redações produzidas por alunos da quarta série do Ensino Fundamental e por concluintes do Curso de Magistério, tendo em vista o gênero textual e a progressão temática. Enfatiza ainda a contribuição que a Análise do Discurso pode oferecer à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Abstract:

This paper aims at investigating compositions produced by fourth grade students from primary school and in-service teachers. The study takes into account the genre and thematic progression from the students productions. It emphasizes the discourse analysis contribution to the teaching of Portuguese as a mother tongue.

Palavras-chave: *avaliação de redação, ensino fundamental e magistério, progressão temática.*

“Que há num nome? Acaso a rosa teria outro perfume, se não se chamasse rosa?” (Julieta, personagem de W. Shakespeare, em “Romeu e Julieta”).

* Uma versão resumida desse texto foi apresentada na XVIII JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, organizada pelo GELNE, Salvador, Bahia, 3 a 6 de outubro de 2000.

“Uma pergunta que vem atravessando séculos, sempre cheia de vida e de humor, é esta: que há num nome? A essa pergunta shakespeariana o nome de Apipucos é dos que respondem, contrariando o personagem desdenhoso do grande poeta; e afirmando que há substância nos nomes, tanto de pessoas como de coisas” (G. Freyre, “Apipucos, que há num nome?”).

As perguntas

As duas citações em epígrafe motivam (ainda que a partir de um enfoque diferenciado do inserido nos originais), a pergunta-título desse trabalho: que há num texto? Que há num texto produzido no espaço escolar e escrito para um leitor bem definido: o professor-avaliador? Que escolhas são feitas pelos alunos no encaminhamento de um tema pré-determinado? O que aproxima e distingue os textos de diferentes autores entre si? Que fenômenos devem ser priorizados na avaliação dessas produções? Considerando que essas são algumas das preocupações que estão postas aos professores de língua materna no trabalho com a escrita, nos propomos aqui debater, em uma perspectiva discursiva, aspectos relacionados com a produção e a avaliação textual em contextos escolares. Mais precisamente, discutimos o enfoque atribuído por alunos de níveis escolares distintos a um mesmo tema, bem como as soluções encontradas para garantir a progressão temática no decorrer da produção.

Para tanto, estaremos nos apoiando principalmente em Marcuschi (2000), quanto a noção de gênero textual, e em Possenti (1994), quando destaca as contribuições que a análise do discurso tem a oferecer para a superação das dificuldades que alunos e professores enfrentam sempre que são convocados a produzir um texto escrito.

Os textos

As produções aqui estudadas foram elaboradas, em dezembro de 1999, por alunos da quarta série do ensino fundamental e formandos do curso de magistério (final do terceiro ano), no âmbito do projeto de avaliação de rede, coordenado pelo Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional da Universidade Federal de Pernambuco (NAPE-UFPE), inicialmente, com base em objetivos previamente definidos, o teste foi desenvolvido com o propósito de investigar os conheci-

mentos em língua materna efetivamente construídos por alunos que então finalizavam a primeira etapa do ensino fundamental¹.

No mesmo período, uma das escolas públicas da rede estadual de Pernambuco (situada no Recife), que oferece o curso de magistério, desenvolvia a avaliação de sua proposta pedagógica. Nesse processo, o colégio entendeu que seria importante pesquisar as competências e habilidades construídas, ao longo do curso, pelos alunos concluintes daquele ano (1999), futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, foi acordado que, além de responder aos instrumentos avaliativos próprios, voltados para o ensino médio e, mais especificamente, para o ensino médio na modalidade normal, os formandos também seriam submetidos ao mesmo teste aplicado nas turmas de quarta série, acima referido².

Portanto, aqui são analisados textos de alunos da quarta série do ensino fundamental e de alunos-formandos do curso de magistério que, a partir daquele momento, ou seja, do término de sua formação, passavam a ser considerados aptos ao exercício da docência no ensino fundamental (primeira a quarta série). Dessa forma, pelo menos em tese, as pessoas integrantes desse grupo poderiam ser os educadores responsáveis pelo ensino-aprendizagem dos estudantes da quarta série, cujos textos também são aqui analisados.

O teste de quarta série aplicado a ambos os grupos estava dividido em duas partes: a primeira voltada para a leitura e a segunda para a produção textual. Logo no início da prova, os alunos eram convidados a ler o texto “O diário de Serafina”³, que relata, alternando realidade e sonho, a ida de uma menina ao circo. Após os vinte itens direcionados para o estudo da leitura, os estudantes foram estimulados a escrever um texto que, do ponto de vista temático, articulava-se com o trecho explorado na leitura. A proposta de produção textual

¹ O teste foi aplicado no universo das crianças da quarta série das escolas públicas do Município do Cabo de Santo Agostinho - PE. Informações mais detalhadas a respeito do projeto de avaliação de rede podem ser encontradas em Marcuschi & Soares (1997) e Marcuschi (1999).

² Por ocasião da testagem, solicitou-se dos alunos do magistério que escrevessem não apenas as respostas às questões, mas também os objetivos e conteúdos que estavam sendo examinados em cada um dos vinte e um itens do teste. Buscava-se assim investigar os conhecimentos de gestão pedagógica – considerados essenciais ao encaminhamento do ensino-aprendizagem da escrita na escola – dos futuros educadores. Esses dados serão objeto de estudos posteriores. Aqui estaremos nos ocupando tão somente das produções textuais elaboradas com base no teste da quarta série.

tinha o seguinte formato: “Agora, escreva uma história. Imagine que você também foi a um circo e conte tudo o que aconteceu nesse dia”.

No conjunto, foram avaliados cerca de mil alunos da quarta série e mais de cem do curso de magistério. Tendo em vista que os dois grupos desenvolveram seus textos sob condições semelhantes de produção, ou seja, em situação avaliativa não-espontânea, a partir de uma proposta dada, tendo o avaliador como leitor suposto, o material obtido permite comparações e revela-se particularmente rico em indicadores sobre o tratamento que vem sendo dispensado à produção de texto na escola. Do universo avaliado foram selecionadas, para a presente exposição, 28 produções de cada um dos grupos acima mencionados, totalizando 56 textos.

As reflexões

As reflexões que passamos a desenvolver estão apoiadas em três noções básicas, a saber: a) língua enquanto atividade, uso; b) gênero textual enquanto evento comunicativo “uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico” (Marcuschi, 2000: 18); c) escrita enquanto ação interlocutiva, onde autor e leitor atuam cooperativamente na construção dos sentidos do texto.

Compreender a língua como atividade significa inserir-se em uma perspectiva teórica discursiva, situada no contexto do paradigma funcionalista, cuja preocupação maior não está centrada nas formas lingüísticas, mas nas produções de sentido, ou seja, o interesse investigativo volta-se principalmente para o funcionamento do discurso.

Em situação real de produção, o escritor, ao elaborar um texto, está, por um lado, submetido a uma série de condicionamentos históricos, sociais, cognitivos e, por outro, leva em conta um conjunto de fatores situacionais, a partir do qual busca atender seus próprios objetivos e preencher as expectativas que supõe serem as do seu leitor presumido. Esses aspectos vão influenciar diretamente no ‘como’ e o ‘quê’ dizer. Por sua vez, o leitor cooperativo (que também está submetido a um conjunto de determinantes), ao se debruçar sobre um texto, o faz com certas intenções, formulando hipóteses, indo em busca de pistas

³ Extraído de: PORTO, Cristina. *Se... será, Serafina?* São Paulo: Ática, 1990.

que favoreçam a compreensão textual, que pode se concretizar ou não. Ao se concretizar, todavia, a compreensão estará sujeita a múltiplas nuances e enfoques, tendo em vista os conhecimentos de mundo, enciclopédicos, lingüísticos, crenças, valores, de cada um dos leitores. Observe-se a relevância que aqui adquire a noção de contexto, entendida com base em três dimensões: 1) o que é dito, o próprio texto (contexto textual); 2) a situação espacial e temporal do evento (contexto situacional); 3) os conhecimentos partilhados dos usuários, ou o que eles assumem como subentendido (contexto informacional, como conhecimento).

Dada essa pluralidade contextual, a leitura pode desencadear uma postura de rejeição, adesão, admiração, impotência, curiosidade, entre tantas outras, frente ao texto lido. Isso nos permite, concordando com Evangelista et alii (1998:50), falar de “subjetividade tanto no processo de escrita quanto no processo de leitura do texto, já que são atividades em que se faz necessária a presença de sujeitos que precisavam tomar algumas decisões em função de seus objetivos”.

No espaço escolar, o objetivo maior do aluno ao produzir um texto parece ser o de agradar o professor, tendo em vista obter sua simpatia, sua adesão como leitor-autoridade e, com isso, uma avaliação favorável. A análise desses textos desvela, como afirma Possenti (1994: 4), “na maior parte dos casos, (...) um discurso monológico, cujo real autor é anônimo, que os alunos são levados a repetir e de fato repetem insistentemente”. Por sua vez, pelo contrato didático tacitamente estabelecido no cotidiano escolar, o professor determina o que pode e merece ser dito e, dessa forma, vai moldando um parâmetro de aceitação do trabalho produzido.

Observadas as condições de produção de texto na escola, constata-se que a natureza desse ‘evento sócio-comunicativo’ – um dos aspectos caracterizadores do gênero textual⁴ – é bastante peculiar, dado o tratamento estereotipado que recebe. Na verdade, o gênero redação

⁴ Como apontado anteriormente, para a noção de gênero seguimos aqui Marcuschi (2000:18), para quem o gênero “é uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico. O gênero tem uma existência real que se expressa em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas”. Os gêneros “são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Sua definição não é lingüística, mas de natureza sócio-comunicativa. Poder-se-ia dizer que os gêneros são propriedades inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para o produtor e o receptor”. Gêneros, portanto, são designações de uso, atribuíveis a múltiplas formas de manifestação concreta de textos.

é uma forma textual que tem sentido e circula tão somente na escola ou, nas poucas vezes em que extrapola o espaço escolar, é produzido com a intenção de servir a determinados propósitos pedagógicos. De qualquer modo, “a transposição de contexto para fins de estudo desvirtua o gênero em sua função e torna-o um *exemplo*” (Marcuschi, 2000:28). Isso significa que a educação formal escolar vivencia um estado de permanente tensão: por um lado, segundo as tendências educacionais mais recentes, a escola busca trazer para a sala de aula os fenômenos postos na sociedade, por outro precisa conviver com a impossibilidade de se trabalhar toda a realidade no âmbito escolar e, mais do que isso, com o fato de que a fatia transposta deve ser entendida como ‘exemplo’ e não como o fenômeno em si mesmo.

Julgamos que, nesse momento, é importante deixar mais claro alguns dos aspectos caracterizadores do gênero ‘redação escolar’, além do já citado ‘propósito pedagógico’. Para tanto, recorremos a Marcuschi (op. cit.) que, baseando-se em estudo de Heinemann & Viehweger (1991), propõe uma metodologia de classificação dos gêneros por correlações multinível. Nessa correlação são indicados critérios que envolvem níveis diferenciados de análise textual que, todavia, atuam de forma inter-relacionada e não estanque.

Os níveis adotados pelo autor (op. cit.: 99) são: I. Funções, II. Situacionalidade, III. Ações procedimentais, IV. Estruturação, V. Modelos globais. No primeiro nível⁵ são destacadas as intenções ou os propósitos comunicativos pretendidos pelos usuários, interactantes ou produtor(es) do texto, como: funções ilocucionais, cognitivas, interativas, ideacionais, lógicas. No segundo aspecto é observada a situação predominante no gênero, considerando-se vários enfoques, como: contexto interacional, enquadre institucional, estrutura de participação, papéis dos interactantes, relação espaço/tempo, uso da modalidade falada ou escrita. Na terceira característica procura-se identificar os procedimentos a serem concretizados na produção do gênero, tomando-se por base, por exemplo, a natureza das funções contempladas em I. e a situacionalidade verificada em II. Aqui, algumas possibilidades seriam: o autor pretende X com sua produção; o

⁵ Na explicitação dos níveis seguimos de perto as colocações de Marcuschi (op.cit.:99).

interlocutor A pretende o resultado X, em relação ao interlocutor B; o autor adota a estratégia Y para chegar ao propósito pretendido. No nível quatro são observadas as estruturas básicas do evento (superestrutura, na terminologia de Van Dijk) e as escolhas lingüísticas preferenciais. No quinto e último nível são identificados, do ponto de vista das proposições e dos conteúdos, os elementos formulaicos, modalizadores e eventuais formatos prototípicos do evento.

Aplicando à redação escolar os critérios para a classificação multinível dos gêneros textuais, desenvolvidos por Marcuschi, podemos ter como resultado o seguinte quadro:

I Funções	II Situacionalidade	III Ações procedimentais	IV Estruturação	V Modelos globais
Desenvolvimento de um tema dado, a partir de regras previamente estabelecidas, com função pedagógica.	Enquadre do gênero no contexto educacional, produzido por estudantes primordialmente para o professor. Não atende a uma demanda social, mas a uma demanda artificialmente construída. Nos casos em que há recepção, esta se dá no contexto da sala de aula ou da instituição. O texto se esgota em seu contexto de produção. A modalidade é escrita.	O autor busca obter boa aceitação e avaliação de seu texto junto ao professor. O modo enunciativo é pré-estabelecido na base de um modelo estrutural fixo, podendo, porém, variar segundo o propósito pedagógico.	Repetitiva, segundo modelos previamente aprendidos e desenvolvidos com esquemas fixos.	Modelo cognitivo e semântico estereotipado, com seqüência definida pelo professor e pela própria cultura escolar, que controlam e determinam a qualidade do produto, do ponto de vista das proposições e dos conteúdos.

Redação: Níveis de tipificação

Pelo quadro ao lado e no contexto da análise aqui proposta, fica bastante claro que a redação não responde a uma demanda efetiva da sociedade, mas a uma demanda artificial e repetitiva, segundo modelos globais estereotipados. A função precípua é a pedagógica, mas ela se revela circular, ou seja, o texto é produzido em ambiente escolar para ser utilizado e avaliado de acordo com os propósitos da mesma instituição, a escola.

O aluno rapidamente entende essa lógica e procura corresponder ao que dele se espera, recorrendo freqüentemente à estratégia da 'clo-

nagem⁶. Casos típicos de textos que se preocupam em atender o discurso aparentemente seguro da repetição são os abaixo reproduzidos, extraídos do corpus utilizado para esse estudo⁶:

F 5

O circo

- 1 Hoje eu fui ao circo com minha
- 2 família, lá tinha mágicos, animais, tra-
- 3 pesista, malabarista e etc.
- 4 No circo foi muito legal e comi muita
- 5 pipoca, amedim, tomei refrigerante e chu-
- 6 pei picole.
- 7 Mais eu me empregone com os magicos
- 8 eles são muito elegante, acabou o es-
- 9 petaculo e nós fomos embora.

M 9

- 1 Hoje fui ao circo com o meu Pai, as-
- 2 sistimos o espetáculo que tinha, palha-
- 3 ços, malabaristas, trapezistas e muitas ou-
- 4 tras coisas e um monte de animais
- 5 meu Pai e eu comemos pipocas e brin-
- 6 camos no tiro ao alvo e eu ganhei
- 7 um lindo e grande ursinho depois
- 8 compramos um sorvete e fomos p/
- 9 casa e contamos tudo para ma-
- 10 mãe que não pode ir porque estava
- 11 meio doente.

Observe-se que os dois textos iniciam com o mesmo tipo de contextualização: “hoje (eu) fui ao circo com o meu pai (a minha família)”. Em seguida inicia-se a apresentação, na linha (L.) 2, das atrações (“lá tinha”; “que tinha”), quatro ao todo, coincidentes no que se refere aos “trapezistas, malabaristas e animais”. O quarto destaque é, em F5, o “mágico” (L. 2) e, em M9, o “palhaço” (L. 2/3). Note-se ainda que os autores expressam, por meio do “etc.” (F5, L. 3) ou da expressão “muitas outras coisas” (M9, L. 3/4), que havia mais atrações do que as citadas. Em ambos os textos, seguem-se informações sobre alimentação (pipoca, picolé / sorvete) e, logo após, sobre um fato particularmente saliente para cada um dos alunos (“mágicos elegantes”, F5, L. 7/8; “lindo e grande ursinho”, M9, L. 7).

No relato sobre o que ocorreu ao término do espetáculo, repete-se a fórmula: “nós fomos embora” ou “fomos p/ casa”. Até aqui os textos apresentam uma relação biunívoca, ou seja, sua estruturação é

⁶ As letras ‘F’ e ‘M’ indicam que o texto foi elaborado, respectivamente, por um aluno da quarta série do ensino fundamental e do terceiro ano do curso de magistério. Os números foram atribuídos seqüencialmente aos textos, facilitando sua identificação. Os textos são aqui reproduzidos tal como elaborados pelos estudantes.

bastante simétrica. A única diferença surge no texto M9 que acrescenta, ao final (L. 11/12), um dado de caráter pessoal, ao trazer uma justificativa para a ausência da mãe no passeio.

Pelos dados elencados constata-se facilmente que os dois textos, tanto o elaborado por um aluno do ensino fundamental quanto o produzido por um formando do curso de magistério, adotam estratégias bem próximas para garantir a progressão temática, entendida como a incorporação adequada da informação nova à informação dada, uma das condições essenciais à construção da textualidade. No caso dos textos acima analisados, a progressão é construída em torno de um tema constante, o circo, ao qual são acrescentadas as características que um e outro autor pretende destacar.

No conjunto do corpus investigado, a preocupação com o desenvolvimento da temática, de forma a permitir que o texto ‘saia do mesmo lugar’, progrida, nem sempre foi adequadamente considerada, como abaixo exemplificado:

F 10	M 18
O circo	
1 Eu fui ao circo e eu gostei	1 Fui ao circo, defronte à minha casa,
2 muito porque tinha malabaristas,	2 amei o que assisti, mas fiquei
3 palhaços, trapezistas e elefante.	3 triste com alguma coisa que não
4 O circo era muito divertido e engraçado.	4 fiquei satisfeita.
5 No circo eu comi pipocas e amendoim	5 Todos eram alegres, mas os ma-
6 torrado.	6 caquinho não eram quase nada
7 Eu gostei muito do circo por que	7 satisfeito. E fiquei imaginando...
8 ele tinha muitas coisas engraçada	8 ... Ah se eu pudesse liberta-los
9 e divertidas.	9 e viver com eles em minha casa,
	10 seria tão bom. E assim viveríamos
	11 felizes para sempre.

O início das duas redações é, como nos exemplos anteriormente introduzidos (F5 e M9), “fui ao circo”⁷. Em F10, os dados são apre-

⁷ Cabe destacar que, dos 56 textos estudados, 36 (64%) começam com a expressão “(eu) fui ao circo”. Desse total, 22 foram desenvolvidos por alunos do ensino fundamental e 14 por estudantes do curso de magistério. Em 41% dos casos (12 textos do fundamental e 11 do magistério) a expressão aparece junto a um dêitico de tempo (hoje, domingo, um dia, no mês passado, quando, ontem).

sentados de forma bastante truncada ao longo da produção. Outro fator que acaba por interromper constantemente o fluxo do texto é a repetição de elementos já fornecidos, sem que haja qualquer acréscimo de informações novas, como: “eu gostei muito (do circo)” (L. 1 e 2; 6), “era divertido e engraçado (o circo)” (L. 4; 7 e 8). Em M18 a quebra é também provocada pela redundância ou complexidade da informação (“não eram quase nada”) possíveis de serem identificadas nas linhas 3 a 7. Além disso, os pronomes indefinidos “alguma coisa” e “todos” (M18, L. 3 e 5), que deveriam atuar como articuladores do texto, ficam sem um referente adequado. Com isso, o leitor precisa desenvolver um esforço significativo de compreensão, para organizar o ‘fio da meada’. Observando-se o texto M18 com base no nível V, Modelos Globais, da classificação multinível, as características próprias de uma redação escolar ficam ainda mais evidentes. Na linha 8, o autor declara seu desejo de libertar os animais (macaquinhos), reproduzindo assim a experiência vivenciada pela personagem principal do texto-base, “Serafina”, lido no início do teste.

Freqüentemente, os autores das redações estudadas buscaram atender à expectativa estereotipada de uma postura positiva, otimista, enfatizando valores consagrados. O modelo cognitivo e semântico das proposições permanece constante, seja entre os futuros professores, seja entre as crianças, alunos da quarta série. Consideremos os fragmentos abaixo:

M3

(...)
O espetáculo foi maravilhoso e consequentemente, inesquecível.

M7

(...)
E foi assim o meu domingo no circo maravilhoso.

M4

Foi um dia maravilhoso.
(...)
Em suma, o circo é um lugar encantado onde todos se sentem felizes, as crianças adoram, os adultos amam e é uma verdadeira festa para os olhos.

<p>M 12</p> <p>(...)</p> <p>Voltei para casa tão feliz, mas tão feliz, que tive um sonho, muito lindo que nunca mas vou esquecer.</p> <p>F8</p> <p>Fio au circo achei tudo muito bonito gostei demais do circo.</p> <p>(...)</p>	<p>F 14</p> <p>(...)</p> <p>Esse dia foi muito legal eu nunca vou esquecer esse dia.</p> <p>F 20</p> <p>(...)</p> <p>e fiquei encantado com um numero que eu gostei muito</p>
--	---

Os trechos mostram de forma bastante clara o empenho dos alunos em apresentar uma imagem positiva de si e do passeio realizado, recorrendo à adjetivação abundante, laudatória e previsível. Nos sete fragmentos acima, a qualificação predominantemente atribuída ao espetáculo é “maravilhoso”. Observa-se ainda a incidência de “encantado”; “legal”; “feliz”; “bonito”. O texto M4 é particularmente rico em formulações padronizadas e distantes do contexto social vivenciado no cotidiano (dia maravilhoso; lugar encantado; todos se sentem felizes, as crianças adoram, os adultos amam; é uma verdadeira festa para os olhos).

Note-se ainda que três dos estudantes, dois do magistério e um do ensino fundamental, convergem quanto à marca que o passeio deixou em suas lembranças e, para expressá-la, recorrem, praticamente, à mesma estrutura semântica: “o espetáculo foi (...) inesquecível” (M3); “nunca mas vou esquecer” (M12); “nunca vou esquecer esse dia” (F14).

Os indícios destacados permitem supor que os produtores dos textos aqui parcialmente citados, tanto do curso de magistério, quanto do ensino fundamental, têm uma concepção idealizada de leitor, formada certamente na cultura escolar. Esse leitor é, ao que tudo indica, visto como alguém avesso a críticas, que prefere um texto otimista, onde predominam os valores aceitos, considerados ‘bons’ e ‘corretos’ pela sociedade, mesmo em detrimento da textualidade e informatividade.

Obviamente, o aluno sabe que seu leitor imediato – e talvez único – é o professor, a quem compete controlar e julgar a qualidade da produção. O autor-sujeito, nesse contexto, desaparece, emergindo o aluno, que está preocupado apenas em cumprir com eficiência uma tarefa escolar, onde um padrão previamente determinado torna-se a referência inquestionável. O entorno é de tal modo artificializado, que acaba funcionando como uma barreira à construção, no espaço escolar, de uma situação efetiva de interlocução. Como alerta Pécora (1992:15), as condições de produção aí oferecidas falsificam o “processo ativo de elaboração de um discurso capaz de preservar a individualidade de seu sujeito e de renová-la, desdobrá-la, na leitura de seus possíveis interlocutores”.

O desfecho

O conjunto de textos aqui estudados aponta para uma conclusão bastante melancólica: a forma como a produção textual vem sendo trabalhada e avaliada na escola tem levado em tal medida à unificação do discurso dos aprendizes que, com isso, o sujeito-autor é neutralizado ou até mesmo anulado. Nas condições dadas, ao desenvolver sua redação, o aluno deixa de lado a função comunicativa de seu texto, na medida em que este não é fruto de uma demanda social efetiva. Na ausência dessa, o que o estudante persegue tenazmente é uma maior aproximação possível das estruturas, dos enunciados e conteúdos tidos como prototípicos. Nesse modelo, propagado pela instituição, está a garantia do sucesso e de uma avaliação positiva.

Os fenômenos textuais analisados no decorrer desse artigo foram identificados, via de regra, tanto nas redações dos alunos da quarta série do ensino fundamental como nos do terceiro ano de magistério. A situação aqui delineada é bastante preocupante. Há um forte indício de que os sete anos de escolarização, no mínimo, que separam um grupo do outro, acabam antes por favorecer a consolidação de esquemas textuais repletos de lugares comuns da cultura escolar, do que por estimular e ampliar as múltiplas possibilidades de produção textual, tendo em vista notadamente a função desempenhada pelos diferentes

gêneros textuais que circulam na sociedade.

Para Possenti (1994), no esforço de superação desse comportamento endógeno, a análise do discurso tem uma grande contribuição a dar, sobretudo quando se pensa em “eliminar da escola todos os exercícios, e introduzir, no seu lugar, práticas linguísticas significativas” (op. cit.: 6). Para tanto, prossegue o autor, seria fundamental fazer “das redações um espaço em que os atos de discurso praticados na enunciação escrita fossem realmente atos pelos quais o aluno pudesse responsabilizar-se, e a cujas condições se submetesse (...)”.

Se nós, pesquisadores e docentes, insistirmos em tornar significativas as atividades realizadas na escola, é provável que a pergunta inicial desse artigo: “Que há num texto?”, passe a receber uma maior diversidade de respostas por parte dos alunos, perdendo o ar de univocidade aqui constatado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EVANGELISTA, Aracy A. M. et alii. Professor-leitor. Aluno-autor. Reflexões sobre a avaliação do texto escolar. *Intermédio. Cadernos CEALE*, v. III, ano II. Belo Horizonte: Ceale/Formato, 1998.
- MARCUSCHI, Elizabeth (org.). *Formação do educador, avaliação & currículo*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1999.
- MARCUSCHI, Elizabeth & SOARES, Edla (orgs.). *Avaliação educacional e currículo. Inclusão e pluralidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife, UFPE, 2000. Mimeo.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- POSSENTI, Sírio. *O sujeito como autor: a análise do discurso e a escrita escolar*. Unicamp, 1994. Mimeo.

O papel da lingüística no ensino de línguas¹

Luiz Antônio Marcuschi
(UFPE/CNPq)

Resumo:

Este ensaio explora o papel da lingüística no ensino de língua, de modo especial na produção dos manuais de Língua Portuguesa. Em essência, mostra que o ensino de língua portuguesa sempre esteve ligado a uma ou outra noção de língua. Não se trata de uma visão histórica e sim de uma visão sistemática dos manuais de ensino nas últimas décadas. O estudo parte do período em que não havia propriamente manuais, passa pela fase em que se via a língua como sistema de regras, como fenômeno social, como forma de ação, como atividade e como interação, para chegar até hoje quando se sugerem parâmetros curriculares nacionais nitidamente atrelados a teorias lingüísticas de maneira acentuada e de caráter sócio-interativo. Finalmente, são apresentados alguns exemplos que atestam a relevância da lingüística no ensino de língua.

