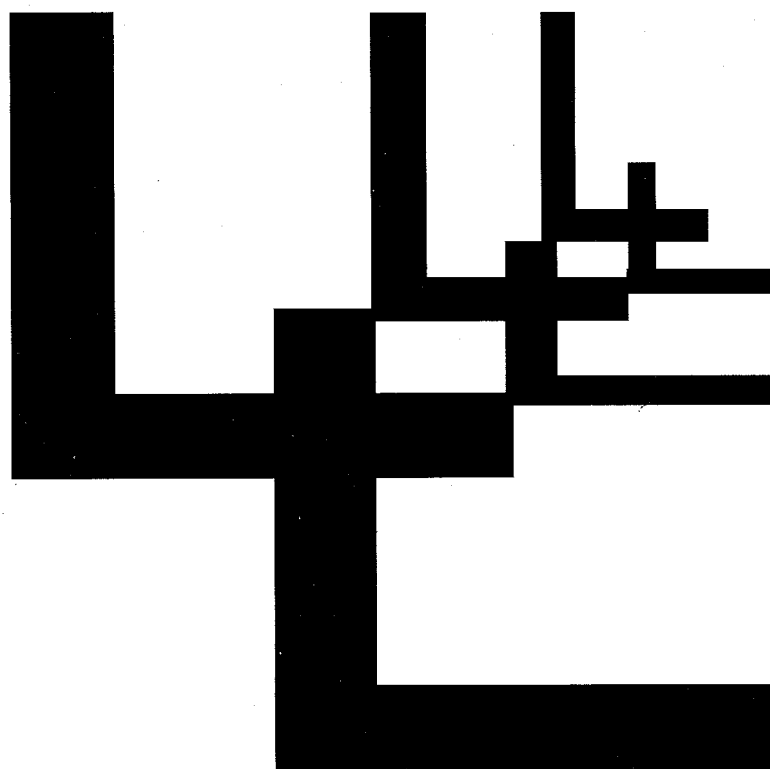




Investigações

Linguística e Teoria Literária

Vol. 16, Nº02, 2003
ISSN 0104-1320

Universidade Federal de Pernambuco



Reitor

Prof. Mozart Neves Ramos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Prof^ª. Doris de Arruda Carneiro da Cunha

Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Prof^ª Judith Chambliss Hoffnagel

Editora

Prof^ª. Judith Chambliss Hoffnagel

Conselho Editorial

Doris de Arruda Carneiro da Cunha (UFPE)

Judith Chambliss Hoffnagel (UFPE)

Nelly Carvalho (UFPE)

Francisco Cardoso Gomes de Matos (UFPE)

Luzilá Gonçalves Ferreira (UFPE)

Luiz Antônio Marcuschi (UFPE)

Sébastien Joachim (UFPE)

Maria da Piedade Moreira de Sá (UFPE)

Marígia Viana (UNICAP)

Ataliba T. de Castilho (USP)

Ingedore T. Koch (UFGO)

José Fernandes (UFGO)

Regina Zilberman (PUC-RS)

Angela Paiva Dionísio (UFPE)

Roland Mike Walter (UFPE)

Editoração Eletrônica: João Everaldo de Araújo

Investigações, Linguística e Teoria Literária, ISSN 0104-1320

Vol. 16, número 2, Junho de 2003 - Número publicado em julho de 2004

Publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Comunicação, 1º Andar. 50570-901

- Recife- PE. Telefone (081) 2126-8312 e-mail investigacoes@uol.com.br

SUMÁRIO

Formas Sociais como Habitats para Ação Charles Bazerman	123
A Paixão pelo Futebol no Discurso Publicitário: Uma Estratégia de Interpelação/Persuasão do Sujeito-Torcedor Terezinha de Jesus de Oliveira Dias	143
Gêneros Textuais: Professor, Aluno e o Livro Didático de Língua Inglesa nas Práticas Sociais Abuêndia Padilha Pinto Kátia Nepomuceno Pessoa Kelly de Albuquerque Mendonça	155
Atividades com Títulos em Livros Didáticos de Português Tarcísia Travassos	169
Hipertexto e Pós-Modernidade Antonio Carlos dos Santos Xavier	181
Évora Românica - Lusitânia Híbrida Alexandre Maia	193

Formas Sociais como Habitats para Ação*

Charles Bazerman

University of California, Santa Barbara

ABSTRACT: *This article shows how identifying genre historically takes the concept of genre from an essential fact residing in texts to a social fact. A review of genre studies in several fields suggests that genre is a constitutive mechanism in the formation, maintenance and enactment of society, culture, psychology, imagination, consciousness, personality, and knowledge, interactive with all the other processes which shape our lives.*

Key Words: genre, genre studies, social fact.

RESUMO: O artigo mostra como a identificação de gênero historicamente conduz o conceito de gênero de um fato essencial que reside nos textos a um fato social. Uma revisão de estudos de gênero em vários campos sugere que gênero seja um mecanismo constitutivo na formação, manutenção e realização da sociedade, da cultura, da psicologia, da imaginação, da consciência, da personalidade e do conhecimento, interativo com todos os outros processos que formam nossas vidas.

Palavras-Chave: gênero textual, estudos de gênero, fato social.

O conceito de gênero, tipo de texto, ou espécies literárias tem sido um permanente quebra-cabeça para os estudos literários.¹ Como leitores, críticos, historiadores, professores e escritores, precisamos, com frequência, caracterizar a sorte de texto com que trabalhamos. Como leitores, usamos o gênero para demarcar o tipo de mundo em que estamos entrando em cada texto; para identificar os tipos de atividades simbólicas, emocionais, intelectuais, críticas e outras atividades mentais evocadas; para reconhecer os tipos de jogos em ação aos quais precisamos ficar atentos. Como críticos

* Uma versão deste ensaio foi apresentada no encontro de 1994 da Modern Language Association. Para os comentários e conversações durante o desenvolvimento deste ensaio gostaria agradecer John Gumperz, Ralph Cohen, Michael Prince, Carol Berkenkotter, David Russell, Valerie Jephson, Gregory Gounsilin, Patrick Sharp, Bem Boyar, e Bill Murdoch.

Texto traduzido por Judith C. Hoffnagel. Revisão: Ângela Paiva Dionísio e Luiz Antônio Marcuschi.

¹ Hernadi (1972) fornece uma visão compreensiva da teoria do gênero no século XX. Veja-se também Dubrow (1982), Fowler (1982), Strelka (1978). Para uma bibliografia mais recente da crítica do gênero literário, veja-se Beebe (1994).

e historiadores, atribuímos explicitamente gênero para categorizar séries de textos como similares e para mapear as mudanças na prática literária. Dependemos implicitamente de gênero na nossa invocação dos procedimentos interpretativos e avaliativos que consideramos apropriados a cada texto, segundo seu tipo. Como pedagogos, usamos o conceito de gênero para organizar cursos e ensinar alunos. Como escritores, usamos nosso senso de gênero para focalizar nossos esforços, para localizar e mostrar recursos típicos e apropriados ao gênero, para reconhecer o estilo e o decoro apropriados, para fornecer enquadres para formas difusas e outros tipos de ruptura. Como leitores e escritores, freqüentemente sentimos a necessidade de nos rebelar contra as aparentes restrições conservadoras do gênero sobre a criatividade, a novidade, a imaginação e o realinhamento sócio-político.² Como críticos e professores, achamos importante apontar para como os textos realizam mais do que as tipicidades de gênero poderiam sugerir.

Mesmo assim, apesar de todo nosso interesse em localizar e em transcender gênero, nunca conseguimos chegar a taxonomias estáveis (além do “conhecimento do senso-comum”) ou a uma definição de qualquer gênero

² Os mais proeminentes das chamadas recentes para a ruptura de gênero estão em “The Law of Genre” de Jacques Derrida (1980), “Blurred Genres” de Clifford Geertz (1983). Chamadas para rupturas de gênero são historicamente recorrentes, acompanhando momentos de mudança genérica, quando formas de comunicação anteriores não parecem ser ainda adequadas às novas situações e aos novos propósitos. Enquanto tais chamadas, normalmente, são postas explicitamente como rejeições das restrições de gênero em geral e as falhas de gêneros particulares associados com um regime anterior, elas podem freqüentemente ser lidas para prever os traços de um novo regime que os críticos estão tentando alcançar. Isto é, elas podem ser vistas não somente como uma queixa e uma fuga, mas como uma definição implícita de uma nova direção para as transações discursivas. Gregory Gonsoulin me chamou a atenção para um caso interessante neste ponto—a rejeição explícita dos gêneros literários tradicionais chineses pelos reformadores culturais e políticos no início do século vinte, conhecidos coletivamente como o Movimento de 4 de Maio (denominados por uma revolta de 1919), com a intenção de derrubar a tradição confuciana e promover a abertura para influências ocidentais. Eles perceberam os gêneros tradicionais como profundamente ligados à corte e às práticas educacionais que queriam derrubar. Eles alegaram, abertamente, a rejeição de gênero, mas implicitamente, se moveram em direção à imitação dos gêneros ficcionais ocidentais, particularmente o da transformação russa, para refletir os novos valores e as novas relações sociais que esperavam estabelecer como parte de uma nova ordem política (Goldman 1977). Birch (1974) contém um número de ensaios que tentam categorizar esses gêneros tradicionais com algumas de suas implicações políticas e culturais.

Frederic Jameson (1981), em “Magical Narratives: on the Dialectical Use of Genre Criticism”, no livro *The Political Unconscious*, aponta para os significados ideológicos capturados em formas genéricas e para as tensões desempenhadas por cada uso particular de gênero, onde a situação política e social nunca é uniforme ou sem fragmentação.

que satisfaça mais do que umas poucas pessoas por pouco tempo, e as tentativas de fazer taxonomias, muito menos usá-las para avaliar e reforçar padrões críticos, são associadas, inevitavelmente, com o formalismo redutivo. A criação de cada autor de um texto num gênero identificável é tão individual em suas características que gênero não parece fornecer meios adequados e fixos para descrever a realização individual de cada texto sem empobrecimento. Tentativas de reforçar a uniformidade de gênero têm sido vistas sempre como restrições à criatividade e à expressão. O reconhecimento de cada leitor dos recursos especiais e pessoais num texto também parece fazer da formação de gênero, no máximo, um guia trivial para a interpretação. O que está envolvido em qualquer designação de gênero, então, parece mudar de texto em texto, ao ponto em que não há um conhecimento certo, histórico e culturalmente estável que possamos ganhar de uma designação de gênero. Conseqüentemente, as caracterizações gerais que podemos fazer na base das categorias tão frouxas que o gênero fornece, não parecem ser muito úteis para atos individuais de leitura e escrita (a não ser sob condições procustianas de execução coerciva).