Abstract:

This essay explores the role of linguistics in language teaching, especially in the production of textbooks for the Portuguese language. Essentially, it shows that the teaching of Portuguese has always been

¹ Conferência pronunciada no 1º ENCONTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICO-CULTURAIS DA UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Recife, 12 de dezembro de 2000.

linked to one or another concept of language. It is not concerned with a historic vision but with a systematic vision of teaching manuals in recent decades. The study begins with the period in which there were no teaching manuals, properly speaking, continues through the phase in which language was seen as a system of rules to the present when the National Curriculum Parameters appear clearly linked to linguistic theories of a socio-interactive character. The essay concludes with some examples that attest to the relevance of linguistics in the teaching of language.

Palavras-chaves: ensino de língua (language teaching); livro didático (school textbooks); ensino de português (teaching of portuguese); noção de língua (concept of language).

1. Pano de fundo e perspectiva

Esta não será uma exposição em Linguística Aplicada.² Será muito mais uma tentativa de identificar **os papéis da lingüística no ensino de língua** tendo por objetivo central compreender como se deu a correlação entre o desenvolvimento da pesquisa e sua aplicação ao ensino. Em geral, quando se tem um tema como este pensa-se na **Lingüística Aplicada** e, em particular, no Ensino de Língua Estrangeira, Segunda Língua ou Língua Materna.³

Mesmo que haja algo de consistente na visão restritiva do tema, minha perspectiva será nitidamente outra, mais ampla. Para tanto, primeiramente, faço uma breve incursão pela trajetória da Lingüística neste século, tentando relacioná-la ao desenvolvimento das bases teóricas do ensino. Mostro, ali, como as concepções de língua são fundamentais para direcionar práticas de ensino. Depois, reflito sobre alguns aspectos atuais da Lingüística e seu potencial, sobretudo na aplicação que dela vem sendo feita e analiso uma questão pontua-

² Creio de direito lembrar aqui que um dos primeiros trabalhos sistemáticos sobre Lingüística Aplicada no Brasil foi a tese de doutorado de meu colega o prof. Francisco Gomes de Matos defendida em 1973 na PUC/SP e publicada em 1976 sob o título *Lingüística Aplicada ao Ensino de Inglês*. (São Paulo, Ed. Mc Graw-Hill do Brasil).

³ A rigor, a Lingüística Aplicada (LA) abrange uma enorme quantidade de questões que vão muito além do ensino de língua em si. Já no ensino de línguas a LA ocupa-se com: análise contrastiva, análise de erros, ensino de 2ª língua, ensino de língua estrangeira, ensino de língua materna, aquisição da sintaxe, pronúncia, léxico etc., bilingüismo, política lingüística, minorias lingüísticas, preconceito lingüístico, norma lingüística e assim por diante.

lizada, ou seja, os *Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Portuguesa (PCNLP)*, observando como eles se situam no contexto dos estudos lingüísticos atuais. Dois breves exemplos de textos produzidos na escola são utilizados para detectar alguns aspectos trabalhados pela Lingüística hoje em dia.

Antes de iniciar a exposição, lembro o que afirmou Magda Becker Soares (1998) em palestra na PUC-SP, ao discorrer sobre as “*Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa*”.⁴ Para a Autora, há diversas perspectivas das quais se pode fazer uma reflexão sobre o ensino: a perspectiva da *própria ciência*, ou então as perspectivas *psicológica, política, social, cultural e histórica*. No presente caso, vou tratar meu tema da perspectiva da **própria ciência** e da perspectiva **sócio-histórica**. Preocupa-me como o saber escolar, na sua relação com o saber científico, foi se constituindo ao longo do tempo. Mas isto não significa que ignore a relevância das demais perspectivas.

A Lingüística vinha se desenvolvendo nos meados do século XIX e, com sucesso, já mapeava os falares e as diversas línguas em suas peculiaridades com descrições dialetológicas e históricas tendo como metodologia básica de trabalho o *Comparativismo* essencialmente histórico e descritivo. A perspectiva é ainda pré-estruturalista porque não distingue níveis de análise nem se dá ao trabalho do estudo sincrônico. Depois surge a perspectiva estruturalista que dominará durante o século XX até os anos 60 para dar lugar a uma visão multifacetada e pós-estruturalista, a partir dos anos 60, com o surgimento da pragmática, sociolingüística, psicolingüística, etnometodologia e, mais recentemente, o cognitivismo, que desembocam nas mais diversas correntes que hoje tanto influenciam o ensino.

2. Início do século

Se observarmos a Lingüística tal como ela se autodefiniu no início do século XX, na Europa e nos EUA, vamos constatar que a pon-

⁴ Refiro-me ao trabalho de Magda Becker Soares. 1998. *Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa*. In: *Língua Portuguesa. História, Perspectiva, Ensino*. Org. por Neusa Barbosa Bastos. São Paulo, EDUC-;IP-PUC/SP, pp. 53-60.

te entre a teoria e a prática foi minada logo de saída. Pois, com Saussure, a lingüística se autodeterminava como o estudo das formas e das estruturas do sistema lingüístico, optando pelo caminho de uma ciência o mais abstrata possível, quase formal.⁵ Esta não foi seguramente uma decisão isolada, mas comum ao conjunto das Ciências Humanas num século marcado pelo positivismo. Isto acarretou uma visão objetivista da linguagem ao se privilegiar a análise da língua como um constructo formal. Era um ideal de ciência que tanto marcaria o século XX e lhe legaria uma metodologia científica hegemônica baseada num verificacionismo empírico-formal.

Surgiu daí a noção de língua como sistema de regras e a noção de que o objeto da lingüística não era a produção concreta e histórica, embora essa fosse primordial. Saussure mandava analisar a fala não enquanto fenômeno empírico e situado, mas como constructo social, somatório das individualidades e acima das idiossincrasias.⁶ Não era a fala e sim um ideal de fala ou uma *fala idealizada*, que também não chegava a ser a escrita. Sugeriu o recorte sincrônico em detrimento da diacronia, evitando a observação dos dados em sua variação empírica. Instaurou as mais diversas dicotomias que fariam fortuna por mais de meio século. Assim, em Lingüística, tudo iniciava com um freio na observação do uso e da variação.

No meu entender, parece necessário refletir formas de superar particularmente a dicotomia entre teoria e prática e perceber a unidade que existe entre diacronia e sincronia, função e valor, forma e conteúdo, sujeito e objeto, objetivo e subjetivo, individual e social, raci-

⁵ Ressalvo aqui que estas observações são sumárias e não pretendem ter a consistência de um capítulo de História da Lingüística. Se quiséssemos ser absolutamente justos, deveríamos lembrar que, na Alemanha, Karl Bühler [1934] lançava, com sua *Spachtheorie*, uma obra que ainda hoje contém elementos atuais e inaugurava uma nova perspectiva de se fazer Lingüística, com sensibilidade para o estudo da pragmática e dos aspectos sócio-cognitivos. Já a posição de Ferdinand de Saussure [1915] em seu *Cours de Linguistique Générale*, tinha um similar na perspectiva formal, em *Language*, de Leonard Bloomfield [1933] nos Estados Unidos da América, postulando posições que por longo tempo foram tidas como behavioristas.

⁶ Não defendo esta posição como a única, pois hoje há inúmeras revisões de Saussure que tentam mostrar uma outra realidade sugerindo ter sido Saussure mal-interpretado em seus postulados teóricos básicos.

onal e emocional, natural e cultural e assim por diante. Essa superação das dicotomias se dará na medida em que as tornarmos desnecessárias pela natural visão holística e globalizante dos fenômenos e não pela opção por um de seus pólos. Com a superação, teremos desenhado uma nova forma de fazer ciência, assim como se vem operando desde os anos 80 do século XX.

3. Língua como fator de identidade

Ainda não foi feita, mas seria esclarecedora uma investigação sobre o desenvolvimento da Lingüística no século XX na sua relação direta ou indireta com os manuais e materiais de ensino de língua. Se formos observar o que ocorria no final do século XIX no ensino de língua e que perduraria até os anos 40 do século XX, particularmente no Brasil, veremos que inexistem manuais ou gramáticas pedagógicas tais como as que conhecemos hoje. Como bem nota Soares (1998:55), a denominação da disciplina “*Português*” ou “*Língua Portuguesa*” só passou a existir nas últimas décadas do século XIX, sendo que “até então, a língua era estudada na escola sob a forma das disciplinas *Gramática, Retórica e Poética*” (ênfase acrescida). O ensino de língua, no Brasil-Colônia “restringia-se à alfabetização” e quando se prolongava um pouco mais era para “o estudo da gramática da Língua Latina, da retórica e da poética” (Soares, 1998:54).

Com a Reforma Pombalina, em 1759, deu-se início ao estudo da Língua Portuguesa no mesmo estilo da Língua Latina: Gramática, Retórica e Poética, imitando os bons escritores. Para tanto, existiam os **Florilégios**, **Seletas** e as famosas **Antologias** com seleção de textos clássicos da literatura.⁷ Seguiam-se os preceitos da Filologia que comandava então o estudo da língua. A idéia era a de que a língua formava um grande quadro da **identidade nacional** e era o depositá-

⁷ Magda B. Soares (1998:55) cita a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet publicada em 1895 e que até os anos 60 deste século teve 43 edições; Também havia a *Gramática expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira, publicada em 1907 com dezenas de edições. Nos anos 40 foram editadas muitas gramáticas, tais como *O Idioma Nacional*, de Antenor Nascentes; *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Francisco da Silveira Bueno; *Gramática metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida. Será só nos anos 60 que **gramática e antologia** constituirão um único livro.

rio da **cultura nacional**. E esta se expressava na Literatura de um povo, que devia ser imitada. Era ainda o ideal greco-latino do ensino de língua. Na língua estaria o patrimônio e a pátria de um povo, e até mesmo a visão de mundo que o animava, tal como postulava Humboldt. Em certo sentido isto perdura ainda hoje nas Academias e nas visões mais conservadoras que não admitem outro ensino a não ser o da língua dita padrão e exemplar de nossos melhores e mais consagrados autores.

4. Língua como sistema de regras

A noção culturalista e antropológica (o classicismo culturalista) muda apenas nos anos 20 do século XX, mas sua repercussão no ensino se dará muito mais tarde, por volta dos anos 50, quando se unificam os livros de gramática com os textos literários.⁸ Surgem no mundo todo os livros didáticos com uma pedagogia da língua. Na teoria lingüística, com Saussure, Bloomfield e Bühler, deslocava-se a visão **da cultura para o sistema**. A filologia dá lugar, lentamente, ao estruturalismo lingüístico e os estudos diacrônicos vão cedendo lugar aos sincrônicos. A historicidade vai dando lugar à sistemicidade. Como exemplo, pode-se citar o caso da semântica histórica definida e desenvolvida tão bem por Michel Bréal no final do século XIX e que será até mesmo excluída dos estudos lingüísticos por Saussure. O ensino de língua capitaliza esta visão popularizando-a nas gramáticas pedagógicas com o predomínio do ensino da gramática, esquecendo até mesmo a Literatura em muitos casos. É o triunfo da idéia da **língua como sistema de regras**, que poderia ser estudada immanentemente já que teria um determinado grau de estabilidade interna, estruturação e imanência significativa.⁹

⁸ A predominância de exemplares textuais literários e absoluta exclusão de gêneros comunicativos de uso, tais como cartas, reportagens de jornais, notícias, documentos etc. se fará presente até os dias atuais. No momento, nota-se uma mudança nesta perspectiva, como se verá adiante.

⁹ Não se deve esquecer que no caso das línguas estrangeiras (e seguramente também no caso das línguas maternas) predominava a psicologia de natureza behaviorista que dominou o século XX desde o seu início até os anos 50 quando Chomsky deu argumentos suficientes para abalar a crença na educação montada em processos de adestramento.

Neste período o estruturalismo chega ao máximo nas análises fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua, esquecendo-se em boa medida os aspectos semânticos, pragmáticos, sociais, discursivos e cognitivos que iriam ser incorporados sequencialmente, nos anos seguintes, aos estudos científicos da língua.¹⁰ Dos anos 1910 aos anos 1950 predominavam os estudos no plano descritivo e explicativo das formas, ligados à imanência e autonomia do sistema, sem a percepção dos atores e usuários da língua. Era o ensino de uma língua descarnada e que parecia agir por si só.

No caso do ensino de línguas estrangeiras, a concepção de língua como sistema conduziu a muitos trabalhos de Lingüística Contrastiva, mostrando como as línguas variavam em suas relações sistêmicas, o que era de grande utilidade para o ensino na base dos contrastes (restritos ao plano da forma), seja do ponto de vista fonológico, morfossintático ou lexical. Mais do que uma disciplina, a **análise contrastiva** foi tida como um método de análise e sua tradição vem de longa data, desde o final do século XIX. Teve grande influência no ensino de língua e se estendeu para além da questão do sistema, tendo seus melhores frutos na análise comparativa do ponto de vista sociocultural que é o mais complexo na aprendizagem de línguas. Esta visão dos contrastes interculturais só ocorre no último quartel do século XX.

¹⁰ Do ponto de vista da situação do ensino de Português no Brasil, Soares (1998:55-60) identifica três momentos, cada qual com sua compreensão de língua:

- (1) de meados do século XIX até os anos 50-60, em que predominou a noção de **língua como sistema**; aqui o estudo se dava no reconhecimento das normas e regras da língua e dos bons escritores;
- (2) o segundo momento foi o dos anos 60 ao final dos anos 80 com as novas condições sócio-políticas que conduziram até mesmo à mudança do nome da disciplina para *Comunicação e Expressão*, nas quatro primeiras séries e *Comunicação em Língua Portuguesa*, da 5ª à 8ª série do primeiro grau e, *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*, no segundo grau. Aqui a língua era vista como **instrumento de comunicação**, e todo o aparato teórico foi o da teoria da comunicação que tomou conta do ensino de língua com suas noções de **emissor-codificador** e **receptor-decodificador**. O saber a respeito da língua não era o centro do ensino, mas sim a compreensão e o estudo dos códigos comunicacionais;
- (3) o terceiro momento inicia no final dos anos 80 e perdura até hoje com a influência das novas teorias lingüísticas tais como a Lingüística de Texto, Análise da Conversação, Sociolingüística, Psicolingüística etc. Cai a denominação anterior e volta a disciplina de *Língua Portuguesa* ou simplesmente *Português*. Surge aqui o predomínio do estudo da unidade textual, dos processos de produção e compreensão textual e a **língua é vista como uma atividade sócio-cognitiva**.

Do ponto de vista da concepção de língua como sistema, não convém esquecer uma perspectiva de análise que foi praticada nos anos 60-70, denominada **análise de erros**.¹¹ Tratava-se de uma investigação sistemática dos tipos de erros e suas causas, em especial no caso de falantes de segunda língua (falantes de línguas não nativas). Esse estudo ligava-se à análise contrastiva há pouco lembrada e postulava que os erros se deviam a pelo menos dois fatores básicos: (a) **generalização excessiva** e (b) **transferência de propriedades** de uma língua para outra. Contudo, tanto a análise contrastiva como a análise de erros se mostraram pouco produtivas tendo em vista que detectavam contrastes que explicavam as dificuldades na base do sistema (o que implica uma supersimplificação das questões de língua em geral) quando o problema residia em outros lugares, por exemplo, na questão interativa, nos contextos, nas intenções, enfim na produção de sentido situada.¹² Hoje, a análise de erros e a análise contrastiva no ensino de L2 estão fora de cogitação.

5. Língua como fenômeno social

A visão estruturalista, embora tenha produzido notáveis resultados e conhecimentos nada desprezíveis, vai cedendo lugar a novas perspectivas e seu auge se dá no final dos anos 60, quando a idéia de **variação lingüística** obriga a que se volte o olhar para outros aspectos. Contudo, já bem antes disto, ainda nos meados do século XIX, frutificavam os estudos dialetológicos que mostravam como a língua variava geograficamente e os falantes não tinham uma unidade, seja do ponto de vista lexical ou fonético. Mudavam as pronúncias e outros aspectos da língua,

¹¹ Obra seminal e de grande interesse nesta área foi a de Robert Lado. 1957. *Linguistics across cultures*. University of Michigan Press. É importante que se frise a este propósito que a noção de *erro* não é algo produtivo nem positivo, pois é uma avaliação. Na realidade, um erro ou desvio não passa de um percurso quase necessário na aprendizagem, de modo que ele pode ser visto como um índice de aprendizagem e não como algo a ser necessariamente corrigido. Esta é uma posição sensatamente lembrada por Hakan Ringbom. 1995. Error Analysis. In: *Handbook of Pragmatics*. Ed. Por J. Verschueren, Jan-Ola Östman, J. Blommaert. Amsterdam, John Benjamins, pp. 581-583.

¹² É interessante notar que a análise de erros foi aplicada mais à fonologia, morfossintaxe e léxico, mas quase nada aos aspectos discursivos e textuais, pois aqui não se pode observar esse tipo de problema. No caso da perspectiva discursiva e textual, o que se observa é em geral a adequação intercultural e não o erro, pois isto não existe como uma grandeza detectável em si mesma.

mas isso não passava para o ensino e ficava no conhecimento dos filólogos que utilizavam estes elementos para seus estudos históricos.

Com o aparecimento da idéia de que a variação lingüística era uma contraparte da variação social, como postulavam Weinreich, Labov, Waletzky, Fishman, Fisher, Gumperz, Dell Hymes, nos meados dos anos 60, surge uma perspectiva nova para o ensino. Assim se dá o lançamento oficial da **Sociolingüística** em suas várias vertentes, seja a variacionista ou culturalista.¹³ Surge daí uma perspectiva mais sistemática de considerar a **língua como fato social** e como engajada na realidade sócio-antropológica. A própria noção de **competência comunicativa** tal como definida por Dell Hymes nos anos 60 distancia-se muito da idéia chomskyana de competência.¹⁴

A partir dessas novas conquistas teóricas, o trabalho com a língua passa a encarar, debater e combater todo o tipo de preconceito lingüístico dando lugar às tentativas de valorização das variedades de língua não-padrão ou não-cultas. A escola passa a ter que operar com a variedade e com a questão da diferença como um fato normal na língua, já que as línguas não são monolíticas nem homogêneas. Elas têm uma relação direta com a sociedade. O próprio interculturalismo passa a ser considerado. De algum modo, temos aqui a influência inicial dos estudos etnometodológicos que irão ter um papel mais decisivo no ensino nos anos 90 quando a sala de aula se torna essencialmente um laboratório de análise dos processos de interação e comportamento lingüístico.¹⁵

¹³ A sociolingüística variacionista tem hoje uma tentativa de aplicação direta ao ensino, em especial na língua materna, sobretudo no contexto da alfabetização, com as investigações desenvolvidas na UFRJ sob a orientação de Cecília Mollica. É provável que dessas investigações surjam sugestões de interesse direto na produção de materiais instrucionais mais adequados sob o ponto de vista dos aprendizes e suas condições.

¹⁴ Esta questão é importante porque terá relevância em especial no ensino de língua estrangeira. A *competência comunicativa* na visão de Hymes é um conjunto de competências dos falantes no seu desempenho lingüístico contextualizado. Já a competência chomskyana não tinha sequer a participação de falantes humanos e era uma simples função interna e domínio ideal de uma suposta língua.

¹⁵ Esta visão irá ser de enorme importância tanto para o ensino de língua materna como para língua estrangeira. Pois a escola é um microcosmo do universo comunicativo maior do dia-a-dia. Ali estão muitas das diferenças que se manifestarão depois em outros contextos comunicativos.

Estes trabalhos tornam-se muito importantes para as novas cartilhas de alfabetização e inicia-se um estudo mais aprofundado das relações entre variação lingüística e processos de alfabetização. Ao lado desses, florescia também o estudo da **Psicolingüística**, que buscava compreender os processos de aquisição da linguagem. Estes estudos vão influenciar diretamente o ensino em especial acrescentando-lhe um componente processual e cognitivo. Novos materiais e mais adequados vão surgindo considerando as faixas etárias. É o passo mais decisivo para a superação do behaviorismo na educação, como lembrei antes.

6. Língua como forma de ação

É nos anos 60, também, que se chega à fantástica descoberta de que com a língua não apenas se **diz**, mas se **age**. É com John Austin que uma determinada pragmática (Teoria dos Atos de Fala) surge com força vital que vem mostrar a língua como uma forma de ação. Com a língua pode-se agir. É a visão da língua como fenômeno não apenas envolvido na situação social e reproduzindo em certo sentido a **variação social** em suas formas, mas é a visão da língua em funcionamento diretamente ligado a contextos situacionais e não apenas sociais e cognitivos. Linguagem como ação interativamente desenvolvida é uma idéia chave que surge no contexto da teoria dos atos de fala e numa perspectiva explicativa das ações intencionais com a língua. No uso da língua, não se tem apenas atos de dizer mas atos de fazer.

A pragmática dos anos 60 desenvolve-se rapidamente, mas não entra no ensino num primeiro momento, tendo em vista sua origem complexa no seio da Filosofia Analítica da Linguagem. Além disso, a pragmática dos atos de fala se desenvolve numa perspectiva formal e considera atos isolados de situações socialmente relevantes. Seu potencial não é traduzido para situações sociais do dia a dia.

Muitas são, no entanto, as pragmáticas e não uma só. A mais importante e influente foi de início a desenvolvida por Austin e completada por Searle, mas em seguida sobrevém-lhe a pragmática con-

versacional de P. Grice; que assume importância muito grande e será em maior parte adotada pela Teoria Literária e também pelos pragmaticistas de linha cognitivista que lidam com processos de compreensão. É curioso que a teoria dos atos de fala irá frutificar de modo especial na teoria da ação lingüística, e a teoria das implicaturas griecanas vai influenciar particularmente na teoria da compreensão lingüística, embora ambas sejam propostas de análise pragmática da língua. Sob um ponto de vista prático, mesmo tendo em conta o alto potencial de ambas, elas ainda não se converteram em tecnologia adequada ao ensino. Permanece um desafio teórico transformar as pragmáticas em algo aplicável no ensino de língua.

É curioso que a observação da variação sociolingüística e também estrutural das línguas conduziu, na área de ensino de língua estrangeira, a uma série de metodologias de investigações que redundaram, entre outras coisas, na **análise contrastiva do ponto de vista sociocultural**. As análises contrastivas dos diversos matizes, tal como desenvolvidas entre os anos 60-80, serviram muito aos estudos de tradução, ensino de segunda língua, aquisição de língua e bilingüismo.¹⁶ Na realidade, trata-se de uma investigação que tem em vista interesses teóricos e aplicativos. Os interesses aplicativos prevaleceram nos anos 70 preocupados com os contrastes essencialmente estruturais, mas também com o contraste categorial e funcional das línguas, os mais interessantes no ensino.

7. Língua como atividade e texto como evento

Sorte muito maior do que a pragmática, terá a **Lingüística de Texto**, no que respeita à sua aceitação e aplicabilidade no ensino de línguas. Assim, podemos tomar como aspecto relevante o surgimento da **Lingüística de Texto** em meados dos anos 60, bem como da **Análise da Conversação** logo em seguida, no início dos anos 70 e uma boa parte dos estudos da **Análise do Discurso**, em especial na

¹⁶ Informações interessantes e úteis a respeito da **Análise Contrastiva** e sua relevância no ensino de língua podem ser vistas em Katarzyna Jaszczolt. 1995. Contrastive Analysis. In: *Handbook of Pragmatics*. Ed. Por J. Verschueren, Jan-Ola Östman, J. Blommaert. Amsterdam, John Benjamins, pp. 561-565.

sua versão francesa que, no Brasil, teria grande repercussão em especial nos estudos literários.¹⁷

Se os anos iniciais do séc. XX até os anos 60, foram dominados pelo estudo da lingüística estrutural, predominando ali a análise de elementos isolados e, no máximo, admitindo como unidade maior a frase, a partir dos anos 60 dá-se uma guinada nesta posição. Desde então, a postura teórica em relação aos estudos lingüísticos é a identificação de uma nova unidade lingüística, isto é, o **texto**, ou seja, uma perspectiva supra-frasal que vem da Escola de Praga e se estende para a Alemanha onde se desenvolve com enorme rapidez e imensa influência sobre os manuais de ensino de língua.

Trata-se de valorizar a **língua em contextos de uso naturais e reais**, privilegiando a atividade lingüística autêntica com textos produzidos em situações cotidianas orais ou escritas. Inicialmente, dá-se um estudo mais restrito aos textos escritos pela facilidade de sua coleta e pela ainda inexistente tradição de análise da língua falada que se inicia lentamente no final da década de 60. Hoje o panorama já é bem mais diversificado e se contempla com certa profundidade a língua falada no ensino.

É curioso observar que se os estudos sociolingüísticos e pragmáticos, nessa época bem mais desenvolvidos e sólidos do ponto de vista científico, ao terem unidades de análise bem definidas, não conseguiram penetrar e transformar-se em tecnologia adequada nos manuais de ensino, a Lingüística de Texto, por sua vez, conseguia este feito com relativa rapidez. De certo modo, ela tem a vantagem de trazer um componente extremamente aplicável que é o aparato teórico adequado à análise do funcionamento do texto, seja sob o ponto de vista da **produção** ou da **compreensão**, os dois aspectos que passarão a dominar cada vez mais o ensino a partir dos anos 80. Isto se dá a tal ponto, como ainda observaremos adiante, que no final dos anos

¹⁷ Não me é ainda muito clara a influência direta da *Análise do Discurso* de origem francesa no ensino de língua e tudo indica que essa influência é mais indireta, como um pano de fundo, pois ela não lida essencialmente com formas ou com elementos da língua e sim com condições de produção e de sentido. Suponho que a literatura se tem beneficiado muito mais da AD francesa.

90 a LT chega a substituir de forma drástica toda a análise gramatical que antes perfazia o núcleo do ensino de língua na escola. E com repercussão direta sobre todos os testes de língua que hoje são feitos para concursos públicos, vestibulares etc., no Brasil.

Definindo o texto como **evento** e observando-o como **processo** e não como produto, a LT passou a incorporar domínios cada vez mais amplos, tendo que dar conta da integração de aspectos **lingüísticos, sociais e cognitivos** no funcionamento da língua. Novos estudos são desenvolvidos e uma enorme renovação dos materiais didáticos passa a acontecer com base nesses desenvolvimentos recentes.