Este dilema levou vários teóricos, em anos recentes, a enfatizar uma explicação sócio-histórica de gênero como uma série de categorias, culturalmente salientes e sempre em mudança, que moldam os espaços da atividade literária em qualquer época e lugar.³ Os gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros em qualquer momento do tempo. Podem reconhecer os gêneros por nomeação, institucionalização e regularização explícitas, através de várias formas de sanção social e de recompensa. Ou ainda as pessoas podem reconhecer gênero através da organização implícita de práticas dentro de formas padronizadas de interação letrada. Ralph Cohen (1986) já levantou esse argumento de forma mais completa e direta, como também o fez Todorov (1990) se baseando em Bakhtin (1986).⁴

³ Um dos primeiros lugares desta historicização de gênero foi nos estudos da Renascença, em parte, como Colie (1973) já apontou, porque a tradição clássica foi transmitida às culturas renascentistas dentro de categorias de gêneros distintas que então explicitamente enquadraram e regularizaram as práticas literárias do período. Veja-se também Lewalski (1986).

⁴ Bakhtin, como teórico do gênero, embora freqüentemente servindo como a inspiração para o recente revigoramento do gênero, parece ser um Bakhtin diferente para seus leitores literários e não-literários. Estudiosos não-literários nas ciências sociais são mais propensos a se valerem do ensaio "Os gêneros do discurso", enquanto os estudiosos e teóricos literários são mais propensos a se valerem dos ensaios sobre a história do romance, tais como aqueles publicados em *A Imaginação Dialógica* (1986). Os cientistas sociais, ao lerem o ensaio, "Os gêneros do discurso", separado do resto da obra de Bakhtin, se apressam em atribuir à teoria de gênero de Bakhtin, uma forte orientação à ação social, baseada em especulações preliminares naquele ensaio. A substância de sua teoria se origina nas suas

GÊNERO COMO FATO SOCIAL

Identificar gênero historicamente leva o conceito de gênero de um fato essencial que reside nos textos a um fato social, real na medida que as pessoas o tomam como real e na medida que essa realidade sócio-psicológica influi na sua compreensão e comportamento, dentro da situação como elas a percebem. Assim, na formulação clássica do sociólogo, W.I. Thomas (1928:572), se as pessoas “definem situações como reais, elas são reais nas suas conseqüências.”

O movimento de gênero para o domínio do fato social em si tem conseqüências para nossa compreensão de gênero, porque isto torna possível a invocação de trabalhos em psicologia, sociologia e antropologia sobre a tipificação social, cultural e psicológica. Além disso, agora entramos numa consideração interdisciplinar da interação entre categorias recebidas culturalmente e criadas nos processos sociais, e categorias pessoalmente salientes que surgem em atividades psicológicas. Este é um movimento particularmente proveitoso no momento atual porque questões de práticas sociais tipificadas e gênero têm sido de grande interesse nas ciências sociais em anos recentes, enquanto estas têm lutado para compreender como maiores padrões de relações e cognição socialmente distribuídos são possíveis dentro das minutas interações negociadas locais que estas ciências estão observando. Além do mais, a retórica e a lingüística aplicada desenvolveram, recentemente, modos de pensar gênero que recorrem às ciências sociais

contemplações sobre os gêneros literários. Nos estudos de gêneros literários, Bakhtin se acha mais interessado nos gêneros literários como formas de consciência, expressando a atitude do autor para com indivíduos e coletividades e, desta forma, expressando sua aceitação ou distanciamento da consciência dos outros. Ele vê a história dos gêneros como a história de consciência, com certos gêneros, como o romance dostoievskiano ou o *Bildungsroman* sendo mais altamente valorizado como representativa de estados de consciência mais avançados e socialmente cômicos. Uma vez que sua visão de gênero foi desenvolvida principalmente através de sua contemplação de romances, ele também vê os gêneros não-literários em termos novelescos, como favorecendo o reconhecimento dos enunciados do outro, a compreensão mútua e a harmonia. Estes gêneros primários cotidianos de comunicação pessoal são transformados no que ele chama de gêneros secundários (tais como romances) que se agregam aos e encaixam nos gêneros primários, criando uma consciência heteroglôssica mais alta. Ele é apenas minimamente consciente das ações sociais além da comunicação da percepção, dos sentimentos ou da condição de alguém. Motivado por uma estética moral, ele desenvolve uma teoria rica que nos diz muito acerca da consciência, da intersubjetividade, das relações entre as representações cotidianas do Eu e as representações mais elaboradas da consciência social. Mas a compreensão de gênero de Bakhtin fornece apenas dicas mínimas para descrever o alcance, a história e os mecanismos da interação social.

para examinar os tipos de textos que as pessoas produzem para realizar os vários trabalhos do mundo, como estes textos circulam e são respondidos, e o que faz tais textos terem sucesso na realização de seu trabalho. A interação entre a produção individual em circunstâncias locais e padrões mais amplos de práticas sociais que têm a aparência de sistemas continua sendo um problema muito vivo e conseqüente para alunos que estão aprendendo ações de letramento críticas, mas localizadas.

Em todas estas áreas, uma preocupação com a compreensão da construção social do conhecimento, da cultura, da sociedade, do estado e da vida cotidiana tem levado à procura dos mecanismos pelos quais criamos alguma ordem e compreensibilidade em nossas relações uns com os outros. Sem tais mecanismos, uma posição sócio-construtivista poderia facilmente nos levar a perceber a vida como completamente imprevisível, *ad hoc*, sempre e eternamente local e única.

Embora este problema seja familiar aos estudos literários na bem conhecida tensão entre a individualidade e a tradição, para as ciências humanas, os problemas têm ganhado uma força que até recentemente era desconhecida dos estudos culturais. Até recentemente, dentro dos estudos literários e culturais, a tensão entre tradição e individualidade foi vista em grande parte como um problema de autodefinição para o artista individual ou para a nação ou a comunidade recém-emergente em vez de um problema fundamental para a manutenção de um sistema cultural. O sistema cultural foi tido como dado, como uma herança que fez a diferenciação individual possível. Apesar da contradição do artista, pelo menos desde a época dos gregos, as artes, sendo vistas tanto como o transmissor da herança cultural quanto como o boêmio não-convencional, rompedor, criativo e dionisíaco, têm sido questionadas apenas por aqueles fora das artes que desejaram controlar a cultura para a manutenção da ordem social ou para a promoção de certos valores culturais particulares. Contudo, a recente atenção dada, nos estudos literários e culturais, às maneiras como as artes produzem tipos culturais que excluem, oprimem, diferenciam e perseguem vantagens tem colocado uma carga nas artes como sendo um centro cultural conservador e hierárquico da ordem social e política. Como resultado, formas culturais e tradições se tornam não somente locais para a luta individual com respeito à realização individual, mas alvos para a crítica e para uma larga rejeição a fim de refazer a cultura em termos mais eqüitativos. A rejeição contemporânea de gênero é parte deste movimento de desnaturalizar as formas da ordem social, dizendo que estas não mais são as formas e as regras pelas quais devemos viver. Nesta rejeição do sistema cultural como sistema, contudo, os estudos literários e culturais acham-se com o mesmo

dilema das outras ciências humanas, sem uma ordem social autorizada ou autorizável dentro da qual se pode localizar a ação individual. Os estudos literários e culturais, justamente como as outras ciências humanas, precisam encontrar mecanismos que fazem o local possível, que nos ajudam a identificar o espaço cultural dentro do qual operamos, em um dado momento histórico.

A visão do dilema cultural corrente como o mesmo que acossa várias áreas das ciências humanas traz consigo duas ampliações de perspectivas. Primeiramente, convida-nos a considerar seriamente as maneiras em que o conceito de gênero (como também outros conceitos da construção sócio-cultural emprestados das áreas humanas) é reinterpretado e expandido por antropólogos, sociólogos, lingüistas e outros. Em segundo lugar, convida-nos a ver os tipos de textos e objetos culturais tipicamente estudados ao lado dos tipos de textos e objetos culturais tipicamente estudados por outros campos nas ciências humanas. Esta inserção da literatura e das outras artes dentro da grande ordem de objetos culturalmente produzidos reconhece que outros textos e outros objetos são de valor cultural; e os tornam disponíveis para as formas de interpretação literária e cultural (um passo já dado pelos novos historicistas e por outros analistas dos estudos culturais). Mais radicalmente, este passo abre os textos literários e outros objetos culturais para outros tipos de questionamento e investigação postos pelos outros campos de estudo. Assim, ao olhar como outros campos de estudo têm usado gênero, podemos começar a ver os textos literários sob novas luzes.

GÊNERO DENTRO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

A antropologia, ao coletar descrições de diversidade não somente entre culturas, mas entre as participações individuais dentro de culturas e ao não mais confiar nas explicações estruturais que reificam as noções do outro e ocultam a agência dentro do costume exótico, vem olhando mais as interações discursivas concretas das quais as práticas culturais emergem. John Gumperz (1992; 1995), um antropólogo-lingüista, ao estudar casos de má compreensão transcultural, descobriu que na interação falada, sinalizamos, uns para os outros como devemos nos orientar para a situação, quais as pressuposições e os entendimentos que devemos invocar e como devemos entender as palavras que são faladas. Estas pistas de contextualização, em suma, nos ajudam identificar o tipo, ou gênero, do evento de fala que está ocorrendo. Se não reconhecemos as pistas de cada interlocutor, tendo assim entendimentos divergentes do evento, não captamos

os significados e as ações do outro, embora possamos estar perfeitamente familiarizados com o significado conotativo preciso do enunciado. Essas pistas de contextualização nos indexam aos entendimentos sociais intangíveis dos gêneros dos eventos de fala da mesma forma que as palavras como *agora* e *mais tarde*, *aqui* e *ali* nos indexam aos aspectos empíricos e físicos da situação da fala. Quando não compartilhamos pistas de contextualização, como é provável em situações transculturais, podemos falar sem entender um ao outro, situação que leva a mal-entendimentos, desacordos e estigmas ideologizados da conduta do outro. Quando temos um sentido compartilhado muito refinado de tipos sociais de eventos, podemos nos engajar em negociações complexas e ajustamentos estratégicos de definições de eventos em circunstâncias difíceis, como também apontou o sociólogo, Erving Goffman (1981).