8. Língua como interatividade e o papel das trocas comunicativas

Enquanto a **Análise do Discurso** ficaria até hoje confinada predominantemente aos estudos acadêmicos, tendo em vista sua limitação explicativa dos fenômenos lingüísticos, a **Análise da Conversação**, embora não na mesma medida que a **Lingüística de Texto**, vem tendo um papel importante e crescente no ensino, em especial no momento atual, que, como veremos, descobre a oralidade como um fenômeno não apenas central na vida dos indivíduos e no uso da língua, mas na própria concepção de língua.

Ressalto o potencial que a **Etnometodologia**, a **Etnografia da Fala** e a **Antropologia Lingüística** juntamente com a **Análise da Conversação**, em especial da denominada **Sociolingüística Interativa** vêm apresentando na questão relativa ao ensino. Não diretamente no ensino de língua em si, mas na metodologia educacional relativa ao ensino e preocupada com a análise das trocas comunicativas. São áreas da lingüística contemporânea de influência para além do âmbito da língua. Mas no próprio âmbito da língua elas vêm influenciando a questão do ensino já que permitem melhor analisar os processos interativos e se coadunam muito bem com as teorias sobre o funcionamento do texto, seja ele oral ou escrito. Particularmente relevante é a visão sócio-interativa da língua no que toca ao ensino de segunda língua ou de línguas estrangeiras. Pois ali a questão da inser-

ção social da língua na sua relação com as atividades cotidianas nas interações verbais é ponto central de análise.

9. Língua como capacidade inata da espécie humana

Não mencionei até aqui um dos desenvolvimentos mais importantes da Lingüística no século XX, quiçá de todos os tempos. Trata-se do **gerativismo**. Há uma razão para isto. E de natureza um tanto contraditória e paradoxal. Se em certo sentido o gerativismo vem sendo uma corrente lingüística hegemônica, quase absoluta na sintaxe dos últimos 50 anos, ensinando-nos coisas extraordinárias e em especial um modo rigoroso de fazer lingüística, por outro lado, nunca foi assimilado de maneira frutífera pelo ensino de línguas. Com efeito, o gerativismo nunca teve em suas intenções o interesse de ser aplicável nem de explicar a língua do dia-a-dia. Não é uma teoria descritiva, mas explicativa. E aí está o seu paradoxo: o gerativismo é rigoroso e busca dar conta de forma ordenada, explicativa, econômica e teoricamente adequada de fenômenos abstratos e universais da língua. Mas não desenvolve uma semântica nem uma pragmática e muito menos trabalha aspectos da produção e compreensão de texto. Nada do que interessa à escola interessa aos gerativistas e vice-versa. As poucas tentativas de aplicação do gerativismo ao ensino falharam.

Quando Chomsky distinguiu entre **competência lingüística** e **desempenho** não estava tratando de algum tipo de comportamento lingüístico de indivíduos reais, mas ideais. Não tinha em mente falantes, mas protótipos para análise. É evidente que ele jamais pensou em estar dando conta de alguma porção da realidade comunicativa ou interativa. Não tinha como não tem ainda hoje em mente uma noção de língua como fato social e sim como fato biológico. A aplicabilidade é um aspecto descartado do gerativismo.

Não se pode negar, no entanto, que boa parte dos estímulos da lingüística contemporânea e grande parte de seus problemas têm origem em algum ponto do gerativismo. É inegável a sua importância para o estudo da sintaxe e dos problemas tipológicos da língua. Mesmo admitindo que a posição gerativista em relação à cognição não

seja plausível para as línguas humanas (na medida em que adota a metáfora do computador e um modularismo isolacionista), ela levou a melhor compreender as línguas naturais. No entanto, não está nos seus interesses a preocupação com a linguagem enquanto fenômeno tipicamente humano e social, já que a noção de social ou situacional não é abarcável no gerativismo. Nem mesmo o aspecto histórico e o problema da variação são objeto de análise por parte dos gerativistas.

Rigorosamente falando, a contribuição do gerativismo para o ensino de língua acha-se próxima de zero. Sua contribuição é e continuará sendo teórica e assim mesmo no limite da discussão com áreas que não são propriamente as das Ciências Humanas e não é por outra razão que o próprio patrono da teoria gerativista, Noam Chomsky, em seus estudos mais recentes¹⁸ situa a lingüística no contexto das ciências naturais, devendo-se tratar as propriedades lingüísticas como atributos neurofisiológicos.¹⁹ Tudo isto soa de maneira profundamente herética aos lingüistas e humanistas voltados para questões sócio-culturais e para os usos da língua.

10. Preocupação com a Fala e a Escrita

Diferentemente das posições do início do século XX, com Saussure ou Bloomfield e, de meados do século XX para cá, com Chomsky, que de certo modo sufocaram os estudos da **língua em uso**, considerando-os dispersivos e próprios de outras disciplinas, hoje a lingüística volta-se com ênfase para a análise da língua em contextos situacionais autênticos. Daí sua preocupação com os problemas do texto tanto oral como escrito. Es isto numa perspectiva essencialmente processual, não-atomizada nem limitada ao interior do código.

¹⁸ Refiro-me à obra recente de Noam Chomsky (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge, Cambridge University Press. Nesta obra Chomsky repete com clareza o que dissera em outras em relação a situar o estudo da lingüística no contexto das ciências biológicas.

¹⁹ Há uma diferença notável entre o estruturalismo saussuriano e neo-estruturalismo chomskyano. O primeiro trata a língua como um fato social e, o segundo, como um fato biológico. O primeiro se preocupa com as línguas historicamente realizadas embora as analise sincronicamente. O segundo se preocupa com modelos lingüísticos formalizados para predições de sentenças bem-formadas no contexto de um sistema lingüístico.

Como lembrado acima, dá-se hoje uma intensa investigação da **língua em uso**. Um uso que se manifesta em situações cotidianas seja na oralidade ou na escrita. Dos anos 60 para cá, são inúmeros os estudos sobre a oralidade e a escrita não apenas no contexto da Linguística e sim em contextos interdisciplinares tais como a Antropologia e Etnografia (surgindo daí a **Etnografia Linguística** e também a **Antropologia Linguística**). Além dessas, também a Psicologia e a Sociologia dedicaram-se com ênfase ao estudo da fala, dando origem ao que se chamou de **Análise da Conversação** que, inicialmente, não tinha preocupações marcadamente linguísticas.

Todos estes trabalhos com a língua em uso resultaram numa melhor compreensão da **língua como atividade interativa** e hoje tanto influenciam os estudos linguísticos passando com imensa rapidez para ao ensino tendo em vista seu enorme potencial aplicativo e explicativo. São perspectivas que permitem integrar de maneira significativa os aspectos pragmáticos, sociais, cognitivos e linguísticos numa visão holística da língua enquanto atividade.

Fala e escrita não são mais vistas como dicotômicas, sendo este um tema em franca ebulição nas investigações linguísticas dos últimos 30 anos. Sua análise é feita na grade dos gêneros textuais, com grande relevância no ensino de língua. Além disso, tem-se como certa a posição de que a escrita não é uma representação da fala, não é superior à fala nem apresenta alguma vantagem imanente do ponto de vista cognitivo. Fala e escrita são modalidades de produção discursiva complementares e interativas, havendo momentos em que é até difícil distingui-las uma da outra ao se considerarem determinadas produções textuais. Estas novas conquistas teóricas estão passando com enorme rapidez para o ensino de língua tendo em vista seu potencial aplicativo quase imediato, já que são desenvolvidas na própria relação com essa prática.

Em certo sentido, o que se observa é que a visão mais dinâmica e interativa da língua e a consideração de sua inserção em contextos sociais relevantes e de suas diversas formas de representação e mani-

festação tem trazido uma extraordinária renovação nas práticas de ensino. Isto vai se refletir na própria política de ensino de língua como se verá a seguir.

11. A presença das teorias lingüísticas nos PCNLP

Hoje, no Brasil, podemos ver o reflexo direto das teorias lingüísticas no ensino de língua portuguesa ao analisarmos os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP)*. Quanto a isso, chega a ser curiosa a constatação de uma situação inversa daquela que presenciávamos no início do século XX no Brasil saído do Império. O documento atual produzido por encomenda do Ministério da Educação (MEC) propõe um conjunto de orientações para o ensino de língua, particularmente no Ensino Fundamental (de 1ª a 8ª Séries) e oferece uma possibilidade de definir linhas gerais de ação. Tudo dependerá, no entanto, de como serão tais orientações tratadas pelos usuários em suas salas de aula; seria nefasto se as indicações ali feitas fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito indiscutíveis. Pior ainda, se com isso se pretendesse identificar conteúdos unificados para todo território nacional, ignorando a heterogeneidade lingüística e a variação social.

Os *PCNLP* contém aspectos positivos que podem ser ressaltados sob o ponto de vista teórico, tais como:²⁰ (a) adoção do texto como unidade básica de ensino; (b) produção lingüística tomada como produção de discursos contextualizados; (c) noção de que os textos distribuem-se num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados tanto na fala como na escrita; (d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua; (e) atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral; (f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico, (g) clareza quanto à variedade de usos da língua e variação lingüística.

²⁰ Estes mesmos aspectos foram por mim apontados em variados momentos, tais como: Marcuschi, 1998 e 1999

Esses pontos formam uma espécie de **ideário** e, no geral, inserem-se na perspectiva funcionalista, dedicando-se mais à **exploração do uso** que ao estudo formal da língua. Esta perspectiva resulta numa orientação do ensino de língua voltado essencialmente para a produção e a compreensão de textos em seus mais variados aspectos. O fato é de tal maneira saliente que as 12 sugestões finais de “*critérios para a avaliação da aprendizagem*” em cada série concentram-se num conjunto de ações verificadoras das habilidades de compreensão e produção de textos orais e escritos.

Os dois eixos do ensino de língua frisados nos *PCNLP* concentram-se nas atividades de produção e compreensão de textos, visando a permitir “a expansão das possibilidades do uso da linguagem”, relacionadas às “*quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever*”. Isso permitiu construir os “dois eixos básicos” do estudo de Língua Portuguesa:

- (a) **EIXO 1:** “*o uso da língua oral e escrita*” e
- (b) **EIXO 2:** “*a reflexão sobre a língua e a linguagem*”.

Quanto ao primeiro eixo, a justificativa dada para o estudo da oralidade é formulada numa perspectiva finalística que não sugere a dimensão exata que o trabalho com a oralidade pode assumir. Veja-se isso no item 3.2 (p.35):

“No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em **situações de uso público da linguagem** (grifo original), levando em conta o contexto de produção dos discursos (sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação; lugar e momento da produção) e as características dos gêneros e suportes, operando com a dimensão semântica e gramatical da língua.”²¹

Por que se restringir apenas ao **uso público da língua**, quando se sabe que em usos privados a língua oral oferece muitos problemas e

²¹ Não fica claro o porquê da restrição aos níveis semântico e gramatical da língua, quando no documento aparecem observações sistemáticas e relevantes sobre os aspectos pragmáticos, cognitivos e sociais da língua

até em maior número do que em outras circunstâncias, já que o cidadão lida com seus semelhantes em situações muito complexas?

Na linha do segundo eixo, aspecto relevante é a noção de **linguagem**²², que aparece tratada em muitos momentos, mas com definições ou em assertivas sempre passageiras, não havendo uma reflexão explícita e tecnicamente fundamentada. De qualquer modo, observa-se que a linguagem é vista como atividade interlocutiva, ou seja é concebida como dialógica, social e histórica. Vejamos algumas dessas passagens:

- “Linguagem aqui se entende (...) como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diversos grupos de uma sociedade nos distintos momentos da sua história.” (p.6)
- “A linguagem, enquanto sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento.” (p. 18)
- “...enquanto um trabalho” (p.21)
- “A linguagem é uma atividade humana, processo de interlocução no qual as pessoas se constituem e através do qual sentimentos, opiniões, valores e preconceitos são veiculados.” (p. 31)
- “Considerando que a linguagem é processo no qual as pessoas se constituem (...)” (p. 32)

Ainda sob o aspecto das práticas lingüísticas e sua ligação com “valores, normas e atitudes”, relativamente a prestígio e preconceito, o documento oficial do MEC traz uma série de observações que podem ser vistas também na relação fala-escrita. Por exemplo:

²² Embora não seja feita uma reflexão específica sobre a distinção entre **língua** e **linguagem**, estas são tomadas como distintas. Tudo indica que a linguagem é tida como uma atividade sócio-cognitiva e histórica, ao passo que a língua como a sua manifestação concreta na superfície textual e realizada numa língua natural particular qualquer, tal como a *língua portuguesa*.

- respeito às variedades lingüísticas;
- reconhecimento dos domínios da oralidade e da escrita como valiosos.

Mesmo que não concordemos com algumas linhas teóricas ali explicitadas, trata-se de um avanço e pode-se dizer que os *PCNLP* são uma evidência interessante de como a teoria lingüística pode influenciar de maneira decisiva o ensino de língua materna, uma área particularmente resistente a inovações. No caso brasileiro, trata-se de uma drástica inovação e em certos pontos com teorias que sequer foram ainda suficientemente desenvolvidas e quase não tiveram oportunidade de serem testadas.²³

12. Exemplificando o papel da Lingüística no ensino de língua

É sempre ilustrativo analisar alguns exemplos a título de demonstração de como a teoria lingüística poderia frutificar no ensino, esclarecendo certas questões complexas e sugerindo formas de tratamento da própria variação lingüística na produção textual. Aliás, a perspectiva de tratamento da língua pela via textual tem a grande vantagem de permitir a análise e a compreensão de questões de outro modo não tratadas. Tal é o caso da progressão referencial, progressão temática, coesão, coerência, argumentação, metáforas e muitas outras questões.

O exemplo (1) reproduz a redação de uma aluna de 10 anos e meio foi cedido pela mestrandia em Educação, Mary Jane, da Universidade Federal de Sergipe. Observe-se que neste caso se trata de seqüências com uma referenciação tida como bastante lacunosa, mas que não oferece dificuldade de compreensão. Além disso, o texto apresenta uma série de outros aspectos, por exemplo, no caso de concordâncias, sem falar na introdução de personagens de modo abrupto e uma

²³ Por incrível que pareça, este é um aspecto curioso. Hoje, ao contrário de outras épocas, as teorias avançam com rapidez até a sala de aula, até mesmo antes de terem sido testadas, o que pode trazer problemas graves já que os professores não têm formação adequada para lidar com as novas propostas.

aparente desorganização dos fatos narrados. Contudo, não se pode dizer que não se trata de um texto compreensível. Vejamos o texto:

(1)

1	O outro lado da ilha
2	Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas
3	férias. Quando eles chegam eles vão logo explorando a ilha e explodem
4	uma barreira que os impediam de passar para o outro lado da ilha.
5	Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começa-
6	ram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os
7	bezerros. Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo
8	gigante os atacou. Debora que era sua esposa começou a chorar di-
9	zendo que queria ir embora.
10	Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco , para ir embo-
11	ra e perceberam que o barco não estava lá. Os homens saíram para
12	explorar a ilha , e no meio do caminho encontraram um caranguejo
13	que estava no penhasco . Eles não quiseram saber e atiraram no caran-
14	guejo que caiu ribancera a baixo . Mais o marido de Debora , desmaiou
15	e seu irmão não tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda. Quan-
16	do chegou em casa chamou logo seu sobrinho Ivan para ajudar ele a
17	trazer seu irmão. Quando os dois chegaram lá ele não estava mais lá.
18	Quando eles estavam voltando, Ivan teve a idéia de fazer um farol com
19	a torre que havia na ilha . Ele foi com sua prima e com seu cachorro. E
20	tudo deu certo, mas quando eles estavam indo embora da ilha, os caran-
21	guejos estavam na porta da torre fazendo com que eles não pudes-
22	sem sair daquele labirinto . Eles dois tiveram várias idéias mais nenhu-
23	ma dava certo. Em casa Debora havia avistado seu marido chegando
24	com um homem. Na torre Ivan teve a idéia de jogar a lanterna a
25	querozene nos caranguejos. Quando eles jogaram- na nos carangue-
26	jos eles saíram correndo em direção a mata e com isso a mata pegou
27	fogo . Da casa dava pra ver o fogo, então todos saíram correndo para
28	apagar o fogo. Eles apagaram o fogo e foram dormir e quando acorda-
29	ram avistaram um barco e foram embora.

Do ponto de vista da progressão referencial temos aqui uma série de *anáforas indiretas*, cujos referentes não estão explicitados no cotexto (âmbito do discurso explicitado verbalmente). A anáfora indireta, ao contrário da anáfora direta (*correferencial*) não é uma estratégia de reativação de referentes, tal como se imaginou que seriam todas as anáforas. Apesar de pouco tratada no ensino, ela é responsável por cerca de 60% das estratégias de referenciação textual. Só isto justifica seu tratamento detido. Mas há muito mais questões envolvi-

das, tais como processos de compreensão, relação fala-escrita e níveis de linguagem. Vejam-se alguns casos desses presentes no exemplo acima.

- (a) (linhas 2 e 3): Essa história começa com **uma família** que vai a uma ilha passar suas férias. Quando **eles** chegam...

Certamente, ninguém fica em dúvida quanto aos indivíduos potencialmente referidos pelo pronome **eles** [PAI, MÃE, FILHO, IRMÃO, MARIDO, ESPOSA...], embora não haja antecedente pontualizado, mas um modelo cognitivo adequado para que se dê a inferência construtiva ancorada em [UMA FAMÍLIA]. É interessante valorizar aqui o conhecimento que a menina tem das noções de parentesco como estruturadoras de texto. Basta olhar os casos das linhas (15, 16 e 19). Há inclusive entidades [PRIMO, SOBRINHO, TIO] não necessariamente presentes na noção de família em sentido estrito, mas que podem ser ativadas por esse item na conjugação com conhecimentos de mundo ligados ao fato. A estratégia de uso pronominal sem antecedente é mais usual na fala, por isso a gramática a condena na escrita

Em (b) temos outro caso que se dá por uma *anáfora indireta* ativada por sintagmas nominais e não pronomes:

- (b) (linhas 2-3 e 8-9): Essa história começa com **uma família** que vai a uma ilha passar suas férias...// **Debora que era sua esposa** começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Um nome próprio usado na forma descritiva como anáfora, [DÉBORA QUE ERA SUA ESPOSA], pode ter caráter anafórico sem reativar nem retomar elementos mencionados. Novamente se dá a introdução de um referente novo como se fosse conhecido. É uma estratégia de organizar os referentes na relação dado-novo fora do padrão usual como em (c):

- (c) (linhas 2-3 e 10-11): Essa história começa com uma família que **vai a uma ilha** passar suas férias. /.../ Quando amanheceu eles foram ver como estava **o barco**, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá.

A ninguém ocorre indagar de onde vem [O BARCO] aqui mencionado. A coerência e a conseqüente continuidade tópica é produzida por uma *anáfora indireta inferencial ancorada no mundo textual* [IR A UMA ILHA = VIAJAR DE BARCO PELO MAR].

Vejam os:

- (d) (linhas 2-3; 8-9; 11-17): Essa história começa com **uma família** que vai a uma ilha passar suas férias. /.../ Debora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora. /.../ Os homens saíram para explorar a ilha, e no meio do caminho encontraram um caranguejo que estava no penhasco. Eles não quiseram saber e atiraram no caranguejo que caio ribancera a baixo. Mais **o marido de Debora**, desmaiou e seu irmão não tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda.

É fácil notar que em (d) o referente do SN descritivo, [O MARI-DO DE DÉBORA], ancora em **uma família** que se compõe de [MARI-DO, ESPOSA...] e na especificação prévia já introduzida, **Debora que era sua esposa**, a partir de um frame de família. Sabemos inclusive que o SN **os homens** refere os dois homens da família [MARI-DO; IRMÃO DO MARIDO].

- (e) (linhas 24-28): Na torre Ivan teve a idéia de jogar **a lanterna a querozene nos caranguejos**. Quando **eles**¹ jogaram-na nos caranguejos **eles**² saíram correndo em direção **a mata** e com isso **a mata pegou fogo**.

Seguramente, a determinação da atribuição referencial de **eles**¹ (=Ivan e seu sobrinho) e **eles**² (=os caranguejos) com referentes diferentes se dá após a última parte do enunciado [E COM ISSO A MATA PEGOU FOGO], na medida em que entendemos que “**a mata pegou fogo porque os caranguejos incendiados saíram correndo...**”. Trata-se de uma ancoragem catafórica num tópico frasal prospectivo e não em itens lexicais. Sabemos que a mata pegou fogo porque **a lanterna a querozene** foi jogada nos caranguejos que saíram correndo.

Vejam aqui outro caso interessante que merece nossa atenção por algumas características que permitiram inferências complexas, diversificadas e descontraídas por parte dos indivíduos envolvidos no episódio narrado.²⁴ De início, nos interessará o caso mais curioso do surgimento abrupto de um “*pastor*” a certa altura da narrativa.

Observemos o texto:

(2) **A reunião no condomínio**

1	Outro dia teve uma reunião no condomínio que meu colega de trabalho Osval-
2	do mora, o condomínio fica no Jardim Garcia. Ele comentou que chegou um
3	peçoal da Unicamp para participar dessa reunião que seria referente a uma
4	ação contra a CEF (Caixa Econômica Federal) juntamente com os advogados
5	que eles contrataram. Só que esse peçoal quando chegou no condomínio
6	procuraram logo o apartamento 12, mas esqueceram de falar o bloco que per-
7	tencia, sendo assim o porteiro mandou eles para o primeiro bloco, porque
8	sabia que lá estaria acontecendo uma reunião também. Chegando nesse aparta-
9	mento 12, a porta já estava aberta e um monte de cadeiras em círculo. Achar-
10	am estranho, mas afinal a maioria das reuniões fazem um círculo justamente
11	para facilitar a conversa. Bom, logo que chegaram o peçoal que já se encon-
12	trava no apartamento foram logo gentilmente chamando-os para entrarem, então
13	sentaram no círculo e acharam mais estranho ainda porque afinal de contas
14	não tinha nenhum conhecido, mas como era ainda um pouco cedo e a reunião
15	iria começar somente às 22.00 hs, resolveram esperar, tão logo iniciou-se a
16	reunião uma pessoa ficou em pé e disse: – O Senhor esteja convosco,
17	logo em seguida todos ficaram em pé e responderam: – Ele está no meio
18	de nós. Todos ficaram atrapalhados e não sabiam o que fazer, foi aí que viram
19	a mancada que eles deram, entraram no apartamento 12, mas do bloco erra-
20	do, sem graça e disfarçadamente saíram devagarinho para que ninguém no-
21	tassem a ausência deles, mas foram infelizes nessa hora, porque o pastor
22	logo que viu eles saindo lhes disse: – Deus acompanhem, mesmo que você
23	não queiram ficar conosco. Abaixaram a cabeça e saíram todos pedindo des-
24	culpas e completamente desconsertados dessa reunião.

Vejam três momentos diversos que parecem sugerir três tipos de *anáfora indireta* e um caso de progressão referencial baseado em *anáforas diretas*, embora nem sempre com retomadas.

²⁴ Trata-se de uma redação que me foi cedida pelo colega Rodolfo Itari, a quem agradeço, produzida por uma funcionária da UNICAMP, com Segundo Grau incompleto.

(i) **o pastor logo que viu eles disse...**

Aqui temos um caso típico de *anáfora indireta* que envolve aspectos textuais no processo inferencial. Trata-se do repentino surgimento do SN nominal definido “**o pastor**”, dado como conhecido sem ter sido mencionado antes. É fácil observar o surgimento desse referente na parte final do texto: **o pastor** (linha 21) que se acha ligado ao contexto precedente que lhe serve de âncora. Ele é inferido com base no modelo do mundo textual produzido nos espaços mentais construídos em especial na linhas sublinhadas (linhas 15-17). Temos ali um enquadre sócio-cognitivo no *modelo idealizado* em relação ao *papel* e ao *comportamento* de um Ministro da Igreja [O PASTOR]. Só ele poderia ter iniciado a reunião daquela forma (“*O senhor esteja convosco*”) e só um grupo de pessoas nessas circunstâncias responderia daquela forma (“*Ele está no meio de nós*”).

(ii) **o porteiro mandou...**

Já na (linha 7) temos um caso claro de *anáfora indireta* de natureza cognitiva (modelos cognitivos ou enquadres sócio-cognitivos); um condomínio pode ter um **porteiro**, mas ele não é parte do condomínio assim como um dedo é parte da mão. Um porteiro entra no nosso *enquadre* de condomínio, ou de prédio em geral. O certo é que a inferência a respeito do mencionado porteiro se dá mediante um *modelo cognitivo idealizado* no qual há papéis especiais exercidos por um indivíduo que se acha geralmente num prédio e com uma função muito específica. Ninguém pergunta de onde vem aquele [O PORTEIRO], pois é comum haver uma figura dessas num enquadre tal como o que aqui se achava em andamento.

(iii) **a porta estava aberta**

Diferentemente do que se observa em (ii), **a porta** é parte integrante do prédio e do apartamento; mantém uma relação de partetudo com ambos como no caso da (linha 8) em que aparece uma “**porta aberta**” pela qual eles naturalmente entram. Esta é uma

anáfora indireta de natureza mereológica, já que a porta é parte do apartamento em questão (qualquer apartamento tem porta). Essa possibilidade inferencial acha-se inscrita no léxico.

A diferença entre os dois tipos de *anáfora indireta* presentes em (ii) e (iii) traz uma importante indagação sobre a organização lexical: *o que está ou não no léxico?* E também sobre as relações mereonímicas, hiper- e hiponímicas, bem como sobre a construção de modelos cognitivos que se dão pelo trabalho sócio-cognitivo e não pela via do léxico. Outro caso é o que se observa no conjunto (iv) com progressões referenciais ligadas a anáforas diretas/indiretas no contexto de um quadro mais amplo de referenciação.