Outros antropólogos estão olhando para a maneira em que certos gêneros sociais têm criado poder, negociando relações entre e dentro de grupos e criado um *habitus* naturalizado para relações políticas contínuas. William Hanks (1987), por exemplo, examinou os gêneros de documentos coloniais pelos quais a sociedade Maia foi trazida para o controle regularizado espanhol: cartas à corte, crônicas, e a demarcação de terras. As representações que o povo maya conseguiu criar para si dentro destes documentos determinados pelos espanhóis formaram a identidade oficial do povo maya, definindo suas relações com o governo espanhol. Através do tempo, estas representações oficiais estruturaram a ordem social naturalizada, um ambiente não-refletido para a vida diária. Aqui vemos o poder prático de gêneros particulares para expressar identidade e formar a base da vida diária, mesmo sob a direção estrangeira, e vemos a maneira em que gêneros são realizados e transformados para fornecer um local para a negociação e luta política e econômica.

Semelhantemente, Alessandro Duranti (1984) investigou em detalhe como um gênero oratório tradicional samoano, conhecido como o *laugu*, opera em reuniões de conselho como uma performance ritual que representa solidariedade, como uma performance individual que demonstra o mérito individual e estabelece a credibilidade política, como asserções locais de interesse em situações judiciais e deliberativas, e como instrumentos de alinhamento político. Em ocasiões rituais, tais como casamentos e festivais, o discurso é dado na sua forma mais tradicional, e aqueles que podem desempenhá-lo mais eloqüentemente estabelecem suas posições de liderança, e exercem o direito de sentar, literalmente, mais perto do centro do poder nas reuniões do conselho e desta forma ter mais voz nas considerações do conselho. Nas ocasiões judiciais e deliberativas, os discursos começam na forma de *laugu* tradicional, asseverando a solidariedade do grupo, mas

variam flexivelmente para permitir a apresentação da queixa ou da defesa ou, ainda de uma testemunha ao assunto judicial em curso, ou para apresentar argumentos em assuntos deliberativos. Além do mais, em todas as ocasiões, as maneiras em que o discurso é realizado permitem atos, eventos e pessoas serem representados como sendo mais meritório, em harmonia e subserviência à vontade dos deuses ou como tendo mais interesse pessoal e assim menos nobre. Durante apresenta um retrato de um só gênero, o *laugu*, como sendo o centro retórico da construção e negociação comum, flexivelmente combinando os gêneros retóricos clássicos demonstrativo, jurídico e deliberativo que abertamente proclamam uma harmonia social não-problemática, enquanto avançando às escuras os interesses particulares dentro da luta social.

O folclorista, Richard Bauman (1986), ao estudar a arte dos gêneros folclóricos americanos, tais como os contos de “troca de cães”, contos de travessuras e anedotas, aponta para as específicas habilidades lingüísticas e performáticas que criam o evento narrativo e reconstroem o evento narrado.⁵ Este trabalho sinaliza como a textura da experiência vivida e lembrada é formada por performances focalizadas nos gêneros ao usar habilidades específicas do gênero.* Charles Briggs e Bauman (1992), num ensaio recente que revisa o trabalho antropológico sobre gênero, estenderam a idéia de performances virtuosísticas, organizando eventos vividos e lembrados para examinar como os realizadores podem valer-se das reverberações intertextuais de gênero para reverberar com os sentidos da ordem, das emoções e da continuidade tradicionais, ou colocar a performance em relação irônica, cômica ou crítica com as representações culturais tradicionais.

Talvez, mais fundamentalmente, Hanks (em *Referential Practice* [Prática referencial] 1990) tem considerado como os gêneros são parte do sistema dêitico pelo qual o povo maya cria seu sentido do aqui e agora, como eles identificam o espaço de qual participam, e assim o sentido do universo em que eles estão se movendo em um dado momento. As práticas lingüísticas, genericamente organizadas, através das quais as pessoas apontam para ou dependem de traços de tempo, espaço, pessoas, ou seus próprios corpos, continuamente constroem o que é discursivamente saliente e, assim, o que forma o contexto relevante para enunciados. Seu estudo detalhado e concreto da construção social de tempo e espaço vividos entre os maya dá uma interpretação realista do conceito sociológico bourdieuniano de *habitus* (aquelas disposições ou hábitos que nós levamos conosco, quenos orientam em situações e que fornecem a base de nossas avaliações sociais)

⁵ Para outros trabalhos sobre gêneros folclóricos, veja Bem-Amos (1976).

* N.T. No original usa os termos *genre-focused performances* e *genre-specific skills*.

e do conceito novelístico bahktiniano de cronotipo (o tempo-espço em que percebemos eventos representados em textos e, por extensão, experimentado em nossas vidas).

Os sociólogos também estão procurando saber como regularidades reconhecíveis de discurso e encontros sociais (isto é, como percebemos fala e eventos como sendo realizados em gêneros tipificados) não somente fornecem uma orientação a situações, mas permitem a realização dos elementos básicos da ordem social, com o resultado que a estrutura social pode ser vista como concretamente realizada em micro-eventos criados por agentes individuais. Gênero assim se torna um meio de ligar a macro-sociologia de papéis, normas e classes a mais recente micro-sociologia, que ao olhar os detalhes de interações concretas tem sido céptico com respeito às macro-categorias tradicionais que não são facilmente identificadas no nível de encontros únicos entre indivíduos. Gênero fornece um meio para que os indivíduos possam orientar-se e realizar situações de modo reconhecível com conseqüências reconhecíveis e assim estabelecer um mecanismo concreto para teorias estruturais, as quais sugerem que a estrutura social é refeita constantemente em cada interação que restabelece as relações ordenadas (Giddens 1984). Luhmann (1989) sugere ainda que a sociedade existe nas comunicações que ocorrem entre indivíduos e não na agregação de indivíduos que sempre agem como agentes individuais. Desta forma, sugere que a estrutura social é encontrada na estruturação das comunicações que, por sua vez, estrutura as relações sociais.

Teorias estruturais decorrem da idéia de Schutz sobre a tipificação social na produção da vida diária. Um dos alunos de Schutz, Thomas Luckmann (1992), fez, especificamente, a conexão entre gênero e a construção da vida diária:

A função elementar dos gêneros comunicativos na vida social é de organizar, rotinizar e condicionar (em maior ou menor grau) as soluções para problemas comunicativos recorrentes. Os problemas comunicativos para os quais tais soluções são estabelecidas socialmente e depositadas no estoque social do conhecimento tendem a ser aqueles que afetam os aspectos comunicativos das interações sociais que são importantes para a manutenção de uma dada ordem social... Desta forma, sociedades diferentes não têm o mesmo repertório de gêneros comunicativos, e os gêneros comunicativos de uma época podem se dissolver em processos comunicativos mais "espontâneos", enquanto outros gêneros até então pouco definidos podem se congelar em novos gêneros.

Em geral pode se dizer que, em um dado tempo, em uma sociedade particular o repertório de gêneros comunicativos constitui o “centro” das dimensões comunicativas da vida social.

Susanne Guenther e Hubert Knoblauch ((1994) refinam ainda mais a idéia de repertório de gêneros comunicativos para um orçamento comunicativo que não somente atende à variação entre gêneros disponíveis, mas também como estes gêneros estão socialmente distribuídos (de acordo com características tais como governo, casta ou ofício; de acordo com o domínio institucional como gênero ou religião; e de acordo com os agrupamentos heterogêneos tais como família e grupos de lazer). O orçamento comunicativo, então, dá uma forma concreta à noção mais geral bourdieuniana de um campo lingüístico, especificando os tipos de atos lingüísticos disponíveis aos vários participantes e, desta maneira, modelando seus papéis e formas de interação.

Berger e Luckmann (1966), em *The Social Construction of Reality* [A construção social da realidade] foram os primeiros a levantar a questão de como desenvolvemos explicações de nossas vidas que, por sua vez, influenciam nossa percepção do e nossa participação no desenrolar dos eventos. Luckmann (1992), em colaboração com Bergmann, têm estudado nossas práticas de formar as explicações de vida, ao examinar o que ele chama de gêneros re-constitutivos, pelos quais os indivíduos criam memórias públicas de eventos que têm supostamente ocorrido anteriormente. A fofoca e a narrativa são gêneros re-constitutivos e é possível notar alguma relação com as narrativas literárias ficcionais. Bergmann (1993) explorou os gêneros de fofoca profundamente no seu livro *Discreet Indiscretions* [Indiscrições discretas], no qual ele nota que a fofoca é cheia de ambivalências, negações e meios de lidar com suas violações perigosas do público e privado, o discreto e o indiscreto, o tabu e o invejado, o íntimo e o condenatório e outras fronteiras sociais. Ao fazer isso, a fofoca cria um lugar sócio-discursivo especial e reconhecível, um *habitus*, onde a fofoca ocorre e no qual os parceiros da fofoca têm que entrar, ao mesmo tempo em que a pessoa alvo da fofoca (sobre quem se fofoca) tem que ser excluída. Ao fazer isso, a fofoca cria um tipo especializado de interação com seus prazeres especializados. Mesmo assim, a criação deste desvio das normas sociais comuns reafirma o compromisso do falante com a moralidade cotidiana com que a fofoca brinca tão cuidadosamente. Além do mais, ela cria explicações que avaliam o comportamento cotidiano, comportamento pelo qual os fofoqueiros assim se responsabilizam. Aqui nós vemos a importância dos gêneros para a formação de atitudes e comportamento tanto dentro de

um dado gênero quanto outros gêneros que podem estar sob inspeção. Também vemos concretamente as dificuldades do discurso moral e avaliativo e os mecanismos pelos quais ele pode ter força em outras circunstâncias. E vemos, finalmente, como as relações e grupos sociais são construídos da narração moral da vida diária. Estas considerações são questões de considerável interesse para a prática da literatura.

A análise da conversação, um outro modo de investigação micro-sociológica, ao tentar dar um embasamento empírico preciso às observações sociológicas, tende a deixar de lado quaisquer abstrações sobre contexto, evento ou organização que os indivíduos possam trazer para as situações. Estes analistas têm prestado atenção aos mínimos detalhes que possam indicar um tipo de sintaxe da interação, com mais atenção dada à maneira como a troca de turno é negociada. Contudo, ao examinar como as pessoas conseguem manter a palavra para turnos mais longos, Schegloff (1994) considera unidades de turno reconhecíveis maiores — que são algo parecido aos gêneros reconhecíveis. Se alguém está contando uma piada, sabemos que devíamos deixá-lo continuar até o desfecho da piada.

GÊNERO NA LINGÜÍSTICA E NA RETÓRICA

Na lingüística, as preocupações com a linguagem em uso e a análise do discurso têm renovado o interesse no gênero como meio de organizar os aspectos lingüísticos em relação à ação situada. Desta forma, temos estudos da maneira como elementos semânticos e sintáticos se agregam em diferentes gêneros e das maneiras em que a organização interna dos gêneros revela o processo lingüístico dos eventos numa série de movimentos tipificados que são descritíveis em termos formais e funcionais (Atkinson (1993), Bhatia (1993), Biber (1988), Devitt (1991), Galindo (1994), Halliday (1989), Halliday e Martin (1993), Hasan (1985), Kress (1993), Martin (1992), Swales (1990,1993). Pare e Smart (1994) examinaram a relação entre gêneros, sua função e as situações organizacionais e profissionais que criam funções, recursos e restrições. Devit (1991) demonstrou os modos em que gêneros particulares mantêm relações intertextuais altamente padronizadas com documentos relacionados; por exemplo, as cartas de conselhos do *tax accountant* para os clientes e os questionamentos de imposto dirigidos ao *Internal Revenue Service** têm fortes ligações intertextuais com o código de impostos, mas para cada um as ligações são diferentes, são usadas para

*N.T. *Tax accountant* é um contador especializado em impostos; *Internal Revenue Service* é equivalente à Secretaria da Receita Federal

propósitos diferentes e são apresentadas de maneiras diferentes. A autora ainda mostrou como uma série de gêneros relacionados constitui o mundo discursivo regular, ou o que ela chama o conjunto de gêneros, de uma profissão, e dentro daquela profissão, a coleção das instanciações específicas do gênero constitui um arquivo que é a totalidade da representação de um caso dentro do discurso profissional. Kress (1993) e Fairclough (1992) têm investigado criticamente as ideologias ligadas aos vários gêneros públicos. As implicações educacionais do uso de categorias linguísticas para ensinar explicitamente gêneros nas escolas de primeiro e segundo graus têm se tornado um tópico principal de uma controvérsia na Austrália (Cope e Kalantzis 1993; Freedman 1987; Freedman 1990; Freedman e Medway 1994, 1995; Richardson 1994).

Na retórica, como nos estudos literários, gênero tem uma longa história, baseada em vários gêneros para os quais a retórica forneceu conselhos práticos: jurídico, deliberativo, demonstrativo, sermão, carta, escrita, ensaio acadêmico, comunicação comercial e técnica. Desde 1965, a crítica retórica desenvolveu um renovado interesse em gênero baseado no programa de Edwin Black (1965) para examinar o gênero como componente da construção retórica da sociedade (Veja também Miller 1984); a atenção tem focalizado particularmente os gêneros políticos (veja Campbell e Jamieson 1990; Jamieson 1981; Lucas 1986; Simons e Aghazarian 1986).

Para os retóricos preocupados com o ensino da escrita, gênero tem sido uma maneira de lidar com as características particulares da escrita situada — uma maneira de ir além do processo e as particularidades da etnografia para atender à forma como é realmente percebido e utilizado em situações comunicativas, em vez de como é idealizado em abstrações sobre o que é correto e sobre os modos de organização de parágrafos. Gênero tem sido particularmente útil para compreender as práticas discursivas acadêmicas e profissionais, onde enunciados altamente individuais e estratégicos são produzidos em formas bastante distintivas e reconhecíveis — formas que têm histórias conscientes extensivas e para as quais escritores novos em um domínio precisam dedicar algum tempo para aprendê-las, independente das habilidades de escrita que o escritor traz consigo de outros domínios. Bazerman (1988), ao examinar o desenvolvimento histórico do artigo experimental, tem observado como os traços de um gênero evoluíram para levar a cabo argumentos dentro de contextos variantes de prática empírica e fóruns de comunicação. O surgimento de gênero está intricadamente ligado às mudanças nas relações e nos papéis profissionais, às mudanças institucionais, ao surgimento de normas profissionais e identidades profissionais, à ideologia, à epistemologia, à ontologia e à psicologia. O gênero artigo experimental muda na medida em que se

movimenta entre épocas, localidades e especialidades, cada um com pressuposições, dinâmicas e necessidades diferentes, bem como diferentes práticas materiais representadas nos dados e na narrativa. Conflitos de papéis contínuos, tensões nos projetos profissionais e a dialética entre *agonismo* e cooperação também influenciam o gênero e as formas relacionadas de prática profissional. O gênero uma vez estabelecido torna-se um ambiente estruturado para a escrita e a leitura que por sua vez exerce influência sobre outros aspectos do trabalho profissional. Além disso, Bazerman descobriu que os procedimentos tipificados para a representação da intertextualidade relacionada à organização social de vários campos e às práticas de citação é um local para a codificação do trabalho de um campo. Os gêneros de pesquisa têm sido mais dramaticamente influenciados por indivíduos particulares (tais como Oldenburg, Issac Newton, Joseph Priestley e Adam Smith), mas estão constantemente sendo reformulados por cada escritor individual, trabalhando dentro do seu entendimento do gênero, sua profissão e seu projeto. Bazerman (1994) também tem argumentado sobre a maneira em que gênero permite a atribuição de atos de fala unificados aos textos e facilita a estruturação das interações dentro de sistemas de gênero. Mais recentemente, num estudo sobre Thomas Edison, ~~ele~~ considerou as maneiras em que certas realizações mundanas (i.e., o desenvolvimento da tecnologia da luz incandescente) requerem uma representação bem sucedida em um número de diferentes campos discursivos estruturados em gêneros (como o direito de patentes, as finanças, a imprensa popular, e a literatura técnica) para poderem estabelecer significados e valores em cada um. Além disso, ele nota que os sistemas discursivos interagem de modos específicos e que os significados e valores estabelecidos em um sistema podem traduzir significados e valores específicos presentes em um outro gênero.

Berkenkotter e Huckin (1995) examinaram a socialização de um aluno de pós-graduação no gênero de pesquisa em um campo, o papel do valor das notícias na forma de artigos e resumos e a maneira como um pesquisador biólogo usa o sistema de avaliação entre pares para desenvolver uma explicação do valor de ser notícias com relação à literatura do campo. Blakeslee (1992) estudou o desenvolvimento de um gênero de artigo científico curto e de publicação rápida [*letter article*]. McCarthy (1991, 1994) examinou os processos que determinam as categorias da taxonomia psiquiátrica do DSM III e DSM IV e a relação deste documento titular com os gêneros derivados da prática psiquiátrica. Schryer (1993) estudou as metas e as práticas conflitantes dentro dos documentos médicos. Myers (1991) mostrou como funções semelhantes do gênero revisão da literatura podem ser realizadas em estilos individuais por distintos cientistas

proeminentes. Journet (1993) investigou como escritores científicos interdisciplinares trabalham com gêneros mistos. Estes e outros estudos já começaram a tornar evidente a vida complexa dos gêneros dentro das práticas profissionais e dentro do treinamento acadêmico.

Juntos estes estudos em diferentes áreas sugerem que a tipificação de discursos em vários tipos é um processo fundamental na formação do nosso sentido de onde estamos, o que estamos fazendo e como podemos fazê-lo. Gênero parece ser um mecanismo constitutivo na formação, manutenção e realização da sociedade, da cultura, da psicologia, da imaginação, da consciência, da personalidade e do conhecimento, interativo com todos os outros processos que formam nossas vidas.