- (iv) **reunião** (a) e (b); **apartamento 12** (a) e (b); **bloco** (a) e (b) e **condomínio** (a)

O problema que mereceu da narradora esse relato curioso não foi a presença do **pastor** nem do **porteiro** ou da **porta** aberta, mas sim a dificuldade em encontrar os referentes dos SN que permitiam duas possibilidades de identificação referencial (caso típico de subespecificação lexical quanto à saturação cognitiva). Isto significa que de certo modo é mais fácil estabelecer as relações referenciais indiretas que as diretas. O motivo da confusão foram as inferências indevidas sob o ponto de vista da identificação referencial. Aqui as **funções** (os itens lexicais em si) foram tratadas como **valores**. Observe-se que “o pessoal” foi a um condomínio (que tem mais de um apartamento, mais de um bloco etc.), em busca do **apartamento 12** e acharam **um apartamento 12** em que ocorreria **uma reunião**, mas essa não era **a reunião** procurada nem **o apartamento** se localizava no **bloco** certo. Vejamos mais uma vez o texto, sublinhando os diversos SN operadores:

1	Outro dia teve <u>uma reunião (1)</u> <u>no condomínio (2)</u> que meu colega de trabalho
2	Osvaldo mora, <u>o condomínio (3)</u> fica no Jardim Garcia. Ele comentou que chegou
3	um pessoal da Unicamp para participar <u>dessa reunião (4)</u> que seria referente a
4	uma ação contra a CEF (Caixa Econômica Federal) juntamente com os advoga-
5	dos que eles contrataram. Só que esse pessoal quando chegou <u>no condomínio</u>
6	<u>(5)</u> procuraram logo <u>o apartamento 12 (6)</u> , mas esqueceram de falar <u>o bloco (7)</u>
7	que pertencia, sendo assim o porteiro mandou eles para <u>o primeiro bloco (8)</u> ,
8	porque sabia que lá estaria acontecendo <u>uma reunião (9)</u> também. Chegando
9	<u>nesse apartamento 12 (10)</u> , a porta já estava aberta e um monte de cadeiras em
10	círculo. Acharam estranho, mas afinal a maioria <u>das reuniões (11)</u> fazem um cír-
11	culo justamente para facilitar a conversa. Bom, logo que chegaram o pessoal que
12	já se encontrava <u>no apartamento (12)</u> foram logo gentilmente chamando-os para
13	entrarem, então sentaram no círculo e acharam mais estranho ainda porque afi-
14	nal de contas não tinha nenhum conhecido, mas como era ainda um pouco cedo
15	e <u>a reunião (13)</u> iria começar somente às 22.00 hs, resolveram esperar, tão logo
16	iniciou-se <u>a reunião (14)</u> uma pessoa ficou em pé e disse: – O Senhor esteja
17	convosco, logo em seguida todos ficaram em pé e responderam: – Ele está no
18	meio de nós. Todos ficaram atrapalhados e não sabiam o que fazer, foi aí que
19	viram a mancada que eles deram, entraram <u>no apartamento 12 (15)</u> , mas <u>do</u>
20	<u>bloco (16)</u> errado, sem graça e disfarçadamente saíram devagarinho para que
21	ninguém notassem a ausência deles, mas foram infelizes nessa hora, porque o
22	pastor logo que viu eles saindo lhes disse: – Deus acompanhem, mesmo que
23	vocês não queiram ficar conosco. Abaixaram a cabeça e saíram todos pedindo
24	desculpas e completamente desconsertados <u>dessa reunião (17)</u> .

Temos aqui 17 ocorrências de expressões referenciais sequencialmente ordenadas que se relacionam, mas não têm os mesmos referentes em todos os casos, mesmo quando aparecem na forma de SN definido e identidade formal do item, o que para a Lingüística de Texto tradicional deveria designar o mesmo referente na cadeia referencial. Observem-se as seqüências aqui pareadas na linha das equivalências referenciais pretendidas pela narradora:

- (A) [[A REUNIÃO PROCURADA] ≡ [uma reunião (1)] ≡ [dessa reunião (4)] ≡ [a reunião (13)]]
- (B) [[A REUNIÃO EQUIVOCADA] ≡ [uma reunião (9)] ≡ [a reunião (14)] ≡ [dessa reunião (17)]]
- (C) [[REUNIÃO GENÉRICA] ≡ [as reuniões]]
- (D) [[O CONDOMÍNIO PROCURADO] ≡ [no condomínio (2)] ≡ [o condomínio (3)] ≡ [no condomínio (5)]]
- (E) [[O APARTAMENTO PROCURADO] ≡ [o apartamento 12 (6)]]
- (F) [[O APARTAMENTO EQUIVOCADO] ≡ [nesse apartamento 12 (10)] ≡ [no apartamento 12 (12)] ≡ [no apartamento 12 (15)]]

(G) [[O BLOCO BUSCADO] ≡ [*o bloco* (7)]]

(H) [[O BLOCO EQUIVOCADO] ≡ [*o primeiro bloco* (8)] ≡ [*do bloco* (16)]]

Embora tenhamos apenas 4 itens lexicais (quatro tipos léxicos) constituindo o núcleo dos dezessete SNs, temos 8 cadeias referenciais (oito tipos referentes). É interessante como a narradora joga com repetições e, na maioria das vezes, com SN definidos, sem causar dificuldades aos seus leitores quanto à identificação das cadeias. Isto se dá pelo recurso a certos artifícios como os demonstrativos e a relação de contigüidade dos SN com outros elementos identificadores. O processo referencial é um trabalho inferencial no contexto sócio-cognitivo e nos enquadres estabelecidos e não só pela força dos conteúdos lexicais.

Aspecto interessante a ser discutido seria a questão das **concordâncias verbais** que obedecem a um sistema cognitivo e não à morfologia como tal. Vejam-se:

- *o pessoal... procuraram...* (linha 6)
- *a maioria das reuniões fazem...* (linha 11)
- *o pessoal... foram...* (linha 13)
- *ninguém notassem...* (linha 23)

A congruência não se acha no plano das formas e sim da cognição.

A abordagem destes dois breves exemplos já permite mostrar como se poderia tratar a progressão referencial no ensino. Além disso, evidencia um aspecto importante pouco considerado, tal como é o caso da progressão referencial. Trata-se muito dos operadores argumentativos (os conectivos) e desleixam-se os elementos lexicais que fazem as conexões tópicas. Isto é suficiente para identificar aspectos em que a Lingüística enquanto ciência pode ser relevante e ter um papel importante no ensino de língua. Este papel é essencial, tanto no ensino de língua materna como de segunda língua.

13. A inegável influência da noção de língua

Nesta breve revoada pela Lingüística (em vôo livre), vimos alguns dos momentos importantes da Lingüística no século XX e sua relevância no ensino de língua traduzidos em **cinco noções de língua**. Nessas observações, o papel da lingüística se afigura quase incontornável. A tese central era a de que a depender da noção de língua se dá uma diferente influência no ensino de língua. E assim é que se dão as diferentes influências no ensino a partir de:

- (a) Língua como fator de identidade nacional
- (b) Língua como sistema de regras
- (c) Língua como fenômeno social
- (d) Língua como forma de ação
- (e) Língua como atividade sócio-interativa

Por outro lado, foi fácil perceber como as perspectivas teóricas mais produtivas e diretamente aplicáveis são aquelas que tratam a língua em uso e no seu formato mais comum, isto é, no formato textual. Daí as perspectivas textuais-discursivas que compreendem a língua como fenômeno sócio-interativo, histórico e cognitivo, serem as mais influentes no ensino.

Parece forçoso concluir que, apesar de a ciência lingüística ser relativamente jovem e sua consolidação mal ter começado, seus efeitos fazem-se sentir cada vez mais e com maior intensidade no ensino de língua. Tudo indica que estamos melhor sabendo como superar o dilema e o paradoxo a que aludi logo no início desta exposição. Estamos conseguindo ir além da dicotomia entre teoria e prática.

Seguramente, grande parcela dos conhecimentos lingüísticos hoje disponíveis foram desenvolvidos nos últimos 50 anos. Neste período, dentre os princípios mais importantes da Lingüística contemporânea, sem atermos a uma ou outra corrente, e indicando só o que é de maior relevância para o ensino de língua, resumidamente, encontramos os seguintes:

- a) A língua apresenta uma organização interna sistemática que pode ser estudada cientificamente, mas ela não se reduz a um conjunto de regras de boa-formação que podem ser determinadas de uma vez por todas como se fosse possível fazer cálculos de previsão infalível. As línguas naturais são dificilmente formalizáveis.
- b) A língua tem aspectos estáveis e instáveis, ou seja, ela é um sistema variável, indeterminado e não fixo. Portanto, a língua apresenta sistematicidade e variação a um só tempo.
- c) A língua se determina por valores imanentes e transcendentais de modo que não pode ser estudada de forma autônoma, mas deve-se recorrer ao entorno e à situação nos mais variados contextos de uso. A língua é, pois, situada.
- d) A língua constrói-se com símbolos convencionais, parcialmente motivados, não aleatórios mas arbitrários. A Língua não é um fenômeno natural nem pode ser reduzida à realidade neurofisiológica.
- e) A língua não pode ser tida como um simples instrumento de repre-

sentação do mundo como se dele fosse um espelho, pois ela é constitutiva da realidade. É muito mais um guia do que um espelho da realidade.

- f) A língua é uma atividade de natureza sócio-cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana.
- g) A língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas.
- h) A língua não é transparente, mas opaca, o que permite a variabilidade de interpretação nos textos e faz da compreensão um fenômeno especial na relação entre os seres humanos.
- i) Linguagem, cultura, sociedade e experiência interagem de maneira intensa e variada não se podendo postular uma visão universal para as línguas particulares.

Concluindo, diria que, não obstante as muitas análises pessimistas que até hoje foram feitas a respeito da influência da Lingüística no ensino de línguas, alguns lamentando a excessiva influência e outros lamentando a pouca influência, pode-se dizer que a Lingüística passou a ter um papel progressivamente mais visível no ensino de língua a partir dos anos 70.

Uma análise acurada dos manuais de ensino de língua em todas as suas modalidades mostrará que de algum modo a Lingüística esteve sempre presente, algumas vezes mais e outras vezes menos; algumas vezes bem outras vezes mal assimilada. No geral, houve e continua havendo uma certa defasagem na aplicação dos princípios lingüísticos ao ensino. Mas tudo leva a crer que nunca o papel da Lingüística no ensino de línguas se fez notar tanto como hoje em dia.

FONTES DE REFERÊNCIA

- AUSTIN, John Langshaw. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford, Oxford University Press. (*Quando Dizer é Fazer: Palavras e Ação*. Trad. de D. Marcondes de Souza Filho, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1990).
- BLOOMFIELD, Leonard. [1933]. *Language*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- BÜHLER, Karl. [1934]. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart, Gustav Fischer Verlag.
- CHOMSKY, Noam. 2000. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GRICE, H.P. 1975. Logic and Conversation. In: P. COLE & J.L. MORGAN (eds.). *Syntax and Semantics Vol. 3: Speech Acts*. New York, Academic Press. 1975. Pp. 41-58.
- JASZCZOLT, Katarzyna. 1995. Contrastive Analysis. In: *Handbook of Pragmatics*. Ed. Por J. Verschueren, Jan-Ola Östman, J. Blommaert. Amsterdam, John Benjamins, pp. 561-565.
- LADO, Robert. 1957. *Linguistics across cultures*. University of Michigan Press.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 1998. A língua falada e o ensino de português". In: N. B. Bastos (Org.) *Língua Portuguesa, História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo, EDUC, PUC-SP. 1998, pp. 101-119.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 1999. O tratamento da oralidade nos PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 2, nº 4 1999, pp. 114-129.
- MATOS, Francisco Gomes. 1976. *Lingüística Aplicada ao Ensino de Inglês*. São Paulo, Ed. Mc Graw-Hill do Brasil.
- RINGBOM, Hakan. 1995. Error Analysis. In: *Handbook of Pragmatics*. Ed. Por J. Verschueren, Jan-Ola Östman, J. Blommaert. Amsterdam, John Benjamins, pp. 581-583.
- SAUSSURE, Ferdinand de. [1915]. 1978. *Cours de Linguistique Générale*. Édition critique prepare par Tullio de Mauro. Paris, Payot.
- SOARES, Magda Becker. 1998. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: *Língua Portuguesa. História, Perspectiva, Ensino*. Org. por Neusa Barbosa Bastos. São Paulo, EDUC-; IP-PUC/SP, pp. 53-60.

Aspects involved in summary writing

Abuêndia Padilha Pinto

(UFPE)

Fatiha Dechicha Parahyba

(UFPE)

Vera Lúcia de Lucena Moura

(UFPE)

ABSTRACT

Summary writing from a source text is one of the most required tasks carried out in the classroom (Cohen, 1988; Hayes, 1989; Johns and Mayes, 1990). Little is known, however, about the processes involved in the production of an acceptable summary. The purpose of this paper is to report results from a study of related reading-writing activities involved in summary tasks undertaken by a group of university students. Their performance was analysed according to : the percentage of main ideas that were grasped and how much of that information was recalled; interpretation capacity and ways of organising information. The results demonstrate that the teaching of how to summarise, the specific points the students learned and remembered from such practice, the linguistic knowledge and the effective use of reading and writing strategies, helped in the process of interpretation of the source text and the production of written summaries.

KEY WORDS: *reading, writing, summary, strategies.*

RESUMO

Escrever resumos a partir de um texto fonte é uma das tarefas mais requisitadas em sala de aula (Cohen, 1988; Hayes, 1989; Johns and Mayes, 1990). No entanto, sabe-se pouco a respeito dos processos envolvidos na produção de um resumo aceitável. O objetivo deste trabalho é relatar os resultados de um estudo sobre as atividades de leitura-escrita envolvidas na elaboração de resumos feitos por estudantes universitários. O desempenho dos estudantes foi analisado segundo o percentual de idéias principais que foram por eles apreendidas, o quanto daquela informação foi lembrada, a capacidade de interpretação e as maneiras de organizar a informação. Os resultados demonstraram que o ensino de como preparar resumos, os pontos específicos que os alunos aprenderam e lembraram a partir de tal prática, o conhecimento lingüístico e o uso eficiente das estratégias de leitura e escrita, ajudaram no processo de interpretação do texto fonte e na produção de resumos escritos.

PALAVRAS-CHAVE: *leitura, escrita, resumo, estratégias.*

1. SUMMARY: MAIN DEFINITION AND STRATEGIES INVOLVED

To analyse the development of the ability to summarise, it is necessary to define what is meant by the term *summary*. For the purpose of our paper we will adopt Johnson's (1983) definition of summary. The author considers a summary as a coherent piece of discourse which represents a reduction or condensation of the information that is accessible to a subject during recall. Because learners are able both to recall the gist of a text and to produce summaries that involve further reduction, it is difficult to determine all strategies involved in gist recall or plot summaries.

Holmes and Ramos (1991), for example, examine the various strategies that occur within the three phases of a summary task: *working with the text* - planning, skimming, note-taking, underlining, highlighting, previous knowledge, specific knowledge and personal experience; *preparing the summary* - crossing-out (micro), crossing-out (macro), changing wording, translating sections, abandoning sections, identifying known ideas, clarifying doubts and copying; *analysing the product* - source references, metastatements, diagram, notes, inclusion of important information, exclusion of unimportant facts, translations, extra information, structure, criticism and stylistic problems. Instead of defining the steps or phases in the summary task, Johnson suggests six strategies which are relevant for summarization: 1) comprehending the individual propositions of a text; 2) establishing connections between propositions; 3) identifying text structure; 4) remembering the information in the text; 5) selecting the information to be represented in the summary and; 6) formulating a concise and coherent representation of that information.

The first four strategies are extremely important as prerequisites for summarisation. They are also relevant in more general discussions involving the development of discourse comprehension and memory which will be dealt with in section 1.2.

Although we are aware that additional strategies may be involved in a summary, the present discussion will be based on the phases and strategies proposed by Johnson, Holmes and Ramos when defining the summary task. However, they were adapted to better suit the aims of this research as can be seen in Table 1.

1.1. WORKING WITH THE TEXT

According to Holmes and Ramos, as learners read the text they carry out different actions: some, for example, underline or highlight words in the text - either important words or difficult words; others take note of the main ideas of the text on separate sheets of paper in note form or as a diagram in order to formulate a coherent

representation of the information. Besides working with the text, learners should develop basic syntactic and semantic competence to enable them to have a full comprehension of text propositions, otherwise the lack of comprehension may become an obstacle to summarization. It is important, however, to make sure that the given information is assimilated on the basis of the learners' previous knowledge, specific knowledge and personal experience. Apart from the content, another relevant aspect is that the use of syntactic constructions does not require the knowledge of complex structures which are not part of their linguistic knowledge but can most probably be learnt later on.

1.2. PREPARING THE SUMMARY

In order to identify the text structure, connect propositions, remember and select the information to be represented in the summary in a concise and coherent way, learners translate sections, abandon sections, identify known ideas, clarify doubts and copy.

Learners should also be aware that coherence between the thoughts and ideas being expressed is provided by means of connections. Such connections supply the selected information with the cohesion that distinguishes connected discourse from a string of unrelated sentences.

There is great deal of variation in the degree to which a writer or speaker makes these connective relationships explicit, but some inferential work is always left up to the comprehender. The number of explicit syntactic connectives between clauses, sentences or paragraphs serves as a measure to assess the coherence process.

According to van Dijk and Kintsch's model (1978) the information to be included in a summary is determined by macrorules (deletion, selection, generalisation, construction) that operate on the propositions of the source text to produce a macrostructure (= macropropositions representing the general meaning of the original text). The emphasis here, however, will not be on each macrorule per se but on the meaning construction activities and the resulting memory representation. van

Dijk and Kintsch claim that all the mental processes applied to a text (i.e. comprehension, recall and summarization) are carried out on a single mental representation. This mental representation is the macrostructure and the summary is said to be a direct expression of it.

Besides using the mental processes mentioned above, identifying a subset of information within a larger representation and then reorganising and expressing it in a concise manner, the summary writer also needs structural knowledge.

In addition to the knowledge of text structure it is necessary to memorise the general meaning of the original text. The importance of memory in summarization depends, to some extent, on when the information to be included in a summary is identified and organised for retrieval.

During comprehension learners extract the explicit propositions from the text. Then they infer the propositions which are necessary to perceive cohesion in the text. Some propositions are then selected for storage in the memory through a series of procedures. At each stage the memory retains only those propositions which can be related through shared reference with other propositions. Through this procedure, the propositions are linked. These get then linked to superordinate propositions (macropropositions) which can be used to produce the summary.

van Dijk and Kintsch have suggested that the summaries are based on the macropropositions that are automatically generated during comprehension. If so, learners would only need to remember specific propositions during encoding to generate the appropriate macropropositions, and the act of remembering the set of macropropositions would be sufficient for summarization. But the process is not as easy as it seems. As far as we know the selection process of information to be represented in a summary can be complicated due to a possible lack of clear distinction between the main ideas and the information that needs to be stated explicitly. The information which is not represented explicitly is often assumed to

be irrelevant. However, even relevant information may be omitted from a summary if it can be readily inferred.

On trying to solve the problem of relevance, Johnson points out that most attempts to characterise the importance of units within a text have been based on the notion that more important units of information either have more connections with other units or occur at higher levels in a hierarchical representation of the text organisation. There is, however, no general agreement about the most appropriate criteria for assessing connectivity or hierarchical levels. As a result, the summary writer has to decide which facts should be selected, and whether he/she should paraphrase, translate or explain the information in the text.

Learners do face the problem of selectivity and coherence once there are texts which are straightforward thus, enabling the learners to distinguish clearly between important and less important information, and others where the information is less explicit rendering the summary writers' task more difficult as they have to decide what to select and how to achieve coherence. Johnson points out two ways for producing a summary. One general method is simply to delete inferable information. Another way is to replace an existing unit or units with a new statement that compresses the original information (i.e. by using ellipsis, substitution, reference, and so on). When using either type of transformation, deletion or replacement, the learner has to make sure that the resulting summary preserves the essential features of the original text no matter how many reductions were achieved.

Johnson adds that decisions about which deletions and replacements are most appropriate in a given summary depend on factors such as: a) the extent to which the writer of the summary wants the reader to be able to reconstruct various aspects of the story; b) the writer's ability to understand how different transformations might affect the reader's reconstruction and c) the difficulty of performing certain transformations, given the nature of the text to be summarised and the writer's ability.

In addition to the difficulties caused by deletions and replacements, Johnson draws our attention to the fact that being concise without being incoherent may pose some problems for summary writers. These problems may be due to the lack of general or linguistic knowledge needed to perform appropriate transformations, to the learners' failure to do appropriate transformations if they lack knowledge about whether and when such transformations ought to be applied, and finally, to the learners' use of the cognitive resources to undertake the required tasks (i.e. keeping track of what has already been said and retrieving additional information). Learners may have trouble dealing with the often conflicting demands of being concise and maintaining the important information in a coherent form.

2. METHODOLOGICAL PROCEDURES

The data used for this research was compiled from summaries written by 14 second year university students of Letters who applied for an examination in view of the selection of teaching assistants for the English Department.

The exam was designed so as to test the level of reading comprehension and summary writing skills. For this purpose, the text "Aircraft" for upper intermediate learners was selected. No time limit was set for the summary task as it was part of the exam scheduled for two hours and thirty minutes. No previous explanations of the text were given, no dictionaries were available for consultation, and neither were the students instructed on how to approach the summary writing as they had no guidelines for it.

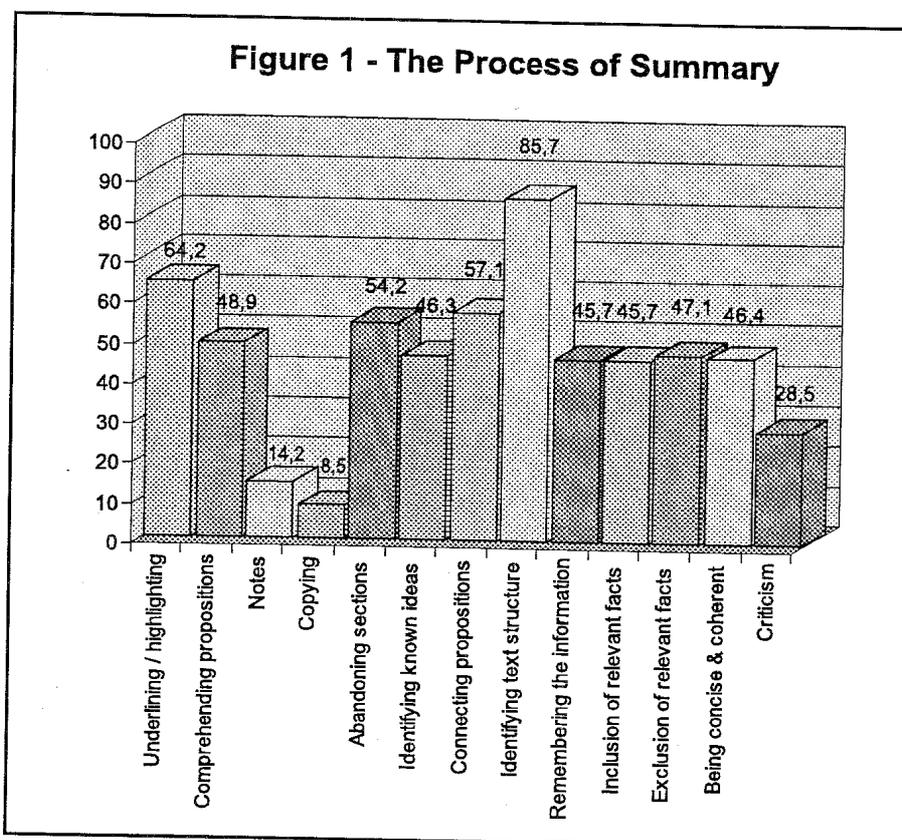
3. ANALYSIS OF THE RESULTS

Although the students had no guidance as regards the different processes involved in summary writing, it is interesting to note that when working with the text, 64.2% of the students either highlighted or underlined the main ideas of the text. None of them used diagramming and only 14.2% took notes on the text during the reading process.

As mentioned previously, the phases involved in summary writing proposed by Holmes and Ramos and Johnson were adapted, thus forming two phases: *Working with the text and summary writing*. Almost all the steps included in the two phases were analysed quantitatively except for orthography, unknown words and structure which were analysed qualitatively. Because the individual summaries varied considerably in length, the analysis was based on the total number of text propositions. The percentage of connectives in the summaries and all the items related to the task were also analysed as can be seen in Table 1.

Table 1. The Process of Summary

PHASES OF THE SUMMARY	LEARNERS' RESULTS Total %
1. Working with the Text	
a. Underlining/highlighting	64,2
b. Comprehending propositions	48,9
c. Diagram	—
d. Notes	14,2
2. Preparing the Summary	
a. Copying	8,5
b. Abandoning sections	54,2
c. Identifying known ideas	46,3
d. Connecting propositions	57,1
e. Identifying text structure	85,7
f. Remembering the information	45,7
g. Selecting the information:	—
i. Inclusion of relevant facts	
ii. Inclusion of irrelevant facts	45,7
iii. Exclusion of relevant facts	—
iv. Exclusion of irrelevant facts	47,1
h. Being concise & coherent	46,4
i. Orthography	—
j. Unknown words	—
k. Structure	—
l. Criticism	28,5

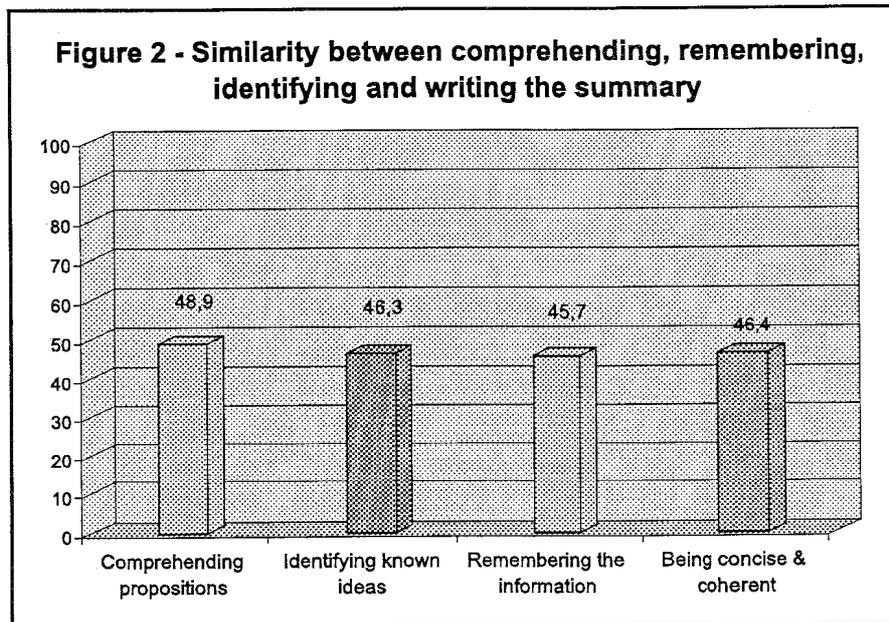


The results show that only 8.5% of the students copied a few sentences. Although 54.2% of them abandoned sections of the text, 48.9% showed a good comprehension level of the propositions and 46.3% were able to identify known ideas as shown in Figure 1.

The students did not seem to have much difficulty in identifying the text structure as 85.7% managed to do it. Less than half of the students (45.7%) remembered the information and included relevant facts. However, the percentage of exclusion of relevant facts was slightly higher, 47.1%. Despite the fact that 57.1% connected propositions, only 46.4% were able to produce concise and coherent summaries. Another important aspect to be observed in Figure 1 is

the inclusion of criticism in the writing as 28.5% of the students did use criticism.

It is interesting to observe in terms of percentage as can be seen in Figure 2 the similarity between what was comprehended, remembered, identified and written in a concise and coherent manner.