Os gêneros literários são apenas uma parte do orçamento comunicativo maior de qualquer sociedade, um sistema particular de gêneros inter-relacionados em um dado lugar e tempo, ao lado de e interativos com os gêneros da política, da economia, da jurisprudência, das profissões, da educação, da religião, da vida doméstica e do lazer. Os gêneros da cultura literária fornecem alcances específicos de experiências e interações compartilhadas que desempenham funções particulares para o indivíduo e a sociedade. Os gêneros literários são pedaços da ordem sócio-cultural do tempo e lugar que estruturam as idéias, sentimentos, desejos, ironias, críticas e identidades entre aqueles que compartilham aqueles textos literários. Entender como esta estruturação do lugar cultural dá forma à experiência vivida de leitura de cada texto literário e entender como as práticas sociais distintivas mediadas pelos textos literários se adaptam à complexidade da vida social e às atividades mediadas textualmente são dois dos desafios que esta nova visão de gênero oferece aos estudos literários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, Dwight. 1993. *A Historical Discourse Analysis of Scientific Writing*. Ph.D. Dissertation. University of Southern California.
- Bakhtin, Mikhail. 1986. *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin, University of Texas Press.
- _____. 1986. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bauman, Richard. 1992. Contextualization, Tradition, and the Dialogue of Genres. In Alessandro Duranti and Charles Goodwin, eds. *Rethinking Context*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 77-99.
- _____. 1986. *Story, Performance, and Event*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bazerman, Charles. 1994. Whose Moment?: The Kairotics of Intersubjectivity. *Constructing Experience*. Carbondale, Southern Illinois University Press, pp.171-193.
- _____. 1994. Systems of Genre and the Enactment of Social Intentions. In A. Freedman and P. Medway, eds. *Rethinking Genre*. London, Taylor & Francis, pp. 79-101.
- _____. 1988. *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Articles in Science*. Madison, University of Wisconsin Press.
- Bazerman, Charles and James Paradis. 1991. *Textual Dynamics of the Professions*. Madison, University of Wisconsin Press.
- Beebe, Thomas O. 1994. *The Ideology of Genre: A Comparative Study of Generic Instability*. University Park, Pennsylvania State University Press.
- Ben-Amos, Dan, ed. 1976. *Folklore Genres*. Austin, University of Texas Press.
- Berger, Peter and T. Luckmann. 1966. *The Social Construction of Reality*. New York, Doubleday.
- Bergmann, Joerg R. 1993. *Discreet Indiscretions: The Social Organization of Gossip*. New York, Aldine de Gruyter.
- Bergmann, Joerg R. and Thomas Luckmann. 1994. Reconstructive Genres of Everyday Communication. In Uta Quasthoff, ed. *Aspects of Oral Communication*. Breiling, DeGruyter
- Berkenkotter, Carol and Tom Huckin. 1995. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Bhatia, Vijay. 1993. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London, Longman.
- Biber, Douglas. 1988. *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Birch, Cyril, ed. 1974.. *Studies in Chinese Literary Genres*. Berkeley, University of California Press.
- Black, Edwin. 1965. *Rhetorical Criticism: A Study in Method*. New York, Macmillan Co.
- Blakeslee, Ann. 1992. *Inventing Scientific Discourse*. Ph.D. Dissertation. Carnegie Mellon University.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *The Field of Cultural Production*. New York: Columbia University Press.
- _____. 1991. *Language & Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.
- _____. 1991. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Harvard University Press.

- Briggs, Charles L. and R. Bauman. 1992. Genre, Intertextuality and Social Power. *Journal of Linguistic Anthropology* 2:131-172.
- Campbell, Karlyn Kohrs and Kathleen Hall Jamieson. 1990. *Deeds Done in Words*. Chicago, University of Chicago Press.
- Campbell, Karlyn Kohrs and Kathleen Hall Jamieson, eds. 1981. *Form and Genre: Shaping Rhetorical Action..* Falls Church, VA, Speech Communication Association.
- Cohen, Ralph. 1987. Do Postmodern Genres Exist? *Genre* 20: 241-257.
- _____. 1986. History and Genre. *New Literary History* 17: 203-218.
- Colie, Rosalie. 1973. *The Resources of Kind: Genre-Theory in the Renaissance*. Berkeley, University of California Press.
- Cope, Bill and Mary Kalantzis. 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Derrida, Jacques. 1980. The Law of Genre. *Critical Inquiry* 7: 55-81.
- Devitt, Amy. 1993. Generalizing about Genre. *College Composition and Communication* 44:573-586.
- _____. 1991. Intertextuality in Tax Accounting: Generic, Referential, and Functional. In Charles Bazerman and James Paradis, eds. *Textual Dynamics of the Professions*. Madison, University of Wisconsin Press, pp. 336-380.
- _____. 1989. *Standardizing Written English*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Dubrow, Heather. 1982. *Genre*. London, Methuen.
- Duranti, Alessandro. "Laugo and Talanoago: Two Speech Genres in a Samoan Political Event." *Dangerous Words: Language and Politics in the Pacific*. Eds. Donald Brenneis and Fred Myers. New York: NYU Press, 1984: 217-242.
- _____. 1994. *From Grammar to Politics*. Berkeley, University of California Press.
- Duranti, Alessandro and Charles Goodwin, eds. 1992. *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and Social Change*. London, Polity Press.
- Fowler, Alistair. 1982. *Kinds of Literature*. Oxford, Oxford University Press.
- Freedman, Aviva. 1993. Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres. *Research in the Teaching of English* 27(3):5-35.
- _____. 1990. Reconceiving genre. *Texte* 8/9:279-292.

- _____. 1987. Anyone for tennis? In I. Reid, ed. *The Place of Genre in Learning*. Geelong, Australia, Deakin University, pp. 9-124.
- Freedman, A., C. Adam, & G. Smart. 1994. Wearing suits to class: Simulating genres and simulations as genre. *Written Communication* 11:193-226.
- Freedman, Aviva and Peter Medway. 1995. *Genre in the New Rhetoric*. London, Taylor & Francis.
- Freedman, Aviva and Peter Medway. 1994. *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Galindo, Rene. "Amish Newsletters in *The Budget*:: A Genre Study of Written Communication." *Language in Society* 23 (1994): 77-105.
- Geertz, Clifford. 1983. Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought. In *Local Knowledge*. New York, Basic Books, pp. 19-35.
- Giddens, Anthony. 1984. *The Constitution of Society*. Berkeley, University of California Press.
- Goffman, Erving. 1981. Footing. In *Forms of Talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 124-159.
- _____. 1974. *Frame Analysis*. New York, Harper and Row.
- Goldman, Merle. 1977. *Modern Chinese Literature in the May Fourth Era*. Cambridge, Harvard University Press.
- Guenther, Susanne and Huber Knoblauch. 1994. The Analysis of Communicative Genres—linking detailed sequential analyses of verbal activities with cultural speaking practices and communicative norms. (manuscrito inédito)
- Gumperz, John. 1995. The Linguistic and Cultural Relativity of Conversational Inference. In J. Gumperz and S. Levinson, eds. *Rethinking Relativism*. Cambridge, Cambridge University Press.
- _____. 1992. Contextualization and Understanding. In A. Duranti and C. Goodwin, eds. *Rethinking Context*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Halliday, Michael. 1989. *Spoken and Written English*. Oxford, Oxford University Press.
- Halliday, Michael and James Martin. 1993. *Writing Science*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Hanks, William F. 1990. *Referential Practice*. Chicago, University of Chicago Press.
- _____. 1987. Discourse Genres in a Theory of Praxis. *American Ethnologist* 14:668-692.
- Hasan, Ruqaiya. 1985. The Structure of Text. In M. Halliday and R. Hasan, eds. *Language, Context, and Text*. Geelong, Deakin University Press, pp. 52-69.

- Hernadi, Paul. 1972. *Beyond Genre*. Ithaca, Cornell University Press.
- Jameson, Fredric. 1981. *The Political Unconscious: Narrative as Socially Symbolic Act*. Ithaca, Cornell University Press.
- Journet, Debra. 1993. Interdisciplinary Discourse and 'Boundary Rhetoric': The Case of S.E. Jelliffe. *Written Communication* 10:510-541.
- Kress, Gunther. 1993. Genre as Social Process. In B. Cope and M. Kalantzis, eds. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, pp. 22-37.
- Kress, Gunther and Terry Threadgold. 1988. Towards a Social Theory of Genre. *Southern Review* 21:215-243.
- Lewalski, Barbara, ed. 1986. *Renaissance Genres: Essays on Theory, History, and Interpretation*. Cambridge, Harvard University Press.
- Lucas, Stephen. 1986. Genre Criticism and Historical Context: The Case of George Washington's First Inaugural Address. *Southern Speech Communication Journal* 51.
- Luckmann, Thomas. 1992. On the Communicative Adjustment of Perspectives, Dialogue and Communicative Genres. In Astri Heen Wold, ed. *The Dialogical Alternative*. Oslo, Scandinavian University Press.
- Luhmann, Niklas. 1989. *Ecological Communication*. Chicago, University of Chicago Press.
- Luhmann, Niklas. 1983. *The Differentiation of Society*. New York, Columbia University Press.
- Martin, James R. 1992. *English Text: System and Structure*. Philadelphia, John Benjamins.
- McCarthy, Lucille. 1994. Revising Psychiatry's Charter Document: DSM-IV. *Written Communication* 11:147-192.
- _____. 1991. A Psychiatrist Using DSM III: The Influence of a Charter Document in Psychiatry. In C. Bazerman and J. Paradis, eds. *Textual Dynamics of the Professions*. Madison, University of Wisconsin Press, pp. 358-380.
- Miller, Carolyn. 1984. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech* 70:151-167.
- Myers, Greg. 1991. *Writing Biology*. Madison, University of Wisconsin Press.
- Pare, Anthony and Graham Smart. 1994. Observing Genres in Action: Towards a Research Methodology. In A. Freedman and P. Medway, eds. *Genre and the New Rhetoric*. London, Taylor & Francis, pp. 146-154.

- Richardson, Paul. 1994. Language as Personal Resource and as Social Construct: Competing Views of Literacy Pedagogy in Australia. In A. Freedman and P. Medway, eds. *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth, NH, Boynton/Cook, pp. 117-142.
- Schegloff, Emanuel. 1994. Turn Organization: One Intersection of Grammar and Interaction. (manuscrito inédito)
- Schryer, Catherine. 1993. Records as Genre. *Written Communication* 10:200-234.
- Schutz, Alfred and Thomas Luckmann. 1973. *The Structures of the Life-World*. Evanston, Northwestern University Press.
- Simons, Herbert and Aram Aghazarian, eds. 1986. *Form, Genre, and the Study of Political Discourse*. University of South Carolina Press.
- Smart, Graham. 1993. Genre as Community Invention. In R. Spilka, ed., *Writing in the Workplace..* Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Strelka., Joseph P. 1978. *Theories of Literary Genre*. University Park, Pennsylvania State University Press,
- Swales, John. 1990. *Genre Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Swales, John. 1993. Genre and Engagement. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire* 71:687-698.
- Thomas, W.I. 1928. *The Child in America*. New York, Knopf.
- Todorov, Tzvetan. 1990. *Genres in Discourse*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Yates, Joanne. 1988. *Control Through Communication*. Baltimor,: Johns Hopkins University Press.
- Yates, Joanne and Wanda Orlikowski. 1992. Genres of Organizational Communication: A Structural Approach. *Academy of Management Review* 17:299-326.