As for the qualitative analysis, the results show clearly that the students' linguistic knowledge is rather poor and needs to be improved as can be seen from the following examples of orthographic mistakes, unknown words and structure:

- a) **Orthography** – *comparasion, equipaments, efficientely, advertisement.*
- b) **Unknown words** – *vangatable, highting, concorrence.*
- c) **Structure** – *“It's interesting because the owners are spending lots of money in order to improve the quality of the services in a charter flight. Since the meal, sometimes you choose, passing*

by films, prices, until the planes, that are the most modern in the world”

“The article is about the scheduled flights’ problem because they are losing their market for the charter flights because the charters are cheaper and people want a good price in the holiday nor the better flight”

4. CONCLUSION

The analysis of the summaries showed that nearly half of the learners had a special difficulty with the text due to their low level of linguistic knowledge. Moreover, the overall previous knowledge related to the topic approached in the text was rather low.

Considering the above-mentioned difficulties, it becomes clear that the students need to be trained and become aware of how to use the strategies involved in summary writing effectively. Much work also needs to be done to improve their linguistic knowledge and make them able to read efficiently, identify main ideas, supporting details, use their previous knowledge, monitor comprehension, so as to write summaries showing a better style and command of the language. Proceeding this way, learners will acquire the necessary processes to enable them reduce texts maintaining the main ideas, the structure and the purposes of the original text.

BIBLIOGRAPHY

- CAMPBELL, Cherry. Writing with others' words: Using background reading text in academic compositions. **In:** KROLL, Barbara (Ed.). *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*. Cambridge: CUP, 1994. p. 88-101.
- CLARK, Romy; IVANICH, Roz. Consciousness-Raising about the Writing Process. **In:** CARL, James; GARRET, Peter (Ed.). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman, 1991. p. 168-185.
- COHEN, Andrew D. The Taking and Rating of Summary Tasks on a Foreign-Language Reading Comprehension Test. *Working Papers* 19. São Paulo: PUC-SP, 1988.
- CORACINI, M. José R. Faria. Heterogeneidade e Leitura na Aula de Língua Materna. **In:** CORACINI, M. José; PEREIRA, Aracy Ernst (Org.). *Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 137-156.
- EISTERHOLD, Joan Carson. Reading-Writing Connections: Toward a Description for Second Language Learners. **In:** KROLL, Barbara (Ed.). *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*. Cambridge: CUP, 1994. p. 211-230.
- HAYES, David A. Helping Students GRASP the Knack of Writing Summaries. *Journal of Reading*, Newark Delaware, v. 33, n.2, 1989. p. 96-101.
- HILL, Margaret. Writing summaries promotes thinking and learning across the curriculum – but why are they so difficult to write?" *Journal of Reading*, Newark, Delaware, v. 33, n. 7, 1991. p. 536-53.
- HOLMES, John; RAMOS, Rosinda G. Talking about learning: establishing a framework for discussing and changing learning processes. **In:** CARL, James; GARRET, Peter (Ed.) *Language Awareness in The Classroom*. London: Longman, 1991. p. 198-212.
- JOHNS, Ann M.; MAYES, Patricia. An Analysis of Summary Protocols of University ESL Students. *Applied Linguistics*, 11/3. Oxford. V. 11, n.3, 1990. p. 253-271.
- JOHNSON, Nancy S. What do you do if you can't tell the whole story? The Development of Summarization Skills. **In:** NELSON, Keith, E. Nelson (Ed.). *Children's Language*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum Associates, 1993. p.315-383.
- KINTSCH, Eillen. Macroprocesses and Microprocesses in the Development of Summarization Skill. *Cognition and Instruction*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum Associates Publishers, v. 7, n. 3, 1990. p.161-195.
- SHERRARD, Carol. Teaching Students to Summarize: Applying Textlinguistics. *System*. Great Britain: Pergamon Press, v. 17, n. 1. 1989. p. 1-11.
- SPIVEY, Nancy N.; KING, James R. Readers as Writers Composing from Sources. *Reading Research*

- Quarterly*, Newark, Delaware: IRA, v.24, n. 1, 1989. p.7-25.
- Van DIJK, Teun A. On Comprehending Stories. **In:** JUST, Marcel Adam; CARPENTER, Patricia A. (Ed.). *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum Associates, 1978. p.33-62.
- Van DIJK, Teun A. Semantic Macro-Structures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension. **In:** JUST, Marcel Adam; CARPENTER, Patricia A. (Ed.). *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum Associates, 1978. p.3-32.
- Van DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. Cognitive Psychology and Discourse. Recalling and Summarizing Stories. **In:** SINGER, Harry; RUDELL, Robert B. (Ed.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: IRA. 1985. p. 794 – 812.

Formas de referenciação a autores em textos acadêmicos produzidos por alunos e professores de português¹

Angela Paiva Dionísio

Abstract:

This paper analyses how students who are specializing in languages employ reported speech and make reference to authors mentioned in the academic texts (papers, monographs, reviews) they produce.

É tarefa dos professores de língua portuguesa em qualquer instância de ensino assegurar aos alunos condições de produção de textos escritos. Na instância universitária esta tarefa se traduz em instrumentalizar os alunos (futuros professores de língua portuguesa) no âmbito da escrita acadêmica. Refiro-me, especialmente, a produção de resenhas, artigos científicos e monografias, por serem exigências freqüentes no contexto universitário. Associada a esta tarefa, faz parte do dia a dia acadêmico a checagem de conhecimentos, ou seja, a constatação da apreensão ou não dos conteúdos programáticos. Como prática pedagógica, procura-se sempre atrelar estas duas *missões*, quando da solicitação de atividades de avaliação.

¹ Trabalho apresentado no BRASA V - Recife, junho de 2000.

Esta comunicação tem como objetivo investigar, em textos acadêmicos (resenhas, artigos e monografias) produzidos por alunos/professores de português, as formas de referência aos autores utilizados e as formas de citação do discurso do outro na construção da fundamentação teórica dos textos acadêmicos, ou seja, gêneros pertencentes ao mundo discursivo do EXPOR, na terminologia de Bronckart (1999). Esses textos foram escritos em situação de avaliação de conteúdo e de forma, no ano de 1999. Foram analisadas 27 resenhas, 27 artigos e 06 monografias, sendo as duas primeiras produções realizadas em duplas e a última individualmente. Podemos dividir o *corpus* em dois grupos: (i) resenhas e artigos científicos produzidos por alunos do 2º período de Letras da UFPE, na disciplina de língua portuguesa cujo conteúdo programático é morfologia e (ii) monografias produzidas por alunos do curso de Especialização em Políticas Educacionais e Aprendizagem e Avaliação em Língua Portuguesa, também do Departamento de Letras da UFPE. É importante destacar que os autores das monografias possuem graduação em Letras e são professores de português do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no Estado de Pernambuco. As três produções analisadas nesta comunicação representam a primeira versão dos referidos trabalhos.

As duas atividades solicitadas aos alunos da graduação foram:

- (i) após a leitura e discussão dos livros *Neologismo: criação lexical*, de Ieda Maria Alves e *Empréstimos Lingüísticos*, de Nelly Carvalho, ambos publicados pela Ática, elaborar uma *resenha crítica*, como “exercícios de compreensão e crítica”, em que deveriam “resumir o assunto e apontar as falhas e os erros de informação encontrados, sem entrar em muitos pormenores e, ao mesmo tempo, tecer elogios aos méritos da obra, desde que sinceros e ponderados” (Lakatos e Marconi, 1991:243).

- (ii) após a elaboração e desenvolvimento de um pequeno projeto de pesquisa na área da morfologia, redigir um *artigo científico* em que apresentassem os resultados da pesquisa realizada no semestre, ou seja, “pequenos estudos que tratam de uma questão verdadeiramente científica,” (...) em que “a introdução apresenta o assunto, o objetivo e a metodologia empregada; o desenvolvimento, por ser o núcleo do trabalho, consiste na exposição, explicação e demonstração da matéria; a conclusão expõe resumidamente os resultados” (Marconi e Lakatos, 1996: 210-211).

Quanto à produção das monografias, estas eram solicitadas como um dos requisitos para conclusão do curso de especialização. O texto monográfico era definido como “síntese de leituras, observações, reflexões e críticas, desenvolvidas de forma metódica e sistemática por um pesquisador que relata a um ou mais destinatários um determinado escrito que seja o resultado de suas investigações, as quais, por sua vez têm origem em suas inquietações acadêmicas” (Inácio Filho, 1995:79). Antes de prosseguirmos, é fundamental estabelecermos a seguinte distinção: os autores dos textos analisados serão denominados de “aluno-autor” e os autores citados nos textos daqueles serão denominados simplesmente de “autor”.

Um traço comum às produções analisadas consistia na *obrigatoriedade de uso da voz da ciência*, através da menção de autores estudados com as funções de (i) atribuir credibilidade aos argumentos apresentados (função referente aos gêneros textuais) e (ii) demonstrar a realização das leituras previamente indicadas pela professora (função referente ao contexto de produção). Nas atividades de escrita apresentadas, era exigido, portanto, dos alunos-autores o emprego de uma *estrutura meta-enunciativa* e do *princípio da alteridade*.

Ao distinguir polifonia de intertextualidade, Koch (1997:56) afirma que “na intertextualidade, a alteridade é necessariamente atestada pela presença de um intertexto” (...) em se tratando de polifonia, basta que a alteridade seja encenada, isto é, incorporam-se ao textos vozes de enunciadores reais os virtuais, que representam perspectivas,

pontos de vista diversos, ou põem em jogo ‘topoi’ diferentes, com os quais o locutor se identifica ou não.” Interessa-nos, especificamente, nesta comunicação a noção de intertextualidade no sentido restrito do tipo explícita, ou seja, aquela em que “há citações da fonte do intertexto” (Koch, 1997:48).

Entrelaçar as diversas leituras, os diversos autores e diversos pontos de vista no seu próprio texto é uma atividade que exige dos alunos compreensão dos textos de base e gerenciamento de estratégias de escrita específicas, tais como os mecanismos enunciativos e os mecanismos coesivos. A referenciação a autores é, portanto, um mecanismo de coesão nominal com as funções de *introduzir o(s) autor(es)* e de *assegurar sua retomada ou substituição* no decorrer do texto (cf. Bronckart, 1999:124).

1. A referenciação com a função de introduzir autores estudados:

Palmer (1996:179) indaga “o que nós temos em mente quando produzimos atos metalingüísticos ou metacomunicativos?”. Bronckart (1999:130), por sua vez, situa os mecanismos enunciativos dentre os constituintes da arquitetura interna dos textos, definindo-os como aqueles que participam mais efetivamente “para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto: contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (...) e traduzem as diversas avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático”.

Parafraseando Palmer (1996:179), perguntamos: como procedem alunos e professores de Letras ao empregarem mecanismos enunciativos? Nos textos analisados, constatou-se que os alunos-autores, ao apresentarem o conteúdo temático atribuíam, diretamente a responsabilidade das informações a terceiros. Dentre os procedimentos de referência no discurso teórico, destacamos o de referência intertextual em que são introduzidos os autores estudados. A tabela 1 demonstra as formas de referenciação encontradas e revela uma considerável redução destas formas no processo de escrita acadêmico:

Tabela 1
Referenciação a autores: formas de introdução vs gêneros textuais

Mecanismos textuais com função de introdução	<i>Resenhas</i>	<i>Artigos científicos</i>	<i>Monografias</i>
Autor + Título	10		
Título + Autor	9	5	
Autor + Data de publicação		22	6
Ausência de Título + Presença de Autor	6		
Ausência de Autor + Presença de Título	1		
Ausência de Título e de Autor	1		

Nas *resenhas*, cinco foram os procedimentos de referência na introdução dos autores:

- a) autor (com ou sem qualificação) + título:
 - “A **professora da Universidade Federal de Pernambuco, Nelly Carvalho**, traz em sua obra “**Empréstimos Lingüísticos**”, um estudo de fácil compreensão acerca...”;
- b) título + autor (com ou sem qualificação):
 - O livro **Empréstimos Lingüísticos**, da **professora Nelly Carvalho** é um livro...”;
 - **Neologismo** é uma obra de **Ieda Maria Alves -doutora em Lingüística e professora de Língua Portuguesa em São Paulo.**”;
 - “**Empréstimos Lingüísticos**” é o resultado de uma longa pesquisa realizada pela **professora da Universidade Federal de Pernambuco Nelly Carvalho.**”
- c) ausência de título + presença de autor (com ou sem qualificação):
 - “O livro da **professora Nelly Carvalho** é dividido em...”;
 - **Nelly Carvalho é professora da Universidade Federal de Pernambuco.** O livro descreve os empréstimos das palavras...”
 - “**Ieda Maria Alves é doutora em Lingüística pela Universidade de Paris III e é professora de Língua Portuguesa da USP (Universidade de São Paulo).** A obra supracitada é um”;
- d) ausência de autor + presença de título:
 - “A autora trata com particularidade do tema “**Empréstimo Lingüístico**”, transmitindo...
- e) ausência de autor e de título:
 - “À partir de uma visão sociolingüística através da análise morfológica nas estruturas das palavras estrangeiras, esta obra traz um estudo (. .) O primeiro tópico é o acervo lexical, em que segundo a autora, o léxico...”.

Estes três últimos casos merecem um comentário por revelarem concepções diferenciadas dos aspectos que compõem o gênero resenha. Ao interrogar os alunos sobre o uso de anáforas nominais sem apresentação da unidade-fonte, eles alegaram que acharam desnecessário pois já havia identificado autor e a obra no cabeçalho do trabalho, conforme os modelos de resenha lidos (foram lidas resenhas publicadas em revistas científicas como D.E.L.T.A. e *Leitura: teoria e prática*). As estruturas as quais se referem os alunos são as seguintes:

Resenha
Autor, data, título, editora, páginas

Resenha do livro X, de Y, publicado por Z.
--

A pergunta que se contrapõe a tal argumento é: esta forma de identificação da obra faz parte do corpo do gênero resenha? Substitui, portanto, a inserção de tais dados no parágrafo introdutório da resenha? Pode-se considerar a existência de relações de co-referência numa série em que a unidade-fonte extrapola as linhas fronteiriças dos parágrafos? Parece-me que não, pois a unidade-fonte é a origem da cadeia anafórica, cabendo, portanto, a anáfora a reformulação desta unidade no decorrer do texto. Se a unidade-fonte não existe, como ativar mecanismos anafóricos?

Quanto à produção dos *artigos científicos* e das *monografias*, percebe-se uma mudança, uma vez que não mais empregam anáforas nominais sem apresentação da unidade-fonte. A forma predominante de introdução de autores é *autor + data da publicação da obra*. Nos artigos, a menção aos autores se dá, preferencialmente, na parte dedicada à introdução, inserida em estruturas do tipo:

- “Os fundamentos teóricos desta pesquisa estão baseados em critérios de **Alves (1994)**, **Souza e Silva e Koch (1986)** e **Kehdi (1994)**.”;
- “A fundamentação teórica baseia-se nos conceitos estabelecidos por **Kehdi (1999)**, **Koch e Souza e Silva (1999)** e **Sandmann (1989)** a respeito dos processos de formação de palavras, como também, baseia-se nas conside-

rações apontadas por **Marcushci (1986)** e **Terzi (1992)** a respeito de títulos de livros”.

- “seleccionamos para a fundamentação teórica desta pesquisa estudos feitos por **Kedhi (1998 e 1999)**, **Alves (1994)**, **Koch e Souza e Silva (1997)**, **Carvalho (1989)** e **Sirio Possenti (1998)**.
- “A fundamentação teórica desta pesquisa baseia-se nos conceitos apontados por **Alves (1994)**, **Kedhi (1998)**, **Koch e Souza e Silva (1997)**, no que diz respeito à formação de palavras e neologismo”.

Apesar de empregarem a mesma forma dos artigos, ou seja, *autor + data da publicação da obra*, as monografias apresentam uma estrutura enunciativa em que a introdução do autor precede ou segue a citação do discurso deste, quer em forma de citação quer como paráfrase:

- “Toma-se o conceito adotado por **Platão & Fiorin (1995:298)**: “**dissertação é um tipo...**”;
- “**Geraldi (1997:108)** destaca que “**a multiplicidade de leituras...**”
- “**Possenti (1997:49-50)** distingue, em seus estudos, três tipos de língua.”

O número de paráfrases é bem inferior ao de citações nas monografias. Fato que, por um lado, reforça a natureza polifônica da linguagem, visto que há no mesmo enunciado mais de um locutor (na terminologia de Ducrot (1984) ou há realização de intertextualidade explícita (na terminologia de Koch (1997)), assegurando um posicionamento pessoal, pois a tais enunciados não se seguem comentários avaliativos. Por outro lado, o uso intensivo de citações revela a não habilidade em construir enunciados em que estas vozes sejam passadas, enunciados em que o aluno-autor revele sua posição sobre o conteúdo temático utilizado como respaldo para as suas pesquisas. É importante não perder de vista que é o aluno-autor das monografias que prepara o aluno-autor do artigo científico. Os mecanismos enunciativos empregados pelo professor de Ensino Fundamental e Ensino Médio, ao redigir sua monografia, não se diferenciam muito daqueles empregados pelos seus ex-alunos ao redigirem seu primeiro artigo científico. Será o nível de domínio da escrita acadêmica por parte dos professores de língua suficiente para uma prática pedagógica? O

que têm feito as licenciaturas em Letras no que tange à prática de produção textual na preparação do profissional que irá atuar nos ensinos fundamental e médio?

Para finalizar este item, farei uma breve consideração sobre adequação aos gêneros textuais: No caso das resenhas, deveria os alunos-autores, de acordo com definição técnica, tecer elogios aos méritos da obra, desde que sinceros e ponderados” (Lakatos e Marconi, 1991:243). Constatamos dois fatos com relação a este aspecto: (i) os elogios recaíram sobre o autor e não sobre a obra e (ii) das duas obras resenhadas só recebeu elogios uma delas: aquela cuja autora é conhecida pessoalmente dos alunos-autores e que integra o corpo docente do curso em que eles estão inseridos, que é Nelly Carvalho. São alguns exemplos:

- “A autora foi bastante feliz....
- “... escrito pela professora Nelly Carvalho que é uma pessoa que entende, estuda e gosta do assunto...”
- “Possuidora de um modo personalíssimo de escrever -consagrado desde a sua (hoje já clássica) dissertação de mestrado *Linguagem Jornalísticas: aspectos inovadores* (1983)-, a professora Nelly Medeiros de carvalho revela um dinamismo excepcional, quer ministrando suas aulas na Universidade federal de Pernambuco, quer colaborando semanalmente com seus sempre interessantes artigos na seção “Opinião” do *Jornal do Comercio*, quer enriquecendo o conhecimento acadêmico através das suas publicações científicas. No multifário conjunto das obras de sua autoria, a mestra abarca os mais diversos assuntos relativos à língua portuguesa – neologismos, terminologia técnico-científica, avaliação de livros didáticos, entre outros –, nunca deixando de destacar, contudo, o arraigado relacionamento entre o lingüístico e o sociocultural.
Em seu livro *Empréstimos Lingüísticos*, essa recorrente abordagem é”

Quanto à produção dos artigos e das monografias, não foram encontrados enunciados de avaliação das obras nem dos autores.

2. A referenciação com a função de retomar os autores mencionados:

Até o momento, tratamos do funcionamento dos mecanismos enunciativos, aqueles que contribuem para a *coerência pragmática ou in-*

terativa do texto, e que no nosso caso desempenham a função de introdução da unidade-fonte, isto é, dos autores estudados. Agora passaremos a abordagem dos mecanismos de textualização, isto é, aqueles que contribuem para o estabelecimento da *coerência temática* do texto (cf. Bronckart, 1999), mais especificamente, com a *função de reformular esta unidade-fonte* no decorrer do texto, através de cadeias anafóricas. Nos textos analisados, foram registrados as seguintes formas de retomada de autores: (i) das 27 resenhas, 21 apresentaram anáforas nominais e 11 anáforas pronominais; (ii) as 6 monografias empregaram anáforas nominais e cada uma delas apenas 1 ocorrência de anáfora pronominal. Em três monografias registramos apenas uma ocorrência de elipse na cadeia anafórica. Nos artigos científicos, as retomadas se deram exclusivamente por anáfora nominal (cf.. tabela 2).

Tabela 2:
Referenciação a autores: formas de retomada vs gêneros textuais

Mecanismos textuais com função de retomada	Resenhas	Artigos científicos	Monografias
Anáforas nominais	21	27	6
Anáforas pronominais	11		6 (1 ocorrência)
Elipse	10		3 (1 ocorrência)

As resenhas foram as únicas produções em que ocorreram retomadas por anáforas nominais e pronominais e elipse. As do primeiro tipo, presentes em 21 das resenhas se davam pela retomada por *SN com a presença de nome ou sobrenome dos autores* e por *SN com mudança lexical* (autora, professora, mestra, militante do saber, estudiosa). Vejamos alguns exemplos:

• “O livro da professora **Nelly Carvalho** é dividido em seis capítulos através dos quais *ela* discorre acerca dos empréstimos lingüísticos na língua portuguesa. No primeiro capítulo, introdução, *Carvalho* apresenta...

- “**Nelly Carvalho** é professora da Universidade Federal de Pernambuco e publicou livros sobre empréstimos lingüísticos, neologismos, terminologia técnico-científica, entre outros.

Carvalho aborda a obra *Empréstimos Lingüísticos* em 7 (sete) capítulos... A *autora* salienta que o empréstimo é a assimilação de termos pertencentes a uma determinada língua (dominante) por outra (dominada). Além disso, *ela* informa que:...

As mudanças lingüísticas são ocasionadas pela própria natureza da língua, e pelo fenômeno de empréstimo no contato com as demais línguas. *Nelly* apresenta..."

- “Uma das características principais dos livros publicados pela Série Princípios é a capacidade de conduzir, com sucesso, o aluno nos seus primeiros passos no estudo de um determinado tema. E **Ieda Maria Alves**, em seu livro *Neologismo: criação lexical*, não adota uma postura diferente: partindo de uma gama de amostras extraídas de jornais e revistas de grande circulação em todo o país, sobretudo dos fins dos anos 80, a *autora* apresenta... No desenvolvimento do assunto, *Ieda* apresenta...”

O uso apenas do primeiro nome do autor pode ser atribuído à proximidade com a autora, pois das 15 resenhas do livro de *Nelly Carvalho*, 7 a trataram por *Nelly* várias vezes em suas resenhas. Das 12 resenhas do livro de *Ieda M. Alves*, apenas um aluno-autor a tratou por *Ieda*. Já nas anáforas pronominais, predominou o emprego do pronome pessoal de terceira pessoa (*ela*), seguido do SN possessivo (*sua obra*, *em sua abordagem*, *em suas considerações finais*).

Enquanto nas resenhas os dois tipos de anáforas foram empregados com, pelo menos 5 formas diferentes, nos *artigos*, as retomadas dos autores, basicamente, recorrem a SN com a repetição do nome dos autores, ao uso de fórmulas do tipo *segundo x*, *conforme X*, e a indicação dos autores entre parênteses, como se pode observar em:

- “*Kehdi (1999)* acrescenta...”;
- (Koch & Souza e Silva, 1997:p.43);
- (Ieda M. Alves, 1994 p.72);
- “*Segundo Koch e Souza e Silva (1999)*,...”
- “Conforme Sandamann (1992, p.22-23)”

No caso das monografias, o predomínio também é da anáfora nominal com as fórmulas *SN com repetição do nome do autor*, *seguido da data da obra*.

- “Se o ensino de gramática resume-se a atividades tão inúteis, reflita-se sobre o que diz **Possenti (1997)**. Melhor que dar aulas de gramáticas seria dar aulas de língua, onde o aluno pudesse aprender a ler, escrever e discutir até mesmo a norma padrão da língua. (...) Assevera *Possenti (1997):..*”
- “Faremos menção a três concepções de leitura -objeto de estudo, crítica e reflexão de diferentes autores: Kleiman (1998), Solé (1998), Martins (1994), Gerslidi (1997), Marcuschi (1996) e Lajolo (1998).
 - a) Leitura como decodificação
(...) Segundo Lajolo (1998),
(...) Conforme Martins (1994),
 - b) Leitura como avaliação
(...) (Kleiman, 1998:23).
 - c) Leitura como interação
(...) Para Solé (1998:23),
Segundo Martins (1994:82)

O fato que distingue tal construção dos artigos científicos consiste na formulação de enunciados compostos pelo SN descrito + SV cujo núcleo é constituído por verbos *dicendi*. Procedi ao levantamento dos verbos empregados nas seqüências em que havia menção aos autores e cataloguei 94 verbos diferentes, sendo a sua maioria com uma só ocorrência. Foram empregados 54 verbos nas resenhas, 14 verbos nos artigos e 45 verbos nas monografias. Apenas 3 verbos foram utilizados nos 3 gêneros, conforme demonstra a tabela 3:

Tabela 3:
Verbos *dicendi* vs gêneros textuais

Verbos	Resenha (54)	Artigo (14)	Monografia (45)	Total de ocorrências
1. Afirmar	4	1	16	21
2. Dizer	2	1	8	11
3. Explicar	2	1	1	4

Os dois mais freqüentes *afirmar* e *dizer* pertencem a mesma área semântica, tendo como significado básico “enunciar ou exprimir algo fazendo uso da linguagem” (cf. Gracia, 1969: 131; Vilela, 1995:158). “A mensagem ou alguns aspectos da mensagem, inclusive a mensa-

gem como tópico, é específico de dizer (...) Dizer, tendo grau máximo de focagem na mensagem, é o único verbo que permite todos os tipos de enunciações directas com seu objeto”, complementa Vilela (1995:160-161).

Ao empregar estes dois verbos, os alunos-autores não se posicionam sobre o conteúdo temático, não realizam, portanto, avaliações, apesar de utilizarem mecanismos enunciativos, como já demonstramos. Bronckart (1999:301) chama a atenção para o fato de que o discurso teórico, pertencente à ordem do EXPOR, ser “autônomo em relação aos parâmetros do ato de produção: os elementos de conteúdo (noções, conceitos, teorias) que organiza são apresentados “como se” sua validade fosse absoluta ou pelo menos como se sua validade fosse independente das circunstâncias particulares do ato de produção”.

Para finalizar, vejamos como os alunos-autores retomam os autores pesquisado e mencionados na fundamentação teórica no momento das análises dos dados. Nos artigos, não houve nenhuma menção aos autores citados: faziam referência aos conteúdos temáticos, mas não lhes atestavam autoria. Nas monografias, registram-se a retomada dos autores, apesar de ser uma postura freqüente, nos moldes da anáfora nominal: SN (sobrenome do autor) + data de publicação. Parece-me que a grande diferença entre as posições adotadas pelos alunos recai exatamente neste último ponto: como alunos de Letras ainda não estabelecem uma integração entre teoria e análise, como professores de Letras sabem que precisam estabelecer esta interação, faltalhes, porém, domínio dos mecanismos de textuais peculiares ao discurso do EXPOR.

Resumo:

Este artigo investiga em textos acadêmicos (resenhas, artigos e monografias) produzidos por alunos/professores de português, as formas de referência aos autores utilizados e as formas de citação do discurso do outro na construção da fundamentação teórica dos textos acadêmicos, ou seja, gêneros pertencentes ao mundo discursivo do EXPOR, na terminologia de Bronckart (1999).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRONCKART, J. P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionalismo sócio-discursivo*. São Paulo, EDUC.
- GARCIA, O. M. [1995] 1967. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas.
- INÁCIO FILHO, G. 1995. *A monografia na universidade*. Campinas, Papirus,
- KOCH, I. 1997. *O Texto e Construção dos Sentidos*. São Paulo, Contexto.
- LAKATOS, E. M. E MARCONI, M. de A. 1991. *Metodologia Científica*. São Paulo, Atlas.
- MARCONI, M. E de A. E M. LAKATOS, E. 1996. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo, Atlas.
- MARCUSCHI, L. A. 2000. *Gêneros Textuais: o que são e como se classificam..* Recife, xerocopiada.
- PALMER, G. B. 1996. *Toward a theory of cultural linguistics*, Austin, University of Texas Press.
- VIVELA, M. 1995. *Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário, gramática*. Coimbra, Almedina.

Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: Principais inovações

Abuêndia Padilha Pinto

(UFPE)

Resumo

As mudanças sentidas no ensino/aprendizagem de línguas levam-nos a traçar um paralelo entre a sala de aula tradicional e as inovações ocorridas na prática educacional deste final de século, que buscam ampliar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão, tornando-o autoconsciente e seguro de sua identidade lingüística e cultural.

Palavras-chaves: autoconsciente seguro, identidade lingüística e cultural

Abstract

This paper aims at drawing a parallel between the traditional classroom and the innovations implemented in educational practice not only for a better perception of the learner as a human being and participant citizen in the XXI century world, but also to make him self-conscious and confident of his linguistic and cultural identity.

Palavras-chaves: self-conscious, confident, linguistic, cultural identity.

Introdução

Gostaríamos de iniciar nossa exposição com algumas indagações: O que podemos esperar quanto ao futuro do ensino de línguas? Se fossemos comparar uma aula ministrada nos anos sessenta com uma aula apresentada nos dias de hoje, por exemplo, o que encontraríamos? Talvez cause certa surpresa nossa assertiva de que essa comparação não poderia ser feita tão facilmente. Há tanta diversidade metodológica entre as duas fases que impede a existência de uma maneira única e aceitável de ensinar/aprender línguas. Não há, por exemplo, uniformidade quanto ao assunto, quanto ao material a ser usado nem quanto à ordem de apresentação das habilidades. Inexiste, também concordância quanto ao papel do aluno e do professor no contexto da sala de aula.

Não queremos dizer com isto que não haja uma certa harmonia no campo representado pela prática de ensino. Numa sala de aula hoje, por exemplo, não esperamos encontrar tantas repetições, o significado pode ser esclarecido mediante uma variedade de técnicas e a linguagem é apresentada em toda a sua riqueza comunicativa. Contudo, antes de procedermos com nossa discussão, é necessário traçarmos os antecedentes históricos das novas abordagens de ensino/aprendizagem de línguas, apresentarmos algumas das características peculiares a cada uma delas para, finalmente, ressaltarmos a influência da mídia e dos recursos tecnológicos no ensino/aprendizagem de línguas nos dias atuais.

1. Ensino/Aprendizagem de Línguas: antecedentes históricos

A perspectiva predominante no processo de ensino/aprendizagem de línguas nos anos sessenta era a de que o aprendizado era alcançado por meio de formação de hábitos, o que poderia ser obtido mediante repetições, **drills** e reforço, por parte do professor. O **behaviourismo**, cuja meta consistia em atingir o automatismo das habilidades básicas por meio da aprendizagem, exerceu muita influência na abordagem estrutural e audiolingual no mundo inteiro.

Chomsky (1959) criticou a visão **behaviourismo** da aprendizagem de línguas mediante a perspectiva de estímulo-resposta defendida por Skinner (1957). Na sua opinião, a linguagem não poderia ser aprendida por meio de formação de hábitos. Deveria haver alguma capacidade inata nos seres humanos que os predispusesse a buscar padrões básicos da língua. As pessoas também poderiam criar e compreender novos enunciados que ainda não tivesse sido ouvidos/proferidos.

Ao redirecionar os estudos lingüísticos americanos afastando-os do enfoque nos padrões da estrutura de superfície e evidenciando uma preocupação maior com as estruturas semânticas profundas, Chomsky abriu caminho para abordagem mais comunicativas. Contudo, o ensino comunicativo de línguas exige muito mais.

Isso porque Chomsky enfocou a competência lingüística, referindo-se à competência gramatical ao nível da sentença de um falante-ouvinte ideal, sem atentar para o contexto. Semelhante ao estruturalismo americano ao qual reagiu, a gramática transformacional restringiu o domínio da lingüística ao estudo da língua separada do contexto social em que ocorria a interação. A competência comunicativa, no entanto, tem a ver com muito mais do que a competência gramatical ao nível da sentença. Ela tem haver com a interação social. A competência comunicativa tem haver com falantes-ouvintes reais que interpretam, expressam e constroem o significado em ambientes diferentes.

1.1. Influência da cognição no processo de ensino/aprendizagem

Em contraste com o **behaviourismo**, a psicologia cognitiva introduzida no ensino de línguas a partir dos anos oitenta, relaciona-se com a maneira pela qual a mente humana pensa e aprende. As abordagens cognitivas ressaltam a importância do que o aprendiz traz para qualquer situação de ensino como um criador ativo de significados e solucionador de problemas, desempenhando, assim, um papel central na aprendizagem. Os psicólogos cognitivos interessam-se pelos processos mentais que estão envolvidos na aprendizagem. Isto inclui

aspectos relacionados não só com a construção e utilização da memória, como com o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Piaget (1966) figura dominante no desenvolvimento da psicologia cognitiva, evidenciava uma preocupação maior com a natureza construtiva do processo de aprendizagem do que com o que era aprendido. Alguns aspectos de sua teoria têm importância significativa para o professor de línguas. O desenvolvimento do pensamento e seu relacionamento com a linguagem e a experiência, por exemplo, torna-se o enfoque central da aprendizagem. Também é importante considerar os aprendizes como indivíduos ativos mais do que como recebedores passivos da língua e envolvidos na construção do significado.

Apesar da relevância no âmbito da aprendizagem, duas críticas são feitas à teoria de Piaget. A primeira é a pouca importância atribuída à intervenção dos pais ou dos professores no processo de ensino. Isto levou os professores a uma insegurança a respeito dos seus papéis, pois se os alunos aprendem através de interações com o meio ambiente lingüístico (o **input** lingüístico), qual seria então, o papel do professor além de fornecer um **input** capaz de permitir que o aprendizado ocorresse? A segunda é a ênfase no desenvolvimento individual e a pouca relevância dada ao ambiente social para a aprendizagem.

1.2. As abordagens humanísticas

As abordagens humanísticas exerceram uma grande influência na metodologia do ensino de línguas. Ao invés de se preocupar apenas com o desenvolvimento e emprego de habilidades cognitivas, o humanismo procura desenvolver o indivíduo como um todo. As abordagens humanísticas enfatizam o mundo interior do aprendiz colocando seus pensamentos, sentimentos e emoções na vanguarda de todo o desenvolvimento humano. Tais aspectos da aprendizagem humana eram um tanto negligenciados, embora fossem de importância fundamental, se quiséssemos compreender a aprendizagem humana na sua totalidade.

1.3. Interacionismo Social e Socioconstrutivismo

Na concepção dos sociointeracionistas, as crianças nascem num mundo social e a aprendizagem ocorre através da interação com outras pessoas. Desde a época em que nascemos, interagimos com outros em nossa vida diária e através dessas interações construímos nosso próprio sentido de mundo. Podemos então ver no interacionismo social um suporte teórico na abordagem comunicativa, onde se afirma que, aprendemos uma língua através do seu uso ao interagirmos com outras pessoas.

Vygotsky (1978) e Feuerstein (1997), psicólogos proeminentes do interacionismo social, consideram o conceito de **mediação** como central para a aprendizagem. Este termo refere-se ao papel desempenhado por uma pessoa significativa na vida do aprendiz que contribui para a melhoria da aprendizagem, ao selecionar e modular as experiências que lhes são apresentadas

Esta visão interativa também faz parte do socioconstrutivismo, que reconhece a importância do ambiente social em que ocorre a aprendizagem ao distinguir quatro elementos essenciais ao processo de ensino: **professores, aprendizes, tarefas e contextos**. Tais elementos, no entanto, não existem isoladamente. Interagem como parte de um processo dinâmico contínuo, visando a melhoria da aprendizagem.

1.4. Ensino de Línguas e Recursos Tecnológicos

A ênfase na interação e na mediação que caracterizam as abordagens atuais, nas quais o professor é um animador, um mediador e um consultor, está sendo substituída pela mídia e por modernos equipamentos tecnológicos, representados por computadores, vídeos, DVD, TV por assinatura e televisão a cabo, que estão presentes no nosso dia a dia.

Recursos como o telefone, o fax, a vídeo-conferência e o correio eletrônico, por exemplo, podem ser usados para a comunicação à distância com outros usuários da língua alvo. Programas de multi-mídia para acesso pelo próprio aluno estão disponíveis para o ensino à dis-

tância. Os computadores tornam os programas de aprendizagem mais interativos, além de possibilitarem o acesso a cursos oferecidos pelas várias instituições de ensino no Brasil e no exterior.

Se olharmos para a tecnologia mais como uma ampliação dos recursos disponíveis do que como uma transformação dos métodos educacionais, poderemos ver que os processos de ensino/aprendizagem podem evidenciar um melhor desempenho, apresentar resultados excelentes, além de reduzir o tempo necessário ao alcance das metas de aprendizagem.

1. Conclusões

Ao final de nossa exposição, seria conveniente lembramos que, para Brown (1980) a ciência do ensino de línguas ainda não atingiu o ponto de demonstrar, de modo coerente, a superioridade de uma metodologia sobre outra para todos os professores e todos os alunos em todos os contextos e, talvez nunca consiga. Isto porque o ensino consiste numa combinação de ciência e arte. A ciência nos ajuda a estar informados e a contribuir, com nossa compreensão da aprendizagem e da língua. É esse aspecto lingüístico que requer de nós uma interpretação singular, única e que apliquemos a informação científica para fazermos escolhas em qualquer situação dada dentre todas as opções metodológicas existentes.

Por conseguinte, a tendência atual mais significativa do ensino/aprendizagem de línguas seria talvez o pluralismo metodológico dentro do paradigma comunicativo. É pouco provável que a abordagem comunicativa seja substituída por outros métodos. Ao invés disso, seus traços positivos estão sendo absorvidos num cânone geral.

Desse modo, o que os professores de línguas precisam, segundo Savignon (1987), mais do que métodos “prontos” de ensino é uma apreciação da língua como uma expressão dos modos pelos quais os significados são criados e negociados. Precisam, portanto, ver os aprendizes como seres físicos, psicológicos e intelectuais, com necessidades e interesses que vão além da sala de aula.

É por esta razão que, em nossas considerações finais, gostaríamos de lembrar que além da preocupação com os fatores influenciadores do processo de aprendizagem devemos pensar na educação como um todo, ou seja, como um processo unitário. Isto porque tal processo não se relaciona, apenas, com teorias de ensino, mas com o aprender a aprender. É preciso, portanto, que haja uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades e de estratégias que proporcionem um aprendizado contínuo e com o modo de tornar as experiências de ensino mais significativas e relevantes para o indivíduo, aliadas ao seu desenvolvimento e crescimento como uma pessoa global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHOMSKY, Noam. 1959 Review of Skinner, Verbal Behavior. **Language** 35. 26-58
- FEUERSTEIN, Reuven 1997. **Aprendizagem Mediada dentro e fora da Sala de Aula**. São Paulo: Editora SENAC. Tradução de José Francisco Azevedo.
- FONSECA, Vitor da 1998. **Aprender a Aprender. A Educabilidade Cognitiva**. Porto Alegre: ARTMED
- LARSEN-FREEMAN, Diane 1987. "From Unity to Diversity: Twenty Five Years of Language-Teaching Methodology." In: **FORUM**. V. XXV/4: 2-10.
- MATTER, Johan F. (editor) 1992. "Language Teaching in the Twenty-first Century. Problems and Prospects." In: AILA Review. Amsterdam-NL: Free University Press.
- PELLEGRINI, Denise 1999. "Inglês, Passaporte para o Mundo." In: **Nova Escola**. Ano XIV/124: 10-17.
- PIAGET, Jean. 1966 **The Origins of Intelligence in Children**. New York: International Universities Press.
- SAVIGNON, Sandra. 1987. "What's What in Communicative Language Teaching." In: **FORUM**. V.XXV/4: 16-21.
- SKINNER, B.F. 1957. **Verbal Behaviour**. New York: Appleton.
- VYGOTSKY. 1978. **Mind in Society**. Cambridge, Mass. MIT Press.
- WILLIAMS, Marion and Robert L. Burden. 1997 **Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach**. Cambridge: CUP

A Língua Francesa no Contexto Atual do Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Gilza Macêdo dos Santos

Professora de Língua Francesa
Departamento de Letras da UFPE

Resumo

A discussão aqui estabelecida tem como objetivo esclarecer sobre a situação atual da língua francesa em relação às demais línguas estrangeiras ensinadas nos cursos superiores e nas escolas de ensino fundamental e médio de vários Estados do Brasil.

Résumé

La discussion qu'on établit ici a pour objectif l'éclaircissement de la situation actuelle de la langue française par rapport à d'autres langues étrangères enseignées dans les cours universitaires et dans les écoles d'enseignement secondaire de plusieurs États du Brésil.

É freqüente as pessoas perguntarem se a língua francesa ainda é ensinada nas escolas, se ainda existem cursos de formação de professores de francês e muitos outros questionamentos sobre a situação dessa língua que, até o início dos anos 70 foi, como a língua inglesa, língua estrangeira obrigatória nos currículos das escolas públicas e pri-

vadas/particulares. Por essa razão escolhemos esse momento que consideramos ideal para esclarecer as dúvidas que existem sobre esse assunto.

Em Pernambuco, pudemos acompanhar de perto todos os “altos e baixos” pelos quais a língua francesa e seus professores passaram: no início dos anos 70, por exemplo, era comum os diretores das escolas entrarem nas salas de aulas de francês para avisar que “sua escola” não ofereceria língua francesa no ano seguinte e que, aqueles que pretendiam continuar estudando a referida língua deveriam procurar outra escola. A única explicação para essa atitude era a falta de condições das escolas para oferecer aos estudantes duas línguas estrangeiras. Nesse período, as escolas estaduais perderam muitos alunos e professores de francês: aqueles, para não ter que estudar longe de sua residência passavam a estudar inglês, e os professores, com receio de perdas financeiras passavam a ensinar português.

Foi um período difícil, mas a Associação de Professores de Francês de Pernambuco, sempre presente, conseguiu, com seus membros, reverter a situação : nos meados dos anos 70 foram criados os **Centros de Língua Francesa** cujo objetivo era atender os alunos que não tinham francês em suas escolas. Foi um verdadeiro sucesso; os professores e alunos pertenciam à rede oficial de ensino e os referidos centros funcionavam em salas de escolas públicas; a procura dos alunos pela língua francesa era grande. Anos depois, os Centros foram transformados em **Núcleos de Estudos de Línguas**, passando a oferecer além do francês, o inglês, o espanhol e o alemão. Outros Estados também aderiram a idéia e criaram seus núcleos – ou Casas de culturas inglesa, francesa, espanhola e outras –, como é o caso de Fortaleza- Ceará. Não sabemos ao certo quais foram os Estados pioneiros na criação desses núcleos ou casas de culturas.

Uma pergunta que nos é feita com certa frequência diz respeito ao público ou às pessoas que procuram estudar francês atualmente: em primeiro lugar são os estudantes universitários de diversas áreas (tanto dos cursos de graduação quanto dos cursos de pós-graduação); em segundo lugar, são os estudantes do ensino fundamental e médio;

em terceiro lugar, temos o público em geral, que classificamos aqui de “amantes da língua francesa” (são profissionais de diversas áreas e donas de casa que tiveram contato com a língua e a civilização francesa na escola ou em outros locais).

Achamos importante fazer aqui alguns comentários sobre esse público tão diversificado: **Os estudantes universitários** estão cada vez mais conscientes da importância da aprendizagem de línguas estrangeiras; em quase todas universidades federais é grande o número de alunos que procuram os cursos de língua estrangeira instrumental; no Departamento de Letras da UFPE, por exemplo, é comum encontrar estudantes que freqüentam as aulas de inglês e de francês instrumental no mesmo semestre. Podemos afirmar que a aprendizagem de línguas estrangeiras tornou-se urgente para os estudantes do século XXI .

Os estudantes dos ensinamentos fundamental e médio são as principais vítimas do descaso dos governos estaduais e municipais quanto ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Embora a nova lei de diretrizes e bases – Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996- proponha a inclusão de uma segunda língua estrangeira no ensino médio, as escolas continuam oferecendo apenas uma, alegando que não têm condições de oferecer mais de uma língua; além disso, a única língua estrangeira oferecida nessas escolas nem sempre é aquela que os estudantes desejam aprender. Em Pernambuco, apenas alguns Núcleos e escolas federais (Escola Técnica e Escola de Aplicação) mantêm o ensino da língua francesa. O número de alunos dos núcleos de línguas é baixo no momento atual, mas ao contrário do que se pensa, esse fato não está ligado à procura e sim à falta de oferta. Por outro lado, muitos professores se aposentaram e nada foi feito para substituí-los e/ou ampliar os quadros. Assim sendo, o francês passou a perder seu espaço e o ensino da língua inglesa foi ampliado, o que descaracterizou a verdadeira função dos núcleos que é o oferecimento de diversas línguas estrangeiras. Na realidade, acontece que o governo paga duas vezes pelo ensino de uma língua estrangeira, já que essa ela é ensinada nas escolas e nos já referidos Núcleos de Ensino de línguas.

Gostaria que ficasse claro aqui, que somos favoráveis à diversificação das línguas estrangeiras nas escolas, que achamos natural a língua inglesa ocupar o primeiro lugar nos currículos escolares, mas condenamos as escolas que, em pleno século XXI, não dão aos estudantes o direito de estudar a(s) língua(s) estrangeira(s) de sua preferência. No Núcleo de Línguas e Culturas da UFPE que tem como **objetivo oferecer o ensino de línguas estrangeiras às comunidades universitária e extra-universitária**, 50% das turmas oferecidas são de língua inglesa, as demais são turmas de espanhol, de francês, de alemão e de Português para estrangeiros. Mesmo quando o número de alunos dessas turmas é baixo tudo se faz para que elas funcionem porque **um núcleo de línguas só tem sentido se ele oferece várias línguas.**

Se em Pernambuco nada está sendo feito pelo ensino de línguas estrangeiras, em outros Estados, como São Paulo, algumas escolas particulares estão reintroduzindo o francês em seus currículos; na Bahia e no Amapá houve concurso recentemente na rede pública.¹

Em razão da falta de uma política estadual e municipal coerente no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas de ensino fundamental e médio, os cursos de Licenciatura em Letras - Habilitação em línguas e literaturas Portuguesa e francesa estão sendo bastante prejudicados e, se nada for feito, muito em breve as universidades não formarão mais professores de língua francesa. Em Pernambuco, a Universidade Católica já não oferece essa habilitação e a Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO) não a oferecerá no próximo ano. É óbvio que se não existe mercado de trabalho, não há interesse dos estudantes em frequentar o referido curso. Contudo, a situação poderá reverter-se, como é o caso do Espanhol: há alguns anos atrás muitas universidades suprimiram os cursos de licenciatura em língua e literatura espanhola. Atualmente com a globalização a reabertura desses cursos se faz necessária e já existem mais professores em formação do que professores formados.

¹ Informações da FBPF (Federação Brasileira de Professores de Francês), boletim nº 24, de fev. de 2000.

Conclusão:

A revitalização (ou fundação para alguns Estados) dos núcleos de línguas na rede estadual de ensino, a fundação de núcleos de línguas na(s) rede municipal(is) e a divulgação dos mesmos serão, em parte, uma forma de solucionar os problemas não só da língua francesa, mas de outras línguas como o italiano e o alemão que basicamente não estão sendo oferecidas nos ensinos fundamental e médio.

Apesar das dificuldades enfrentadas por nós, professores de francês, ao longo desses anos, estamos cada vez mais certos de que, embora perdendo um pouco de espaço no contexto atual de ensino/aprendizagem de línguas, a tradição histórico – cultural dessa língua é tão forte que ela estará sempre presente nos diversos níveis de ensino.

Merci de votre attention!

BIBLIOGRAFIA

- FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE PROFESSORES DE FRANCÊS (FBPF). Boletim Informativo, nº 24, fev. 2000.
- MINISTERIO da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 1999ª p.49-63.
- _____. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**.(Cópia)
- GOVERNO DE PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Diretoria de Educação. **NEL. Núcleos de Estudos de Línguas**. Recife-PE. 1992.
- _____. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Subsídios para a organização da prática pedagógica nas Escolas – Língua Francesa**. Recife-PE . 1992.

Estratégias de Comunicação na Interlíngua de Aprendizes Brasileiros de Inglês

Stella Maria Miranda Vieira
UFPE/UECE

ABSTRACT

Faerch and Kasper (1983) distinguish two types of communication strategies in the speech of foreign language learners which are related to different attitudes towards communication in the target language. In the case of a planning/execution problem the speaker may prefer to avoid it by changing his/her original goal (reduction strategy) or he/she may maintain her/his original goal and try an alternative plan of expression (achievement strategy). This study focuses on the achievement strategies used in the oral and written versions of 41 personal stories told in English by Brazilians at two different proficiency levels. Results suggest that the use of communication strategies decreases as fluency develops and that, except for literal translation which has the same frequency across speech and writing, they are more frequent in the oral mode.

Key-words: communication strategies, foreign language, oral/written.

RESUMO

Faerch e Kasper (1983) distinguem dois tipos de estratégias de comunicação utilizados por falantes de uma língua estrangeira e que decorrem de diferentes atitudes em relação à comunicação na língua-alvo. Diante de uma dificuldade de planejamento/execução, o

falante pode alterar seu objetivo comunicativo fugindo do problema (estratégia de redução) ou manter o objetivo original e tentar um plano alternativo de expressão (estratégia de realização). Este estudo focaliza as estratégias de realização utilizadas nas versões orais e escritas de 41 estórias pessoais contadas em inglês por brasileiros de dois níveis de proficiência diferentes. Os resultados sugerem que o uso das estratégias diminui com o aumento da fluência e que, com exceção da tradução literal que tem a mesma frequência nas duas modalidades, essas estratégias são mais frequentes na fala.

Palavras-chave: *estratégias de comunicação, língua estrangeira, oral/escrita.*

INTRODUÇÃO

Em sentido amplo, “estratégias de comunicação” são artifícios utilizados pelo falante para atingir seu objetivo comunicativo, face à insuficiência de recursos lingüísticos seja de sua parte ou da parte do interlocutor. Na comunicação em língua nativa o emissor precisa, por vezes, simplificar o seu discurso diante de um receptor cujo nível de proficiência lingüística é inferior ao seu (por exemplo, uma criança, um estrangeiro ou mesmo um nativo menos instruído). Na verdade, sempre que existe um desequilíbrio entre as habilidades lingüísticas de dois interlocutores, entram em cena as estratégias de comunicação.

As situações de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras são terreno propício ao surgimento dessas estratégias: de um lado o professor simplificando sua fala para fazer-se entender e do outro o aluno tentando expressar-se através de recursos lingüísticos insuficientes. No presente estudo, analiso as diferentes maneiras como aprendizes de inglês como língua estrangeira enfrentam as dificuldades de comunicação.

Faerch e Kasper (1983) distinguem dois tipos de estratégias de comunicação na fala de aprendizes de língua estrangeira, resultantes de uma diferença de atitude em relação à comunicação na L2. Diante de uma dificuldade de expressão, o falante pode optar por fugir do problema, alterando seu objetivo inicial (comportamento de fuga), ou aventurar uma forma de expressão da qual não está muito seguro,

a fim de não sacrificar a intenção comunicativa original (comportamento de risco). No primeiro caso, o aprendiz recorre a uma *estratégia de redução* motivada pelo desejo de evitar erros ou uma produção não-fluente. No segundo caso, o objetivo comunicativo sobrepuja o medo de errar e o falante adota uma *estratégia de realização*.

Neste trabalho, limito-me a examinar as estratégias de realização dos aprendizes, enquanto relatam experiências pessoais na língua-alvo. O corpus é constituído das versões orais e escritas de 41 estórias narradas em inglês.¹ Os informantes são 26 alunos de nível pré-intermediário e 15 falantes não-nativos fluentes.² As narrativas foram analisadas com base na classificação de estratégias de realização proposta por Faerch e Kasper (ibid), que compreende os seguintes tipos: (1) estratégias baseadas na L1, (2) estratégias baseadas na interlíngua e (3) estratégias de metacomunicação. As estratégias baseadas na L1 subdividem-se em (a) empréstimo e (b) transferência interlingual que se manifestam sob as formas de (b') ajuste fonológico e ou morfológico ou (b'') tradução literal. As estratégias baseadas na interlíngua, por sua vez, compreendem os subtipos (a) generalização, (b) paráfrase, (c) cunhagem de palavras e (d) reformulação. Esta última pode se apresentar como (d') auto-correção ou (d'') mudança de rota.

1. Estratégias baseadas na L1

Quando a comunicação em língua estrangeira ocorre entre duas pessoas que compartilham a mesma língua nativa, a presença da L1 é um traço marcante que resulta em estratégias de vários graus de consciência e lapsos praticamente inconscientes. As primeiras são motivadas por dificuldades de comunicação devidas à insuficiência de recursos lingüísticos na língua-alvo, enquanto os últimos são causados pela interferência da língua nativa, pelo seu maior grau de automatização. Por razões óbvias, os lapsos só ocorrem na língua oral,

¹ Nos exemplos, a modalidade oral é indicada pela letra (O) e a escrita pela letra (E).

² Os sujeitos de nível pré-intermediário (não-fluentes) são indicados pela sigla NF, enquanto os fluentes são indicados pela letra F.

mas as estratégias baseadas na L1 encontram-se também na língua escrita.

Nos dados da minha pesquisa, identifiquei vários casos de uso da L1. No que se refere a estratégias, há ocorrência de (a) empréstimo e de (b) transferência interlingual.