A Paixão pelo Futebol no Discurso Publicitário: Uma Estratégia de Interpelação/Persuasão do Sujeito-Torcedor

Terezinha de Jesus de Oliveira Dias
Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: *This paper demonstrates some of the resources which advertising rhetoric uses to reach its goal of communion with a specific public. Among those resources are the recurrence of temporal and subject aspects that constitute the material of subject interpellation. Advertising discourse consists of an eminently persuasive language with authoritative arguments and the interpellation of target subjects, and to the “already-mentioned” of the soccer community.*

Key Words: soccer; persuasion, argument, subject.

RESUMO: Este artigo pretende mostrar alguns dos recursos dos quais a retórica publicitária lança mão para atingir seus objetivos de comunhão com seu público-alvo. Entre esses recursos estão a recorrência aos aspectos temporais e subjetivos pelos quais passa a sociedade, que se constituem em material de interpelação do indivíduo. O futebol, em época de copa, tem rendido vultosas somas às agências publicitárias. Aliado a esse contexto, o discurso publicitário movimenta-se com uma linguagem eminentemente persuasiva, com argumentos de autoridade, recorrendo, também, para interpelação do sujeito-alvo, aos “já-ditos” da comunidade futebolística.

Palavras-chave: futebol, persuasão, argumento, sujeito.

1. INTRODUÇÃO

A publicidade, como arma de marketing a serviço das estratégias comerciais, não poderia ficar de fora desse rico veio de interpelação de sujeitos-sociais que é o futebol. Pelo contrário, estratégica e oportunisticamente, alia-se a esse povo, “brindando” com ele para chamar a atenção sobre seu produto. Considerado por alguns, juntamente com o carnaval, como o ópio do povo brasileiro, (afinal, nenhum garoto esquece a primeira bola) o futebol invade todos os espaços do domínio publicitário

Investigações: Lingüística e Teoria Literária 16(2):143-153

em todos os seus gêneros realizáveis: publicidade impressa, outdoor, publicidade televisiva entre outros. É “a cachaça do povo”.

As estratégias do discurso publicitário a serem estudadas serão observadas sob duas perspectivas: a) a perspectiva do estudo da argumentação, dentro da Lingüística do Texto, para descrever a persuasão publicitária; b) a perspectiva teórica da Análise do Discurso em sua vertente francesa, para observar o fenômeno do *sujeito interpelado* pela retórica publicitária e o uso constante dos “já-ditos” que se podem constituir em fenômenos de *interdiscursividade ou intertextualidade*. Estas são apenas algumas das faces das estratégias de persuasão da publicidade, utilizando como tema o *futebol e a pátria*. É a época sazonal do domínio publicitário. Para tal observação, selecionamos um corpus constituído de seis anúncios publicitários impressos veiculados através das revistas *Veja*, *Isto É* e *Época*, consideradas de grande circulação nacional.

2. A ARGUMENTAÇÃO PUBLICITÁRIA

Quando a mensagem publicitária é criada, em época de copa do mundo (de futebol especialmente), tudo o que o produtor deseja é entrar em sintonia com o público que vive esse momento, com os seus anseios e todas as suas expectativas de alegria plasmadas no futebol. Como os discursos publicitários são considerados massivos, buscam-se argumentos que tenham força persuasiva, tocando o sujeito em seus pontos fracos, em sua sensibilidade. Um desses pontos fracos do público-consumidor brasileiro é a paixão desenfreada pelo futebol e o súbito sentimento de patriotismo em época de copa do mundo. Gancho que não pode ser perdido pelo faminto e perspicaz mercado publicitário.

Para criar um vínculo emotivo com o torcedor-alvo, consumidor de seu produto, a publicidade utiliza-se de campos léxico-semânticos que aliam as palavras *futebol* e *pátria* e todo o seu *universo simbólico*, como o *verde-amarelismo* que invade toda a estrutura argumentativa e é reforçado pela imagem eficientemente explorada.

Segundo Perelman (apud Koch 2000:20) quando a argumentação visa a incrementar a adesão dos espíritos, caracteriza-se como um ato de persuasão, pois o ato de convencer se dirige unicamente à razão. Contrariamente ao convencimento, o ato de persuadir procura atingir a vontade, o sentimento do interlocutor por meio de argumentos plausíveis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se a um auditório particular.

Observamos ainda que a argumentação publicitária utiliza-se constantemente dos “já-ditos”: as frases feitas utilizadas constantemente pelos membros da comunidade discursiva do futebol que fazem parte da memória social, como mais um instrumento de interpelação e persuasão. Como a coerência interna é um dos aspectos que não pode estar ausente dos argumentos persuasivos, as transgressões são feitas em nome da retórica ou da emotividade para chamar a atenção ou para obter eficácia, sem pôr em perigo a racionalidade prática. A duração do vínculo emotivo depende não só da qualidade dos encadeamentos lógicos, mas também do eixo que corresponda ao contexto sócio-cultural e com a sensibilidade do auditório. Vejamos o anúncio

(01)

SELEÇÃO KAISER

A TULIPA DO MUNDO É NOSSA.

A nossa seleção ergueu a taça. E, para comemorar, nada melhor do que ir até o bar, pedir uma Kaiser gelada e *erguer o copo*. Vamos homenagear quem fez a alegria da *galera* nesta copa. Um brinde que tem de ser feito com a seleção que sempre vai bem com futebol: a seleção Kaiser. *Um time que está bem preparado fisicamente, emocionalmente e geladeiramente*, só esperando você *partir para cima* e gritar sem parar: pentacampeão. :

(Isto É – Gente, nº 153, Edição Histórica da Copa, 05/07/2002 – capa)

A Kaiser, em época de Copa do Mundo (Copa da Coréia/Japão – 2002), tenta inovar e, como estratégia de persuasão, substitui a palavra taça por tulipa, recorrendo a um “já-dito” que faz parte da letra da música da seleção da Copa de 1958, numa operação de intertextualidade: “*A taça do mundo é nossa, com brasileiro não há quem possa.*” Além desse artifício, encontramos o uso do inusitado termo “*geladeiramente*”, mexendo-se com um clichê da formação discursiva futebolística que é dizer que o time está bem preparado *fisicamente e emocionalmente*. Uma transgressão feita para chamar a atenção e criar um grau de comunhão com o clima de Copa de Mundo.

Observe-se também a associação dos gestos: *erguer a taça / erguer o copo* e *partir para cima* numa estratégia para manter o eixo que corresponde ao contexto de comemoração de vitória entre a Kaiser e a Seleção,

recorrendo-se, para isso, ao campo lexical do universo futebolístico, criando-se, dessa forma, uma rede semântica numa relação de aliança. Um discurso (o publicitário) se apóia no outro (o futebolístico). Some-se a isso a expressão *galera*, utilizada estrategicamente para criar um vínculo emotivo com o auditório. O uso da linguagem informal constitui-se em poderoso aliado nessas estratégias.

2.1. O Argumento de Autoridade

A publicidade utiliza-se também, como argumentos de autoridade, dos testemunhos de grandes personalidades do futebol em favor de seu produto/ou serviço. Perelman (apud Farias 1996:124) classifica os argumentos como pragmáticos e de autoridade. Nos argumentos pragmáticos, é revelado um julgamento de valor quanto à funcionalidade ou praticidade de algo e o argumento de autoridade utiliza atos ou julgamentos de uma pessoa de prestígio como meio de prova de uma tese. É o que acontece com Pelé, “O Grande Desportista”, fartamente explorado como apelo a uma imagem popular. Os anúncios a seguir incorporam mensagens que são a expressão do termo de identificação com o Pelé, uma pessoa pública bem sucedida e um craque vitorioso.

(02)

O UNIBANCO CONVOCOU O PELÉ PARA A SELEÇÃO.

Pelé Unibanco Mastercard,

O Cartão Oficial da Copa do Mundo FIFA 2002.

(Veja, ed.1749- ano 35, nº 17, 01/05/2002,capa)

Ou ainda o anúncio a seguir da Golden Cross:

(03)

APROVEITE A CONQUISTA DO PENTA E
PASSE A BOLA PARA A GOLDEN CROSS.

“Junte-se a nós e tenha uma saúde de campeão!”

(Época Especial – nº 215,30/06/2002- pág.41)

Esse anúncio apresenta Pelé com a mão direita em punho, num sinal de vitória, e um largo sorriso de campeão. A fala do anúncio é atribuída ao craque.

3. O LOCUTOR E O SUJEITO INTERPELADO

De acordo com Cardoso (1999:94), o discurso publicitário tem por objetivo atingir o alocutário, de modo a levá-lo a uma ação específica, que é a de comprar o produto que se apresenta. "Nesse sentido, a linguagem é uma forma de ação, orientada para influenciar pessoas, e a interação entre o locutor e o alocutário se estabelece via de regras determinadas".

A autora ainda esclarece: "A representação do locutor no discurso da propaganda normalmente se faz por meio de um jogo ambíguo em que o *eu* não se apresenta como tal, mas como um *ele*, uma terceira pessoa, um referente, criando, dessa forma, uma ilusão de objetividade".

Isso porque o criador da mensagem publicitária atua como porta-voz; ele é o transmissor de uma *expressão alheia*, por mais criativo que seja, diz Ladeira (1987:116), e ele será criativo à medida que apresentar essa *expressão alheia* de modo original. "O criador de propaganda não se identifica, e o público não o identifica". O autor verdadeiro da mensagem publicitária permanece incógnito. E da mensagem o público percebe pouco mais do que uma intenção, a de apresentar e promover o consumo de um produto. "O criador levanta a bandeira que precisa chamar a atenção e se distinguir entre muitas outras".

Com relação a esse fato, Cardoso (1999:94-95) esclarece que o locutor, no discurso da propaganda, normalmente não se revela como locutor e a representação do alocutário é a peça chave de todo o processo. "Pode ser feita por meio de um *você*, uma entidade autônoma, independente do locutor *eu*, que ganha uma ilusória identidade no processo de locução". Assim se posiciona a autora:

Você visa a um interlocutor anônimo, a interpelá-lo, de modo que esse se identifique como sendo de fato o *você* da interpelação. Para que essa interpelação se efetive, o leitor, afetado, passa a ser sujeito situado na formação discursiva que o interpela.

Como pressuposto para essa teoria do sujeito interpelado, Pêcheux (1988:161), formulando sua teoria do discurso afirma que "os sujeitos são interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos do seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas", e acrescenta: "a interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso se efetua pela identificação com a formação discursiva que o domina (i.e., na qual ele é constituído como sujeito)". O autor chama de forma-sujeito a formação discursiva com a qual o sujeito se identifica.

Como não existe sujeito sem ideologia, nem ideologia sem sujeito, inferimos que o sujeito do discurso publicitário é interpelado em ideologia. Daí o constante jogo, na retórica publicitária, com os entrelaçamentos discursivos, forma pela qual o locutor acessa o alocutário, inscrevendo-o no fio do discurso.

O texto a seguir do Banco Real exemplifica qual o sujeito a ser interpelado:

(04):

VIVA INTENSAMENTE CADA MOMENTO DE SUA VIDA.
CARTÃO REAL TORCIDA BRASILEIRA.

Em tempo de Copa do Mundo, tudo fica verde e amarelo. Até o seu cartão de crédito. O Cartão Real Torcida Brasileira foi feito para você, que é fanático pelo Brasil. Que vai perder o sono, mas nenhum jogo da seleção. Que vai ficar sem voz, mas não vai parar de gritar. Que vai torcer como nunca. Cartão Real Torcida Brasileira. É Brasil na cabeça, no coração e na carteira.

(Veja, ed. 1754, ano 35, nº 22, 05/06/2002, pág.11)

4. INTERDISCURSIVIDADE E INTERTEXTUALIDADE

Como já foi comentado anteriormente, a publicidade lança mão constantemente da recorrência aos já-ditos para interagir com seu público-alvo, através dos entrelaçamentos discursivos (interdiscursividade) e da intertextualidade. No presente trabalho, já ficaram comprovados o uso desses recursos através da análise da peça publicitária da Kaiser. Maingueneau (1997:113) comenta que privilegiar a interdiscursividade leva à construção de um sistema semântico no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações de um discurso com o seu 'outro'. Esse outro seria o discurso pelo qual um certo discurso se constitui, numa relação de aliança ou de enfrentamento.

O sujeito e o sentido do discurso são constituídos no interior dessas formações discursivas. São efeitos destas e devem ser pensados em seus processos histórico-sociais de constituição. Daí serem considerados os princípios que dizem que *os sentidos mudam de uma formação discursiva para outra e que os indivíduos se constituem como sujeitos na medida em que se inscrevem nas formações discursivas*.

A Intertextualidade supõe a presença de um texto em um outro (por citação ou alusão). Vejamos as mensagens a serem analisadas onde demonstraremos a utilização da interdiscursividade, da intertextualidade e da polissemia pela retórica publicitária; os já-ditos em novas instâncias enunciativas. A metáfora também se fará presente no exemplo de número 5.

(05):

SELEÇÃO KAISER
O ESQUEMA É 3-5-2; TRÊS NO FREEZER,
CINCO NA GELADEIRA
E DUAS NA MÃO.

Definida a escalação da sua geladeira para esta Copa. Seleção Kaiser, uma equipe bem preparada e que dá gosto ver atuando. O time é frio, equilibrado, atrevido, nunca fica no zero a zero, não faz marcação homem a homem e está pronto para dar um show atrás do outro em todos os jogos. Atua sempre para frente, e vai conquistar com facilidade a torcida de todos os bares.

(Isto É, nº 1704, 29/05/2002, pág.54)

Ao final do texto somam-se: um quadro com a imagem da marca KAISER escrito no alto *DISTINTIVO* (o que revela a associação do distintivo da seleção à marca KAISER) e quadros que contêm as imagens de belas mulheres em roupas sumárias amarelas, numa postura machista, bem comum no discurso dos frequentadores de campos de futebol (a associação de cerveja, futebol e mulher) tendo como cenário um campo de futebol lotado, deixando-se ver ao fundo uma imensa bandeira verde-amarela. Os quadros das mulheres trazem seus perfis ligados às funções dos jogadores de futebol: tais como: *PERFIL: LANÇADORA; PERFIL: GOLEADORA; PERFIL: AVANÇADA*. No rodapé de todos os quadros consta o slogan: “*Kaiser sempre vai bem com futebol*”.

No caso do nosso exemplo, o leitor interpelado é, logicamente, brasileiro, apaixonado por futebol e pela seleção brasileira (e por mulheres). O discurso publicitário lança mão de um campo lexical de uma determinada formação discursiva, na qual o alocutário se situa como sujeito que é o caso da mensagem acima. O léxico utilizado, assim como os enunciados, pertencem à formação discursiva do discurso futebolístico da Copa do Mundo (*o esquema é 3-5-2, seleção, uma equipe bem preparada*. etc). O leitor, no momento em que se disputava a Copa do Mundo na Coréia e no Japão, estava sendo interpelado pelo discurso futebolístico pela instituição

KAISER, de modo a se identificar com aquilo que ela simbolizava (uma seleção) e oferecia (um *time frio*, que *dá gosto* ver atuando).

Observe-se o recurso da ambigüidade altamente explorado no discurso publicitário através da polissemia. Uma expressão muda de sentido de uma formação discursiva para outra. No discurso do futebol, a expressão *um time frio* remete a um time seguro emocionalmente. No discurso endereçado pela Kaiser aos consumidores de cervejas, remete à *temperatura da bebida*. Observamos também que esses clichês foram explorados em seus aspectos polissêmicos, numa volta ao sentido original do termo *frio*, o mesmo ocorrendo com a expressão popular *dá gosto* que foi utilizada num retorno ao sentido original de gosto = *sabor*. Esse recurso é intitulado por Carvalho (2000:91) de “desmontagem” do que a autora igualmente intitula de fórmulas fixas (que seriam os clichês e as frases feitas). Para Carvalho, desmontar a fórmula fixa significa recuperar o seu sentido inicial, anterior à lexicalização.

De acordo com Cardoso (1999:97), a polissemia reparte os discursos, separa os alocutários. A sinonímia os une no mesmo discurso: *não ficar no zero a zero*, é ser atuante marcando pontos, *dar um show* equivale a agradar a todos. E, segundo a autora, é pela polissemia e pela sinonímia que é feita a interpelação do interlocutor.

O texto está repleto de clichês e frases feitas que se constituem nos “já-ditos” que a humanidade produziu para interagir nas mais variadas situações dentro de uma determinada formação discursiva pelo recurso da interdiscursividade. Assim expressões como: *definida a escalação, uma equipe bem preparada, nunca fica no zero a zero, não faz marcação homem a homem* se constituem em expressões transformadas em clichês dentro da formação discursiva pertencente ao universo futebolístico.

O texto ora analisado se constitui de “já-ditos”, mas o que o torna novo é a maneira de enunciar esses “já-ditos” num novo espaço enunciativo, o que mostra que todos os elementos numa enunciação são reiteráveis, mas o tema é único.

Através da intertextualidade, no título, o anúncio utiliza uma frase feita bastante comum na comunidade futebolística: “*O esquema é 3-5-2*”. Frase essa que é reconfigurada, num novo espaço enunciativo, com o acréscimo de: “*três no freezer, cinco na geladeira e duas na mão.*” Jogo lúdico com os números que remete à cerveja sem que seja necessário dizê-lo de imediato, pois todo o co-texto o dirá.

Além dos recursos verbais, o anúncio mostra, através do verde-amarelismo do cenário, o clima de paixão pelo futebol aliado ao patriotismo (paixão pela pátria).

A Coca-Cola também inova como uma das patrocinadoras da seleção brasileira, recorrendo também a termos comuns na formação discursiva do

futebol, numa relação de aliança:

(06):

*COCA-COLA E VOCÊ.
JUNTOS NA PAIXÃO PELO BRASIL.*

Chegou a hora de *abraçar o verdadeiro campeão* dessa Copa. Aquele que *driblou o sono* para manter o olhar esperto na *jogada de um craque*. Que deu *carrinho* nas incertezas da vida, para parar e se emocionar com *um passe bem feito*. Que esqueceu as próprias adversidades para *enfrentar inimigos imbatíveis do outro lado do mundo*. *Driblou o sono, driblou as faltas, driblou seus adversários* do cotidiano. Mas não perdeu a esperança nunca. Não perdeu a alegria nunca. Para *seguir sempre acreditando na vitória*. Chegou a hora de *se emocionar com esses verdadeiros craques* do dia-a-dia: a torcida brasileira pentacampeã.

É seu o *sabor da vitória*. Coca-cola e você

(Veja, Edição Histórica do Penta, ano 35, nº 26, julho 2002, capa).