1.1. Empréstimo

Às vezes, uma palavra ou frase em português é incorporada ao texto em inglês sem qualquer modificação como nos exemplos (1) e (2).

Ex.1 - (O)NF4 - [...] the “bolsa”, Company, has this [Aponta para uma etiqueta verde na bolsa]³

Ex.2 - (O)NF15 - [...] everybody.. from here.. “né”.. began to:: “jogar travesseiro”.

Um dos sujeitos (NF4) utiliza repetidamente uma estratégia que me parece uma indicação clara da presença da imagem mental da forma lingüística nativa entre a representação verbalmente neutra da experiência na mente do falante e a forma da língua-alvo. Com muita frequência, embora conheça a palavra a ser expressa em inglês, NF4 primeiro a emite em português e imediatamente depois fornece a versão inglesa como nos exemplos (3), (4) e (5).

Ex. 3 - (O)NF4 – I... me and Cláudia, er... say say ‘Into my life’. “Juntas”. Together. You know?

Ex. 4 - (O)NF4 – And you know er... “verde e vermelho”? Green and red”?

Ex. 5 - (O)NF4 – Cláudia, in the same time, “pulou”... jumped, [...]

Um outro sujeito (NF12) também usou essa estratégia no exemplo (6) a seguir.

Ex. 6 - (O)NF12 – [...] and he:: eh... “pediu”... asked... asked me... eh... money.

³ Trechos entre [] nos exemplos orais relatam aspectos de linguagem não-verbal.

Empréstimos raramente ocorrem nos dados escritos; só quatro sujeitos recorrem a esse tipo de estratégia. NF4, cuja estória oral é cheia de empréstimos, usa-os duas vezes na escrita:

Ex. 7 - (E)NF4 – And I remember that Britanic had a picture on the “parede”, [...]

Ex. 8 - (E)NF4 – [...] Adriana thought that it was a “barata”, [...]

Como não dispunha das formas inglesas para “parede” e “barata”, NF4 simplesmente inseriu as formas do português no texto inglês, marcando seu estrangeirismo com aspas.

Do mesmo modo o sujeito NF15 usa a palavra “almofadas” no lugar de “cushions” no exemplo (9).

Ex. 9 - (E)NF15 – [...] everybody began to play with “almofadas”, [...]

No grupo dos falantes fluentes só foram encontrados três exemplos de empréstimo e todos ocorreram nas versões orais:

Ex. 10 - (O)F2 – He has some er “sequelas” [...]

Ex. 11 - (O)F5 – She gave me three years eh “visto”.

Ex. 12 - (O)F10 – And she started swimming “cachorrinho”?

1.2. Transferência Interlingual

A transferência interlingual ocorre quando o aprendiz combina traços de sua interlíngua com traços da L1. Nos dados em foco, encontrei casos de (a) adaptação de um item lexical da L1 à fonologia e morfologia da interlíngua e de (b) tradução literal de itens da L1 para a interlíngua.

a) Adaptação fonológica e morfológica

Ex. 13 - (O)NF2 – I became desperate because I’d never been to a laboratory.

Ex. 14 - (O)NF3 – And I was becoming empolgated [...]

Ex.15 - (O)NF10 – And the com and the thing that was combinated, [...]

Nos exemplos (13), (14) e (15), as palavras “desesperate”, “empolgated” e “combinated”, cujos significados pretendidos eram “desperate”, “excited” e “agreed” resultam da aplicação de flexões inglesas que já fazem parte da interlíngua do aprendiz a radicais do português.

Numa das versões escritas, o sujeito NF14 cria a palavra “propously” aglutinando um radical que se assemelha à palavra portuguesa “propósito” e o sufixo formador de advérbios de modo em inglês:

Ex.16- (E)NF14 – I stepped on his foot, not propously (of course).

b) Tradução literal

A hipótese de que aprendizes de uma língua estrangeira partem de formas da L1 quando se comunicam na L2 tem suporte aqui na ocorrência de formas da língua-alvo com significados que só são possíveis na L1. Um caso muito freqüente, encontrado tanto nos relatos orais quanto nos escritos, é a transferência da polissemia de um item lexical da L1 para a interlíngua. No exemplo (17), o sujeito usa a palavra “brothers” (irmãos) num sentido genérico (irmãos e irmãs) por analogia com a palavra portuguesa “irmãos” que é tanto o plural do substantivo masculino “irmão” como um termo geral englobando os dois gêneros.

Ex.17- (E)NF7 – [...] Me, Mom, papa and three brothers (one was a boy and the others were girls)

Um caso semelhante é o uso de “yet” como uma tradução inadequada de “ainda” que pode significar tanto “yet” como “still”:

Ex.18 - (O)NF13 – I have yet.. a lot of er [...]

Ex.19 - (O)NF19 – When I was young... yet.

No exemplo (20) o sujeito NF9 aventura a forma “fathers” para significar “parents”, uma vez que em português a palavra “pais” abrange os dois significados (“fathers” e “parents”). Na forma escrita (exemplo (21)), porém, ele parece ter resolvido seu problema e usa o termo “parents”.

Ex.20 - (O)NF9 – [...] and her fathers... her father and her mother. Didn't know.

Ex.21 - (E)NF9 – [...] the bell rang it was her parents.

A palavra “stay” é usada por três sujeitos com o sentido de “tornar-se” numa transposição das características do item “ficar” que além do sentido “permanecer” tem também o de “tornar-se”.

O uso de “sat” onde a forma apropriada seria “sitting”, pelo informante NF12 é claramente uma tradução literal do português que usa o particípio passado e não o gerúndio (* “I was sat on the table” ao invés de “I was sitting on the table”).

2. Estratégias baseadas na interlíngua

Ao tentar superar problemas de comunicação na língua-alvo, o aprendiz, com freqüência, recorre ao seu sistema de interlíngua através de estratégias de generalização, paráfrase, cunhagem de palavras e reformulação. (cf. Faerch e Kasper, *ibid*)

Nos presentes dados, a estratégia de IL mais freqüente é a de reformulação, seguida a uma certa distância da paráfrase; a menos freqüente é a cunhagem de palavras, com um só exemplo. Os poucos exemplos de generalização podem também ser atribuídos à influência da L1.

2.1. Generalização

A estratégia de generalização consiste em estender o uso de um item da interlíngua para outros contextos. O exemplo clássico é o da regularização de formas irregulares como é o caso da aplicação do sufixo “-ed” do passado a verbos irregulares (e.g. *speaked).

No presente estudo há ocorrências que podem ser atribuídas tanto à generalização como à transferência interlingual (tradução literal). NF7, por exemplo, usou a palavra ‘marriage’ (casamento como instituição) substituindo ‘wedding’ (cerimônia de casamento). Como em português o termo “casamento” é usado nas duas acepções, tal generalização pode ser vista como resultante de transferência interlingual.

2.2. Paráfrase

Alguns dos sujeitos desta pesquisa recorrem a circunlóquios quando não dispõem da forma lingüística adequada.

Ex.22- (O)NF25 – And once I was..playing with a.. chicken son, a small a small chicken.

Como não conhecia a palavra “chick” (pinto) NF25 parafraseou-a como “small chicken” (galinha pequena) e “chicken son” (filho de galinha).

NF6, depois de lutar um pouco com a palavra “assistant”, muda de idéia e usa uma paráfrase para “cleaner” (faxineiro):

Ex.23- (O)NF6 – Two minutes after, entered a a a assis... assis assistant... er er... a man who keeps the the the... place clean.

O sujeito NF1, na sua estória escrita, também usa um circunlóquio para se referir a um país falante da língua-alvo:

Ex.24- (E)NF1 – It was the first time that I went to na English country, I mean a country which has English as its language.

2.3. Cunhagem de palavras

Houve apenas um exemplo de cunhagem de palavras nas estórias produzidas por esses aprendizes. Combinando as palavras “phone” e “girl”, que já pertencem a sua interlíngua, o sujeito NF1 usa, em sua estória oral, o termo “phone girl” significando “telephone operator”.

2.4. Reformulação

Sob o rótulo “reformulação”, encontramos casos de (i) mudança de rota e de (ii) auto-correção.

(i) A mudança de rota ocorre quando o falante começa a expressar um tópico de uma certa maneira para em seguida optar por um arranjo sintático diferente. Esta estratégia nem sempre indica dificuldade de comunicação, podendo ser uma mera consequência da natureza “on-line” da fala espontânea.

Ex.25 - (O)NF13- [...] he had er:: a gun with... there is a a special gun for... for birds.

Ex.26 - (O)NF8- And me and my friend, at the beach, there was a man, that... he had a... cre creation. Of chickens.

Ex.27 - (O)F6- There was a problem and the ship couldn't... er my father was so anxious to see us [...]

(ii) Auto-correções são frequentemente usadas nos dados deste estudo quando os sujeitos acham que cometeram um erro léxico-gramatical. Na maioria dos exemplos o erro em questão não impediria a comunicação.

Ex.28 - (O)NF6- I was at er... SENAI, one time... er... making... a course... making a course doing a course. (escolha lexical)

Ex.29 - (O)NF1- And[i] I didn't... I haven't thought any...no one of them. (tempo verbal)

Ex.30 - (O)NF1- I was in the... on the phone. (preposição)

A maioria dos casos de auto-correção produzidos pelo grupo fluente não se referem a aspectos formais, mas são conceitualmente motivados.

Ex.31 - (O)F6- Well I I can... it's not really something that I can remember.

Ex.32 - (O)F2- I just know that he lost the helmet before... during the crash. OK?

3. Estratégias de metacomunicação

Como na fala espontânea as seqüências são planejadas no curso da execução e na presença da audiência, o monitoramento é compartilhado pelos participantes da interação. A metacomunicação representa, portanto, especialmente no caso de aprendizes de língua estrangeira, um papel crucial no discurso oral. Exceto pelos resumos e codas que são freqüentes tanto nas versões orais como nas escritas, não ocorre metacomunicação nas estórias escritas deste corpus.

Nas versões orais, os casos de metacomunicação detectados podem ser (a) referentes ao conteúdo ou (b) referentes ao código. Diz-se que a metacomunicação é referente ao conteúdo quando tem por objetivo monitorar a compreensão da mensagem como nos exemplos seguintes.

Ex.33 - (O)NF8- And... I'm going to:: talk about a funny story story I had.

Ex.34 - (O)F7- I:: found that my house... had been robbed. I mean somebody had got (the house, [...]

A metacomunicação referente ao código parece típica de falantes não-nativos, particularmente aprendizes de língua estrangeira, e indica a presença de problemas no planejamento e execução do discurso.

Ex.35 - (O)NF2 - It was seven. And I I I haven't done... haven't done? (That's OK.)⁴ No no one.

No exemplo acima a entoação ascendente do segundo "haven't done" busca a aprovação da audiência para o tempo verbal. A resposta da pesquisadora tranquiliza a informante que completa a seqüência, ignorando a quebra do contorno entoacional.

Ex.36- (O)NF13 - [...] my father er.. hunting... How can I say that? (He was a hunter?) Yes. He was a hunter.

No exemplo acima há um diálogo parentético entre o aprendiz e o professor no qual o primeiro pede ajuda quanto à morfologia.

⁴ Trechos entre () são contribuições da audiência (professor, pesquisadora ou colega).

Muitas das seqüências metalingüísticas encontradas nos presentes dados fazem uso da L1 de várias maneiras:

- a) O falante faz uma pergunta em inglês sobre uma palavra ou frase em português:

Ex.37: (O)NF23 – I'm[i] how can I say "enrolada"?

- b) O falante muda de código para expressar sua dificuldade na L2:

Ex.38- (O)NF4 – [...] I stay... eh "Procurando? Como é?"

- c) O falante diz a palavra problema em português com uma entoação característica que é prontamente entendida pela audiência como um pedido de ajuda e a forma é fornecida pelo professor, pelo pesquisador ou por um colega.

Ex.39- (O)NF15 – [...] and we will... eh "escalar!?" (Stop.) "Como?" (Stop.) in... São Paulo.

Conclusões e implicações pedagógicas

Os resultados desta pesquisa sugerem que o recurso a estratégias de comunicação tende a decrescer à medida que a fluência se desenvolve. Nos dados em questão, tais estratégias, especialmente as baseadas na L1, são muito mais freqüentes no grupo não-fluente.

Uma dimensão cuja importância se evidencia nesta análise é a da focalização do conteúdo versus a focalização da forma. Falantes nativos normalmente não focalizam a forma, exceto em situações muito formais, quando há um esforço nesse sentido. A situação do falante de L2 não-proficiente é bastante oposta – sua dificuldade em atingir naturalidade na comunicação deve-se em grande parte a sua preocupação com a forma.

A metacomunicação quando voltada para o código é um bom exemplo de focalização da forma da mensagem. A do tipo referente ao conteúdo resulta da tendência inversa.

Paráfrase e reformulação também podem utilizar um ou outro tipo de focalização. Estas duas estratégias podem ser motivadas ou

pelo desejo de desobstruir o canal de comunicação ou pela preocupação com a correção do discurso. No caso dos sujeitos não-fluentes nesta pesquisa paráfrases e reformulações foram geralmente causadas pela preocupação de falar corretamente, enquanto o grupo fluente priorizou o conteúdo.

As implicações deste estudo para a pedagogia de línguas estrangeiras relacionam-se à importância de levar em consideração a primeira língua do aprendiz e de sensibilizá-lo quanto às variações de registro.

Excesso de correções durante o fluxo de fala do aprendiz pode levá-lo a supermonitorar a própria produção oral, com efeitos negativos sobre a fluência e naturalidade de expressão na língua-alvo. Numa situação monolíngue, em que professor e alunos partilham a mesma L1, o uso ocasional de empréstimos deve ser tolerado a bem da comunicação; o bom senso dirá ao professor e aprendiz quando a L1 deixa de ser um aliado para se tornar um obstáculo.

Intensa exposição a amostras orais e escritas da segunda língua numa variedade de registros, acompanhada de um trabalho de conscientização das diferentes características de cada e muitas oportunidades de produção não-planejada parece ser o caminho mais indicado para que se atinja um discurso fluente e natural. É preciso também fazer ver ao aprendiz que a fragmentação da expressão é uma característica do discurso oral espontâneo, mesmo na produção de falantes nativos, e que, portanto, sinais de hesitação como pausas, preenchedores de silêncio, falsos inícios e auto-correções são apenas decorrência da produção da fala em tempo real.

BIBLIOGRAFIA

- BIALYSTOK, Ellen. *Some factors in the selection and implementation of communication Strategies*. Claus Faerch and Gabrielle Kasper (eds) **Strategies in Interlanguage Communication**. London: Longman, 1983, pp. 100-18.
- **Communication Strategies – A Psychological Analysis of Second Language Use**. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- CORDER, S. P. *Strategies of communication*. C. Faerch and G. Kasper (eds) **Strategies in Interlanguage Communication**. London: Longman, 1983.
- FAERCH, C. and Kasper, G. *Plans and strategies in foreign language communication*.
- FAERCH, C. and Kasper, G. *On identifying communication strategies in interlanguage*.
- TARONE, Elaine. *Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage*. **Language Learning**, 30, n° 2, 1980, pp. 417-31.
- VIEIRA, Stella M. M. **The Oral/ Written Contrast in EFL Learners' Narratives**. Tese de doutorado, Florianópolis, UFSC, 1995.

HOMENAGEM

Cem anos de Cecília Meireles

Cecília Meireles estaria completando um século de existência. Esse centenário, comemorado em todo o Brasil através de Seminários, Encontros, Colóquios vários, marca o nascimento de uma de nossas maiores poetisas – poeta, como afirmou de si própria. Poetisa, mas também educadora, jornalista, cronista, Cecília produziu livros infantis e obras de reflexão sobre o ensino no Brasil, tomando posições que desagradaram os donos da vida, numa época de ditadura. Numa entrevista concedida à revista *Manchete* e em parte transcrita no livro *Flor de poemas*, Cecília Meireles discorreu longamente sobre sua relação com a literatura. Depois de explicar como lhe veio a intimidade com a morte, que, repetidas vezes, ainda ela criança, lhe roubou familiares, nossa grande poetisa afirmou que essas mortes ocorridas na família, lhe deram o sentimento de transitoriedade, da fugacidade da vida, que era o fundamento de sua personalidade. E acrescenta que este fato explica o que pautou sua atuação na Literatura, no Jornalismo, na Educação e até mesmo seus estudos e pesquisas de folclore: “Acordar a criatura humana dessa espécie de sonambulismo em que tantos se deixam arrastar, Mostrar-lhes a vida em profundidade. Sem pretensão filosófica ou de salvação – mas por uma contemplação poética afetuosa e participante.”

Essas palavras da autora do Romanceiro da Inconfidência indicam a tomada de posição de um ser humano engajado num fazer artístico no qual estética e ética se dão as mãos. E explicam o modo como Cecília vê, sente e descreve o universo. Explicam seu amor e sua atenção a todas as formas de vida existentes sobre a face da terra, sejam ela a vida das plantas, dos objetos, dos animais, dos homens.

Em O Empalhador de Passarinho, escrevendo sobre um livro de Cecília que havia pouco recebera o Prêmio de poesia outorgado pela Academia Brasileira de Letras, Mário de Andrade comenta esse amor universal de nossa poetisa por tudo o que nos cerca. Ele descobre nesse amor o conhecimento do lado dramático de nossa existência e o sentimento trágico da insolubilidade inerente a todo ser que se move ou simplesmente existe sobre a terra. Assinala os diferentes modos como a poesia de Cecília revela um “conhecimento amplo, misterioso, entranhado e ao mesmo tempo luminosíssimo, que estoura em nós com a verdade, o divinatório, o divino da revelação.”

Essas palavras de Mário a respeito da poesia de Cecília Meireles podem perfeitamente se aplicar às suas crônicas. Durante vários anos Cecília escreveu crônicas, muitas delas guardadas só para si. Essas crônicas inéditas até então, foram publicadas em 1967, pela editora Bloch e acabam de ser reeditadas. Elas são como uma grande amostragem dessa mulher que escrevia, coisa pouco banal, poesia em prosa e em verso.

Esse “conhecimento amplo, misterioso, entranhado e luminoso”, de que fala Mário, Cecília nos afirma ter vindo da infância que viveu, ao lado de uma avó extraordinária, Jacinta Benevides, a quem dedicará suas belíssimas elegias. E escreve:

“Tudo quanto vivi naquele tempo, vi, ouvi, toquei, senti, perdura em mim com uma intensidade poética inextinguível. (...) Recordo céus estrelados, tempestades, chuva nas flores, frutas maduras, casas fechadas, estátuas, negros, aleijados, bichos, suínos, realejos, cores de tapete,

bacia de anil, nervuras de tábuas, vidros de remédio, o limo dos tanques, a noite em cima das árvores, o mundo visto através de um prisma de lustre, o encontro com o eco, essa música matinal dos sabiás, lagartixas pelos muros, enterros, borboletas, o carnaval, retratos de álbum, o uivo dos cães, o cheiro do doce de goiaba” (...)

Mostra, em seguida, como uma infância de menina sozinha em meio a adultos, lhe deu duas coisas que podem parecer negativas mas que para ela foram positivas: silêncio e solidão. E acrescenta:

“Mais tarde, foi nessa área que os livros se abriram, e deixaram sair suas realidades e seus sonhos, em combinação tão harmoniosa que até hoje não compreendo como se possa estabelecer uma separação entre esses dois tempos de vida, unidos como os fios de um pano. Foi ainda nessa área que apareceram um dia os meus próprios livros, que não são mais do que o desenrolar natural de uma vida encantada com todas as coisas, e mergulhada em solidão e silêncio tanto quanto possível.”

Essa solidão, que permitiu à criança uma contínua elaboração de sonhos e fantasias, a partir dos objetos mais quotidianos, será mais tarde o que ela afirma ser o clima indispensável para o seu trabalho, sua conseqüência natural. As crônicas de Cecília Meireles retomam, pois, os temas recorrentes em sua poesia e muitos dos seus recursos. Nessa prosa poética se misturam, com efeito, o que Mário de Andrade diz serem alguns dos traços marcantes de seus poemas: “imagens, idéias, juízos, sensações, movimentos físicos, rítmicos e dinâmicos do ser completo”. Mario assinala igualmente o extraordinário “poder de comparação de experiência, de simbologia”, dos escritos de Cecília, que nos transmitem sempre mundos “de milagre e de miragens”.

Além desses traços, podemos assinalar outros recursos inerentes à sua poesia, igualmente existentes na prosa: adjetivação abstrata, comparações inesperadas, expressões raras, paisagens fugidias, ati-

tude de divagação diante das coisas, personificação de objetos, animais e elementos da paisagem. Frequentemente encontramos vestígios do simbolismo que marcou as primeiras produções de Cecília Meireles e que persistiu, sob formas diversas, ao longo de sua produção posterior: a presença do fluido, do vago, do difuso, do que se chamou estados crepusculares, uma certa nostalgia do além, e eu diria até, retomando Bandeira, da vida que poderia ter sido e que não foi.

Nessas crônicas, a autora de *Vaga Música* nos é revelada por inteiro. Vemos, por exemplo, como a paisagem exterior influi sobre o mundo interior. Lemos a atenção da autora aos variados espetáculos que o mundo oferece e as lições de fraternidade – “contemplação afetuosa e participante” – que deles podemos retirar. Os acontecimentos mais simples, mais banais, mais quotidianos, se transformam em ocasião de contemplação e de reflexão. Pois o olhar amoroso lançado sobre coisas, vegetais e animais pode iluminar seus aspectos inesperados e nos fornecer lições de vida. As coisas têm existência própria, e, como o queria Rilke, não esperam de nós senão que as nomeemos, que falemos em seu lugar. Vejam, por exemplo, como Cecília descreve os incêndios criminosos que rebentam no Morro de Dona Marta, ao lado do qual ela viveu um tempo:

“Levanto os olhos porque ouço o crepitar do fogo: e as labaredas já correm por todos os lados, envolvem as árvores com suas fitas vermelhas e amarelas; depois, já não são fitas, mas grandes sudários brilhantes que incham ao vento, palpitam, dilatam-se, rompem-se, atiram-se a outros níveis, correm pelas ervas baixas, vão mais longe, levantando nuvens negras que o vento dispersa.”

As labaredas são aqui descritas como elementos vivos: correm, envolvem árvores, palpitam. Toda a paisagem vibra. No final da crônica, depois de lembrar o que esses incêndios destroem, fazendo sofrer belas árvores que se transformam em esqueletos negros, matando pássaros, destruindo-lhes os ninhos, a educadora se une à poetisa para nos dar uma lição:

“Pergunto-me onde estão as lindas professorinhas que não conversam com seus alunos sobre florestas, chuvas, erosões, ainda que não fosse senão pelo interesse de garantirem água às torneiras de suas casas. Já não me atrevo a pensar em paisagens, belezas naturais, amor por essas criaturas vegetais, repletas de maravilhas e de misteriosos silêncios. Se as crianças amassem as árvores (não se limitassem a plantar alguma pela Primavera, em doce e melancólica rotina), se os homens tivessem respeito por esse mundo que os cerca, sem que eles o procurem entender, não haveria a cada instante este clamor de sirenas, estas mangueiras desenroladas, esta fadiga dos bravos soldados a lutarem com suas machadinhas, nessas picadas que conduzem ao fogo, à devastação, à morte.”

A lição que ela deseja dar, desse modo, às professorinhas e às meninas, se transforma, no final da crônica, numa reflexão pessoal da cidadã sensível e política, isto é, preocupada com a vida na polis, na cidade:

“Hoje eu estou mesmo pessimista. Parece-me que os homens estão ficando piores todos os dias. Talvez não seja só por estes incêndios: eles, porém, são de algum modo simbólicos. Os homens estão voltando à brutalidade, à selvageria. Exata vocação de incendiários deixa-me perplexa. Pensando bem, pergunto-me se a criatura humana, hoje em dia, vale uma árvore. Estou muito pessimista.”

Um outro tema sempre presente nas crônicas, como o são na poesia, é a nostalgia do tempo passado, um tempo que a memória guarda, mas que pode igualmente se encontrar adormecido nos objetos. Cecília Meireles contou, na entrevista citada, como chegavam, freqüentemente à casa da avó, açoriana, malas que haviam pertencido a parentes falecidos no além-mar. A este tema ela dedica uma bela crônica, intitulada Inventário das malas, uma malas “peludas, com

fechos e pregos dourados sobre tiras de couro” que davam a impressão de serem “cavalinhos ajazados que ali descansassem, encostados uns aos outros.” Havia nessas malas vestidos antigos, capas de viagem de tafetá, que “sussurrava suavemente ao se desdobrado”, trajes de banho que pareciam roupas de marinheiro, camisolões de seda, objetos esses testemunhas de outros tempos.. E isso não era tudo:

“Mas o que mais entristecia os circunstantes eram os lençóis com lavores de crivo, e as fronhas com monogramas, coisas que jamais tinham sido usadas – e o desperdício de amor dos cetins bordados de flores (tão altas e vívidas que pareciam naturais) de um enxoval muito mais longo que o casamento. Viam-se as mãos da jovem morta passar ainda sobre bastidores, com suas finas agulhas e seus longos fios sedosos.”

Depois de descrever, por mais três longos parágrafos, os tesouros contidos nas malas e como sobre eles “as pessoas suspiravam enternecidas e magoadas” e se perguntavam “para que servem as lindas coisas deste mundo?” Cecília reencontra seu tema mais constante:

“(..). enquanto as malas iam sendo abertas, falavam da brevidade da vida humana, do frágil destino dos homens, dos poderes secretos de Deus. E sacudiam vestidos com peitinhos de renda, pousavam na mesa objetos de cristal, iam e vinham, em redor daquele mundo extinto, recordando seus donos in visíveis, e as rápidas alegrias esvaída no tempo e murmurando palavras que pareciam bela; felicidade, esperança, amor.”

Falei do amor que tem Cecília pelos animais e como descobre nesses seres vivos que compartilham nossa existência sobre a terra. Penso, por exemplo, na crônica sobre os cães do bairro da Aclimação, em S. Paulo, que à noite latiam primeiramente, como orquestras que experimentam seus instrumentos, com diferentes timbres de voz: sopranos, contraltos, tenores e barítonos, com vozes de “efeitos pro-

fundos e solenes” ou “leves e fúteis, risonhas e brincalhonas”. Cecília escreve, muito séria: “calculei que havia naquele anfiteatro da noite, cerca de cento e vinte mil personagens arregimentados para um vastíssimo concerto vocal.” E depois de confessar que julgava serem aqueles cães “artistas ambulantes, além de boêmios e noturnos” apresentando repertórios “que nós, humanos por falta de conhecimentos especializados, não conseguimos entender”, acrescenta:

“E, malgrado as passadas insônias, tive saudades desses cantores invisíveis, desses irmãos artistas e meio sobrenaturais, pouco inteligíveis como artistas costumam ser, e no entanto, cumprindo o seu destino, indiferentes à escuridão das horas, à solidão da terra, à opinião dos homens”.

Em todas essas crônicas, nas quais sempre o reino humano como o vegetal e animal facilmente se entrelaçam ou remetem uns aos outros, abundam, como lembrei, recursos que são próprios à poesia. Entre eles encontramos a adjetivação abstrata, as expressões inesperadas, as rupturas para com nossa experiência ou nosso habitual modo de representação das coisas. Eis alguns exemplos:

Ao falar de rosas, Cecília assim as descreve:

“Rosas que um sangue esquivo apenas colore em seu recesso profundo”. Uma amiga cinquentona que lhe escreve espanta-se de ter tão rapidamente chegado a essa idade. E Cecília diz que ela lamenta ter “meio século de uso”. A mulher que lê, profundamente mergulhada em sua leitura assim é vista: “uma mulher distante, isenta de pormenores”. O homem pobre e sem parentes que possui um espelho assim é apresentado ao leitor: “O homem não tinha mesmo outra família além de seu espelho.” E o cavalo magro que se parece com Odete, uma amiga, está “tão desmaiado nas cinzas do crepúsculo que não parece ele mesmo, e sim, apenas o seu fantasma.”

Em geral crônicas são narrativas curtas, leves ou apreciações sobre acontecimentos diários, sejam eles de cunho político ou social. Que se pense naquelas de Rubem Braga, de Raquel de Queiroz. Mas a leitura das crônicas de Cecília Meireles nos entregam mais que isso. Fortemente marcadas pelo alto poder de sugestão poética, elas nos transmitem uma visão de mundo marcada pela simbologia, pelas correspondências, pela transfiguração do habitual em magia, em fantasia. Nelas Cecília nos deixa ver, segundo sua própria expressão, uma alma carregada de retalhos. Retalhos, diríamos nós, que reunidos formam esse belo conjunto que não pode deixar de amar quem dele se aproxima. Numa contemplação afetuosa e participante.

Luzilá Gonçalves Ferreira

Peregrinações de uma Pária: um tesouro desconhecido

Yaracylda Coimet

Universidade Federal de Pernambuco

A envolvente história de uma mulher européia que viaja ao Peru, em 1833, em busca de uma identidade filial perdida, reivindicando sua parte na herança deixada pela avó paterna.

É neste contexto que se desenvolve Peregrinações de uma Pária, livro autobiográfico, em forma de diário de viagem, onde Flora Tristan narra sua trajetória de vida como filha ilegítima de um casamento religioso, não reconhecido por lei, entre uma francesa e um oficial peruano. Depois, como mulher separada que adota o status sui generis de viúva-solteira, segundo as situações e locais onde se encontrasse, a fim de evitar as recriminações da sociedade em que vivia.

Após o rompimento de seu casamento, a protagonista passa a adotar o nome paterno com o qual assina o seu romance.

Observa-se assim dois aspectos na problemática de sua identidade; por um lado, há uma busca de seu reconhecimento pela família peruana; por outro lado, há a negação de uma identidade civil adquirida pelo casamento indesejado imposto por sua mãe. Estes dois fato-

res provocaram constrangimento e sofrimento a Flora mas não a impediram de empreender tão ousada viagem – levando-se em conta as condições da época –, nem muito menos obnubilaram seu pensamento crítico. Suas reflexões geraram uma análise profunda da sociedade do seu tempo, sobretudo nos países periféricos, destacando-se a grande preocupação que tinha em estudar a situação da mulher. A obra é um marco na literatura de reivindicação feminina e, apesar do afastamento no tempo e no espaço, deve ser lida por todos os estudiosos que se interessam pelo tema.

Mas este verdadeiro tesouro que levou mais de meio século para ser conhecido em outros países da América Latina, não teria chegado até nós se não fosse a feliz iniciativa da professora Nilda Pessoa em propor a sua tradução para o português à Editora das Mulheres, da EDUNISC, sob a coordenação de Zahidé Muzart. Durante pesquisa realizada sobre as narrativas de viagem e visão feminina do outro, a professora comparou a visão de Flora Tristram sobre o Peru à de Tollenare sobre o Recife, visões estas contemporâneas, daí lhe veio a idéia da tradução.

Para levar a cabo este arrojado projeto, teve como prestigiosas colaboradoras a professora Elisabeth Siqueira, Peggy Sharpe, Ellen McCallister Clark e Zahidé L. Muzart entre outras. No grande desafio de aproximar dos nossos dias um texto escrito no início do século XIX, transpondo-o para um português claro e requintado, contou com a preciosa ajuda de sua ex-bolsista e aluna Paula Berinson. A leitura desta tradução flui, fazendo-nos esquecer todas as dificuldades sócio-lingüísticas deste empreendimento cujo resultado é uma verdadeira jóia, uma maravilha para as nossas bibliotecas.

BIBLIOGRAFIA

- TRISTAN, Flora. **Peregrinações de uma pária**. Trad. Nilda Pessoa e Paula Berinson. Florianópolis: Ed. da Mulher; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. Tradução do francês: *Pérégrinations d'une paria*.

A pós-modernidade de Aristóteles

Francisco Mesquita

Mestrando em Teoria da Literatura (UFPE)

In saecula saeculorum Aristoteles. Poderíamos chegar a essa conclusão após terminarmos a leitura do belíssimo livro da professora Lígia Militz da Costa. Dotado de fôlego artístico, apesar de teórico, este livro revisa a teoria aristotélica da mímese – enquanto representação, mais que imitação – desde sua origem e diversas apropriações e reformulações ao longo da História até os últimos fenômenos da (chamada) pós-modernidade. Numa preciosa abordagem metodológica, a Autora nos conduz ao âmago da questão (da “representação”) nas mais diversas correntes teóricas, priorizando várias páginas ao nosso controvertido século XX.

Inicialmente, Lígia Militz da Costa caracteriza a essencialidade do conceito de mímese nas obras de Aristóteles (*Retórica e Poética*) e de Platão (*Íon e República*). Embora divergindo quanto à valorização da mímese, os dois filósofos gregos concedem-lhe grande importância nas suas análises. Todavia, como sabemos, cabe a Aristóteles, na *Poética*, a definição e o estudo do texto literário como representação, haja vista que o objeto central do discurso aristotélico é a Tragédia.

dia. Vinculando a mimese aos conceitos de verossimilhança e catarse, o estagirita propõe uma concepção mais estética da Arte. Nesse item, também, ela explica o porquê do uso de “representação” ao invés de “imitação”: aquela apresentaria um sentido mais teatral e uma maior polivalência semântica.

Em seguida, a Autora avança para os estudos estético-filosóficos de Kant e Hegel, opondo-os aos filósofos gregos. Após seus estudos comparativos, em que aproxima os pares Kant-Aristóteles e Hegel-Platão, ela conclui: “*Kant fortalece as concepções originais de Aristóteles, centradas na autonomia da mimese, no embelezamento do objeto-modelo de representação e no prazer espontâneo de natureza estética (advindo do receptor) e não de natureza ética (resultante do valor moral do objeto de representação)*” (p. 18), a que se vinculariam Platão e Hegel.

Depois, a professora gaúcha parte para a conceituação da representação no percurso teórico das correntes críticas da Modernidade, analisando as diversas nuances de que se revestiu o termo. Questionando as matizes do Formalismo Russo, dos Estruturalismos (tcheco e francês), da Filosofia da Linguagem (de Bakhtin), da Escola de Frankfurt (de Benjamin), da Hermenêutica (de Gadamer), da Semiótica (de Paul Ricoeur) e da Estética da Recepção (de Jauss e Iser), a Autora observa que a idéia de “representação” está presente em todas as teorias da Modernidade “*de maneira afirmativa ou negativa, direta ou indireta, parcial ou total*” (p. 36), caracterizando-se a Poética como um “*referencial obrigatório*” para todas elas.

E, finalmente, Lígia aborda a “representação” no âmbito da pós-modernidade (ou vice-versa!?), alertando para suas possíveis “*múltiplas abordagens*” (p. 40). Fazendo uma contextualização histórico-literária, ela assinala a “*crise da representação*” (p. 44), associando-a à funcionalidade e ao experimentalismo, que marcam os textos contemporâneos. Aponta, também, as várias diretrizes reveladas na produção e teorização desse período, afirmando que, ao dialogar com a

tradição, a pós-modernidade nega e retoma (simultaneamente) “o entendimento da arte como representação de emoções e do efeito estético como experiência individualizada de prazer e conhecimento do mundo” (p. 59). E conclui que apesar de todas as reformulações e transformações, o conceito aristotélico de mímese ou representação (como muitos outros, acrescentaríamos!) mostra-se “um conceito clássico e definitivo para os estudos teóricos e críticos da literatura na contemporaneidade” (p. 60).

Este livro, de **Lígia Militz da Costa**, constitui-se, portanto, num excelente recurso para todos aqueles que lidam com os estudos da Poética, da Modernidade e da Pós-Modernidade, particularmente os leitores-críticos de Literatura. Além disso, vem comple(men)tar os outros estudos já publicados pela autora: “A Tragédia – estrutura e história” (Ática, 1988) e “A Poética de Aristóteles – mímese e verossimilhança” (Ática, 1992), que também merecem uma leitura devota. Então, *in saecula saeculorum Aristoteles*.

BIBLIOGRAFIA

COSTA, Lígia Militz da. **Representação e Teoria da Literatura: dos gregos aos pós-modernos**. 2ª ed. Cruz Alta-RS: UNICRUZ, 2001.

Poética Carnavalesca

Francisco Mesquita

Mestrando em Teoria da Literatura (UFPE)

Quem haveria pensado em encontrar Alex Caldas, Bilal do Cardoso, Capiba, Diná de Oliveira, Edgar Moraes, Formiga, Getúlio Cavalcanti, Humberto Vieira, os Irmãos Oliveira e os Valença, J. Michiles, Levino Ferreira, Marabá, Nelson Ferreira, Pajé, Renato Phaelante, Sebastião Lopes, Valdemar de Oliveira, Waltinho e Ziul Matos, juntos, num mesmo lugar, com todos os seus frevos?! E, ainda, próximos a tantos outros poetas-compositores de diversas gerações?! Nem mesmo a indústria fonográfica conseguiu tal façanha!

Mas, os professores José Ricardo Paes Barreto (NUPEC–UFPE), Margarida Maria de Souza Pereira (NUPEC) e Maria José Pereira Gomes (FAINTVISA) conseguiram! Com a colaboração de Abelardo, Márcia, Tâmara e Wanderley, através do NUPEC (Núcleo de Programas Educacionais e Culturais da UFPE), os referidos professores, dando continuidade ao “Projeto do Carnaval”, remexeram em toda a cultura poético-carnavalesca de Pernambuco.

Um criterioso levantamento biográfico e discográfico permitiu a criação do **Dicionário dos Compositores Carnavalescos Pernambucanos**, publicado às vésperas do carnaval de 2001. O referido Dicionário reúne 90 verbetes, cada um correspondendo a um poeta-compositor pernambucano. Nele, encontram-se nomes famosos, desconhecidos, esquecidos e emergentes – entre eles há, pelo menos, um vínculo: o de contribuir para com a nossa poética carnavalesca.

Acompanhando a biografia e a discografia, o Dicionário traz, também, as composições mais conhecidas de cada autor. O resultado, como se poderia esperar, é pura melodia. E uma melodia genuinamente pernambucana, marcada pelo compasso (e pelos passos) do frevo. (Aliás, foi o próprio José Ricardo Paes Barreto – juntamente com as professoras Nelly Carvalho (Coordenadora da Pós-Graduação em Letras da UFPE) e Sophia Karlla Mota – quem elaborou o “Dicionário do Frevo”, publicado no ano 2000, pela Editora da UFPE. Este contém dezenas de termos e expressões relacionados ao ritmo mais contagiante do carnaval: o frevo!).

O **Dicionário dos Compositores Carnavalescos Pernambucanos** constitui-se, assim, num livro indispensável para aqueles que não querem ser vítimas da amnésia cultural e que, ao contrário, exaltam os valores da cultura, em geral, e da poesia carnavalesca, em particular.

BIBLIOGRAFIA

BARRETO, José Ricardo Paes; PEREIRA, Margarida Maria de Souza; e GOMES, Maria José Pereira. **Dicionário dos Compositores Carnavalescos Pernambucanos**. Recife: Cia. Pacífica, 2001.

Desejo de ler... Ler o desejo ou a traição da leitura

William Amorim
Doutorando Letras/UFPE

RESUMO

O autor propõe uma articulação entre o ato de ler e a teoria psicanalítica a partir da relação do sujeito-leitor com o texto literário.

RÉSUMÉ

L'auteur propose une articulation entre l'acte de lecture et la psychanalyse à partir de la relation entre le sujet-lecteur et le texte littéraire.

Para Carmen Moscoso, com quem compartilho leituras da existência.

Para Arlete Nogueira da Cruz e Luzilá Gonçalves Ferreira, que causam desejo de ler.

“Toda escritura convoca um leitor”

(Octávio Paz)

Tentar articular o ato de ler com a teoria psicanalítica é um desafio que me coloco neste momento e do qual vou tentar dar conta. Não há garantias para tanto, mas, como é sabido, estamos eternamente tentando dar conta do que nos escapa.

No final do livro *O amor em Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, aproximo-me timidamente da questão do gesto da leitura ou da recepção, como quiserem. Lá indico que o leitor perante o texto, diferentemente do que acredita, não decodifica, em última instância, senão a si mesmo, exercendo suas potencialidades de falante. Nesse sentido, o leitor ao invés de ser o analista/intérprete do texto é, na verdade, analisado/interpretado por ele.¹ Mas, não seria essa uma perspectiva demasiado parcial do sujeito no campo da leitura?

Ater-me-ei aqui à experiência de leitura do texto literário, embora outros tipos de texto como, por exemplo, sociais, políticos, filosóficos, científicos, não sejam despossuídos de subjetividade e de elementos que provocam no leitor um efeito parecido a uma experiência de análise. Contudo, é o texto literário com seus vazios, suas brechas, seus silêncios e sua escancarada incompletude que obriga o leitor a operar-lhe sentidos, preenchê-lo. É que o texto literário, diferentemente dos outros tipos de texto, não sabe coisas, mas sabe das coisas. Ao desejarem o primitivo da linguagem, os escritores promovem em seus textos uma supremacia da evocação sobre a informação.

Não é sem razão que Freud dizia que o escritor chegava voando, onde o analista não chegava senão mancando. Lacan, por sua vez, assinalava que é impossível fazer psicologia lá onde a literatura chegou antes. É que tanto um como outro foram, antes de analistas, exímios leitores, como bem atestam suas obras. Certamente intuía que os textos literários assim como os divãs psicanalíticos são lugares onde “o homem se encena e se deixa sempre habitar mais ou menos consciente, por sua cisão, na linguagem, no discurso que o percorre”.²

Não existe um conceito rigoroso e preciso de leitura. Ela não se deixa capturar senão pela descrição de suas distintas práticas: como uma técnica, um ato voluntário, modo de aquisição de saber, uma prática social, um método etc. Isso, é claro, possibilita que a delineemos, mas não dá conta de algo fundamental na experiência do ato de ler, a saber, a relação do sujeito com o texto a partir de modelos históricos de leitura, que está num mais-além da sua indiscutível dimensão social. Com isso, queremos dizer que

¹ São Luís, SECMA, 1998, p. 136

² Branco, Lúcia Castello et al. *Literaterras: as bordas do corpo literário*, p.21.

todas as dimensões da leitura quer ética, social ou política, têm como fundamento o desejo do leitor, uma vez que o que está em jogo aí é a subjetividade deste e não apenas um entendimento ou compreensão do texto. Negligenciar esse aspecto da experiência da leitura é reduzi-la a uma concepção meramente iluminista.

A leitura desestabiliza o leitor, provoca-o, abala seus sistemas referenciais. Isso se dá quando, dessa provocação, o desejo do leitor desliza ante um fragmento do texto, possibilitando-lhe alguma intuição e algum conhecimento sobre si mesmo que lhe eram até então estranhos, antes da experiência da leitura. Relatando uma de suas primeiras experiências de leitura, Clarice Lispector diz: “A história do patinho que era feio no meio dos outros bonitos, mas quando cresceu revelou o mistério; ele não era pato e sim um belo cisne. Essa história me fez meditar muito, e identifiquei-me com o sofrimento do patinho feio – quem sabe se eu era um cisne?”³

Não seria exatamente isso que impede que os livros não nos passem em branco? Não será por essa razão que os livros são muito mais que um amontoado de sinais gráficos, letra morta? O que denunciemos quando aludimos aos nossos livros de cabeceira ou ao livro de nossa vida? (Clarice diria o livro de cada uma das minhas vidas). Parece que não cessamos de indicar que quando um texto nos faz eco, provocando e revelando-nos algo do nosso ser ou do nosso desejo, já não somos os mesmos de outrora. Um outro relato da leitora Clarice: “(...) aos 15 anos, com o primeiro dinheiro ganho por trabalho meu, entrei (...) numa livraria, que me pareceu o mundo onde eu gostaria de morar. Folhee quase todos os livros dos balcões, lia algumas linhas e passava para outro. E de repente, um dos livros que abri continha frases tão diferentes que fiquei, lendo, presa ali mesmo. Emocionada, eu pensava, mas esse livro sou eu!”⁴

Para Freud, a matéria-prima da criação literária seria a experiência imaginária do fantasma, isto é, situa “(...) o texto como sendo uma fonte de revelação para o sujeito pela atualização que promove de seus fantasmas”.⁵ Contudo, a criação não se dá somente por parte do escritor, o leitor trai essa condição, rouba a cena e, através de uma espécie de impostura, produz no texto, um sentido outro, antes inexistente, ultrapassando a muralha das significações instituídas. É que o sentido não é uma evidência do texto, não é um apriori, é uma produção ou construção do leitor. Lembre-se aqui que construção, enquanto conceito freudiano, remete para uma implicação ativa do sujeito na sua produção ou reordenação de sentido.

³ In: A descoberta do mundo, p.721.

⁴ Id. Ibid. p. 722.

⁵ Cf. Birman, Joel. In: Por uma estilística da existência, p.56.

Resumindo o que disse até aqui sobre a recepção ou relação do sujeito com o texto, diria que o sujeito na experiência da leitura ocupa duas posições opostas, mas complementares, a saber, a de interpretado ou analisante e a de interpretante ou analista, denunciando, desse modo, as dimensões de desconstrução e construção no ato da leitura.

Mas o que podem mesmo significar essas dimensões? Como entendê-las melhor? Elas têm a ver com o que Barthes e Compagnon chamavam de operações fundamentais da leitura: reconhecimento e compreensão.⁶ Diria que estas operações são o modo de o leitor se presentificar no texto.

Reconhecimento é o momento no qual o leitor é surpreendido e desestabilizado pelo impacto da leitura. É o instante de desconstrução do leitor pelo texto, onde ele é tomado pelo texto, por um sentido advindo da escritura. Surpreendido pelo texto, o leitor sofre uma descontinuidade na leitura e, com ela, experiência uma suspensão do cotidiano, um corte na cronologia. Pela dimensão imaginária, o leitor esquece-se "(...) de que transita num universo verbal, entra no espelho do texto e aí se reencontra (...) o que se encena no texto não são só as personagens, mas o próprio leitor, que se torna personagem quando entra na instância ficcional."⁷

Do ponto de vista dos teóricos, é o leitor que surpreende o texto, reconhecendo ou recortando-lhe algo. Mas, como articulo do lugar da psicanálise, tenho que considerar, é claro, o ponto de vista do desejo, do sujeito do inconsciente. Assim, dá-se uma virada: o texto é que surpreende o leitor, é que promove seu reconhecimento ou, como diríamos em psicanálise, promove-lhe uma retificação subjetiva. O efeito da leitura seria, desse modo, uma certa desconstrução do eu (lugar da alienação) para que o sujeito possa advir. Dá-se aí algo da ordem da transmissão e não do ensino. Como diz a máxima freudiana, "*wo es war, soll ich werden*", ou seja, lá onde o eu era, o sujeito deve advir. No **reconhecimento**, o leitor movimenta-se na posição de interpretado/analisante, uma vez que aqui a escritura "funciona no lugar do analista, pois é o texto como fragmento que desconcerta os sistemas de referência do leitor e revela os caminhos de seu desejo".⁸

A **compreensão**, por sua vez, é a operação de leitura que vai possibilitar ao leitor sair de seu estado de suspensão e "costurar o sentido impactante e irruptivo no campo simbólico do sujeito, bem como restabelecer a continuidade da leitura do texto. Com isso, o leitor compõe um discurso a partir das indicações fragmentárias fornecidas pela escritura."⁹

A **compreensão** tem a ver com aquilo que se falou acima sobre constru-

⁶ Ibidem.

⁷ Branco, Lúcia Castello et al. Op. Cit., p. 26.

⁸ Birman, J. Op. Cit. p 26.

ção em psicanálise. Aqui o leitor, ao colocar-se numa posição dialogante com o texto, assume a condição de produtor de sentido, num ato simultâneo onde o sujeito se inscreve e escreve. Reescreve seu próprio texto no texto do outro. O leitor está na condição de interpretante/analista, sai do espelho do texto, distancia-se para produzir seu próprio texto. Nesse sentido, pode-se dizer que ‘todo leitor fez de sua leitura escritura – sua passagem pelo texto nunca é totalmente passiva – e, de alguma forma, ele participa da autoria e da propriedade de uma obra, quando a lê.’¹⁰

É exatamente por esses dois pólos ou tempos lógicos da leitura que o leitor vai oscilar entre a descodificação/desconstrução do sentido instituído e a reescritura/reconstrução ativa de novos sentidos. Nesse movimento que fere a homogeneização semântica, o leitor exercita a função crítica da leitura, sustentado pelo seu desejo. Sobre isso, Birman vai dizer lindamente que “a função crítica da leitura é correlata a de um receptor que seja poroso, num momento originário, às seduções oferecidas pelo texto, para que possa se apropriar disso, num momento posterior, como um intérprete. Com isso, o receptor pode promover novas inscrições sobre o real do mundo e na cena social, pois, como intérprete dos textos que se apresentam, transforma-se em produtor de novos sentidos.”¹¹

Se pela dimensão desejante somos afetados pela leitura, então não lemos apenas com o auxílio da razão e do entendimento. Em *Água viva*, de Clarice Lispector, a personagem-narradora diz: “Encarno-me nas frases voluptuosas e ininteligíveis que se enovelam para além das palavras.”¹² Lemos com o corpo todo, nosso corpo linguageiro, corpo erógeno, pulsional. A relação do corpo com a linguagem se dá pela mediação exercida pela sensorialidade das palavras. Recorde-se o que dissera, no início, sobre o texto literário ser, por excelência, um texto de evocação. Essa dimensão evocativa supõe corporeidade e desejo. Em sua materialidade significante, o texto se faz carne e corpo erótico. A escritura é a prova de que o texto deseja o leitor. Numa perspectiva barthesiana, diria que a escritura é o kamasutra da linguagem.

Mas, voltando ao outro lado da escritura, a leitura, lembre-se que Lacan acrescenta a voz e o olhar na lista do *objeto a*, objeto causa de desejo. Freud em seus comentários sobre leitura indica a relação entre escrita, fala e corporeidade, uma vez que a representação de palavras, *vorstellungsrepräsentanz*, aponta primeiramente para os registros da fala e da voz. Desse modo, o que

⁹ Id. Ibid. p. 58.

¹⁰ BRANCO, Lúcia Castello et al. Op. Cit. p.30.

¹¹ Op. Cit. p. 61

¹² p. 21.

nos permitiria acesso à escrita e ao sentido seriam esses registros por que nos remetem para o campo do sujeito do inconsciente e do desejo, via sensorialidade e corporeidade da fala.¹³

Segundo Birman, os registros da voz e da escuta “constituem-se como os canais sensoriais privilegiados para a produção e a circulação do sentido. Isso porque mediante estes percursos sensoriais não apenas a escritura se encorpa e se corporiza, como também o texto ressoa como timbre e harmonia no corpo do leitor. A relação do sujeito com a escritura se aproxima assim da experiência musical”.¹⁴ É impossível não lembrar aqui novamente da personagem-narradora de *Água viva*: “Escrevo-te toda inteira e sinto um sabor em ser e o sabor-a-ti é abstrato como o instante (...) ouve então com teu corpo inteiro (...)”.¹⁵

Não é sem razão que escritores como Flaubert e Gide tinham obsessão pela ressonância acústica de seus escritos. Acreditavam que o sentido da linguagem se daria pelo impacto do texto sobre o corpo. A ressonância do sentido adviria da afecção da palavra no corpo. É como se dissessem de algum modo: “E se tenho aqui que usar-te palavras, ela tem que fazer um sentido quase que só corpóreo, estou em luta com a vibração última”.¹⁶

Flaubert, lendo em voz alta para si mesmo, avalia a qualidade da sua produção escrita tendo como medida a ressonância mental e corpórea de suas palavras. Gide, costumava ler o que escrevia para os amigos. Seu critério de qualidade também era medido pela ressonância auditiva.¹⁷

Não seria ler/escrever com o corpo todo uma tentativa desesperada de enviar uma seta capaz de se fincar no ponto terno e nevrálgico da palavra e aos instantes tirar-lhe o sumo da fruta?¹⁸

Não seria o ler com o corpo todo um modo de escapar à ordem do conceptus e entregar-se às idílicas traições da ordem do perceptus?

Talvez ler com o corpo todo seja o modo distraído de pescar as entrelinhas, seja “o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca incorporou-a”.¹⁹

¹³ Cf. Birman, J. Op. Cit. p. 64.

¹⁴ Op. Cit. p. 63-4.

¹⁵ LISPECTOR, C. *Água viva*, p. 10.

¹⁶ Id. Ibid. p. 11.

¹⁷ Cf. Birman, J. Op. Cit. p. 63.

¹⁸ LISPECTOR, C. Op. Cit. p. 12

¹⁹ Id. Ibid. p. 21.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BRANCO**, Lúcia Castello et al. **Literaterras: as bordas do corpo literário**. São Paulo, Annablume, 1995, 180 p.
- BIRMAN**, Joel. **Por uma estilística da existência**. São Paulo, Editora 34, 1996. 220 p.
- FREUD**, S. **Construções em análise** (1937), vol. XXIII, Rio de Janeiro, Imago, 1975.
- FINK**, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro, Zahar, 1998. 253 p.
- LISPECTOR**, Clarice. **A descoberta do mundo**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1991. 533 p.
- _____. **Água viva**. 10ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980. 97 p.
- SOUSA**, William Amorim de. **O amor em uma aprendizagem ou o livro dos prazeres: uma abordagem psicanalítica**. São Luís, SECMA, 1998. 146 p.