Como pudemos observar a Coca-Cola alia-se ao discurso futebolístico, utilizando-o, ora como metáfora (verdadeiro campeão dessa copa, verdadeiros craques do dia-a-dia, driblou o sono, deu carrinho nas incertezas da vida) ora enaltecendo os grandes feitos dos jogadores (manter o olhar esperto na jogada de um craque, se emocionar com um passe bem-feito), ora como forma de interpelar o sujeito. O sujeito interpelado nesse anúncio (e homenageado) é o torcedor brasileiro, grande consumidor do produto e cidadão comum, mas o enunciado não perde o eixo que compreende a comemoração da vitória na copa de futebol e a interpelação do sujeito-torcedor-cidadão. Frases como *seguir acreditando na vitória*, são bem próprias da comunidade discursiva do futebol que são re-configuradas e re-orquestradas pelo discurso publicitário para re-significarem o “já-dito”, significando-se apelativamente. O título *craques do dia-a-dia* atribuído à torcida brasileira fecha o anúncio unindo definitivamente o sujeito interpelado em suas duas representações simbólicas: como parte da *comunidade futebolística* e como parte *dos trabalhadores e cidadãos comuns* que “esquecem as próprias adversidades” e que “driblam o sono para manter o olhar esperto na jogada de um craque.” O anúncio é concluído com o slogan da Coca-Cola modificado: “É seu o sabor da vitória.” Mais uma vez o “já-dito” é transformado em um novo espaço enunciativo, dando-lhe nova roupagem e nova significação. Os produtores do texto estão funcionando

em duas situações e em dois conjuntos de posição de sujeito ao mesmo tempo. Emerge daí um discurso híbrido de homenagem e publicidade, de futebol e cotidiano, daí seu caráter metafórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando trazemos à tona a fascinante argumentação publicitária, contextualizando-a com o fenômeno do futebol, em copa do mundo, constatamos que o discurso publicitário se constitui em discurso-arte, a serviço da sociedade de consumo, mas que contribui significativamente para a formação cultural de um povo que forçosamente mergulha nas ondas desse tentador “canto de sereia”, que constrói, destrói ou reconstrói. Assim como o futebol, a publicidade mobiliza paixões, emoções, desejos e expectativas. As estratégias lingüístico-discursivas expostas demonstram que, para a publicidade, o que importa é realizar seus objetivos em determinados contextos situacionais, entre eles, a Copa do Mundo de Futebol. Mesmo quando exalta a pátria e seus craques, *é seu o poder, o lucro e a glória*”. As palavras são ganchos. Engancham os significados que estão soltos na mente (Ries e Trout, 1987). Seguindo a linha de raciocínio dos autores, os significados não estão nas palavras, mas nas pessoas que usam e lêem as palavras. A mente faz com que o mundo da realidade atual se ajuste à palavra.” O que se diz hoje, é sempre somado ao que foi dito em diversas épocas por inúmeras pessoas. Nossa mente criará, assim, novo momento lingüístico” (Ladeira, 149: 1987). A publicidade tem de absorver, rapidamente, o fenômeno que está na atualidade, como a Copa do Mundo de Futebol, e oferecê-lo em diversas facetas diferentes, refletindo em cada uma delas, o próprio cotidiano. Segundo Umberto Eco (1974), o tempo da comunicação de massas é o presente, isto é, o que há de mais efêmero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, Maria Virgínia Borges. 1999. Língua, história e ideologia. *Leitura -Análise do Discurso* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística – UFAL, Maceió: Imprensa Universitária.
- Cardoso, Maria Helena Barbi. 1999. *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica,
- Carvalho, Nelly de. 2000. *Publicidade – A Linguagem da Sedução*. São Paulo: Ática.
- Eco, Umberto. 1974. *As formas do conteúdo*. São Paulo: Perspectiva,

- Farias, Yaracylda Oliveira. 1996. Proposta para análise dos modos discursivos na Publicidade. In: *O discurso publicitário – instrumentos de análise*. Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Koch, Ingedore G. Villaça. 2000. *Argumentação e linguagem*. 6 ed. São Paulo: Cortez.
- Ladeira, Julieta de Godoy. 1987. *Contato imediato com criação de propaganda*. São Paulo: Global..
- Maingueneau Dominique. 1997. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas:EDUCAMP.
- Pêcheux, Michel. 1988. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio..* Campinas: EDUCAMP.
- Ries e Trout. 1987. *Posicionamento: como a mídia faz sua cabeça*. São Paulo: Pioneira.

Gêneros Textuais: Professor, Aluno e o Livro Didático de Língua Inglesa nas Práticas Sociais

Abuêndia Padilha Pinto UFPE

Kátia Nepomuceno Pessoa UFPE

Kelly de Albuquerque Mendonça UFPE

ABSTRACT: Textbooks have always been seen as one of the most important tools in the teaching-learning of a foreign language. However, some of these books do not always follow the PCN guidelines. As a result, the notion of language, their theoretical proposals and the comprehension tasks suggested by these books do not always follow the new approaches for teaching. In addition they are not based on textual genres and the social practices which promote interaction among teachers and students. With these problems in mind, the corpus was collected from English textbooks used in private and public schools of Recife. The results reveal that some of these textbooks present problems of coherence in their theoretical proposals and are inadequate with respect to the social, historical and cognitive reality of the students.

Key-word: Learning; Teaching; Foreign Language; Textual Genre

RESUMO: O Livro Didático consiste em um dos principais instrumentos no processo de ensino/aprendizagem de LE. Contudo, de acordo com as sugestões dos PCN, sua eficiência pode ser questionada em termos da concepção de língua adotada; da proposta teórica utilizada e dos exercícios de compreensão apresentados. Em vista do exposto, propomos analisar, neste estudo, as abordagens sugeridas por algumas coleções de Livros Didáticos do ensino Fundamental e seu enfoque num aprendizado fundamentado nos gêneros textuais e nas práticas sociais. O corpus foi representado por Livros Didáticos do Ensino Fundamental de Língua Inglesa utilizados em algumas escolas privadas e públicas da cidade do Recife. Os resultados revelam que alguns materiais apresentam incoerência nas propostas teóricas e inadequação com a realidade sócio-histórica e cognitiva dos alunos.

Palavras-chave – livro didático; gêneros textuais; ensino; aprendizagem

INTRODUÇÃO

O Livro Didático exerce hoje, no campo educacional, um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Sua

Investigações: Lingüística e Teoria Literária 16(2):155-168

importância é indiscutível, já que, não raro, os livros didáticos correspondem à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos.

A preocupação constante com o ensino, tanto em Língua Materna quanto em Língua Estrangeira, predominou nos estudos lingüísticos das últimas décadas do século XX, o que resultou em uma notável falta de produção de textos acadêmicos que se propusessem a analisar o Livro Didático e a aprendizagem resultante. Hoje em dia, os artigos existentes centram-se em dois aspectos: na inadequação do LD ao público-alvo, ou, na sua pertinência como material comunicativo eficaz.

Uma grande problemática, todavia, refere-se ao que acontece dentro do próprio LD: a grande contradição entre a ideologia proposta e o que é realizado. Se, por um lado, os autores do LD defendem a abordagem comunicativa – o ensino/aprendizagem de línguas centrado nos interesses e motivações do aluno e voltados para um tratamento deste como ser social, que interage e transmite experiências – por outro, os exercícios de compreensão presentes no LD terminam se resumindo à simples repetição ou cópiação. Grigoletto (1999) afirma que as instruções e as atividades propostas nas unidades dos livros dificultam a interpretação do aluno ao confiná-lo a uma leitura que não mobiliza o interdiscurso. É dentro deste contexto que se percebe a visão mecanicista da aprendizagem, mesmo quando se determina uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades no aprendizado da Língua Estrangeira. O aluno é tido, então, como “uma máquina”, que não realiza ações de fala, mas apresenta uma atitude mecanicista, automática e repetitiva, como na perspectiva *behaviorista*. Perde-se, então, uma ótima oportunidade de treinar, através de exercícios de compreensão, o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas, ou seja, a oportunidade de incentivar a formação de opinião.

De acordo com Coracini (1999), o que costuma ocorrer é a supervalorização do ensino e, portanto, do conteúdo (*o que ensinar*) e do método (*como ensinar*), em detrimento da razão pela qual se aprende a LE; da função de tal aprendizagem (*para que se aprende*) e do público-alvo (*quem aprende*), que fazem parte dos princípios básicos defendidos pela abordagem comunicativa. Essa atitude é ratificada na pedagogia de línguas através do uso constante dos manuais didáticos, sem que, na maioria das vezes, sua escolha passe por uma análise criteriosa em função do grupo de alunos, além de comumente ser imposto pela própria instituição, por motivos completamente alheios aos objetivos educacionais. Vale ressaltar, ainda, que por mais completo que pareça ser, o manual didático não pode ser tomado como uma “bíblia” pelo professor mediador. Sua eficácia deve sempre coexistir com a prática do professor em sala de aula.

Tendo em vista a carência de textos acadêmicos voltados para a análise do Livro Didático – mais especificamente, do material utilizado durante o processo de ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira-, buscaremos, neste estudo: a) apreciar pesquisas sobre o livro didático, a citar; Marcuschi (2001), Coracini (1999), Grigoletto (1999) entre outros; b) coletar os materiais didáticos utilizados no ensino fundamental de algumas escolas do Recife e c) analisar a tipologia dos exercícios de compreensão presentes nestes materiais

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. *A Língua, a Compreensão e o Livro Didático*

Segundo Marcuschi (2000), é importante tentar perceber, se já não estiver explícito na ideologia proposta pelo próprio livro didático, qual a noção de língua subjacente ao mesmo. Deve-se, pois, considerar que todas as línguas são heterogêneas e apresentam variações, o que as torna bastante complexas quando se trata de seu ensino/aprendizagem. Para este autor, ao lado da heterogeneidade, existe outro aspecto importante: as línguas não são semanticamente transparentes (já que os sentidos por elas transmitidos e nelas gerados não estão nelas especificamente). Esse(s) sentido(s), na verdade, constrói(em)-se, junto a vários outros aspectos contextuais, a partir das condições de produção e de recepção do texto. Além disso, deve-se considerar também o caráter histórico das línguas, resultante do momento social. Daí a importância de se trabalhar com a variedade dos gêneros textuais, que abarcam essa noção dinâmica e heterogênea da língua e dos falantes.

No que se refere à compreensão textual, sem dúvida, os autores de livros didáticos julgam relevante trabalhá-la, o que é comprovado pela existência de várias espécies de exercícios nesse campo. O problema, portanto, não consiste na ausência desse tipo de trabalho, mas na natureza do mesmo. A compreensão é considerada, então, como lembra Grigoletto (1999):

a) uma simples atividade de *decodificação* de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender resume-se à extração de conteúdos. Ainda de acordo com Grigoletto, compreensão seria o reconhecimento do sentido “já-lá”, dado pela soma de palavras e frases.

b) os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere que compreender é identificar conteúdos já prontos no texto, tratando a língua como clara, transparente, invariável, a-histórica além de homogeneizar o seu leitor. Esse procedimento concebe a língua como expressão do pensamento, pressupondo que a capacidade de reflexão e de utilização do raciocínio lógico é dependente do conhecimento da língua, ou seja, “o aluno não é capaz de refletir porque não sabe a língua estrangeira”.

Por fim, Grigoletto afirma que as instruções e as atividades propostas nas unidades dos livros recusam ao aluno, o ato de interpretar ao confiná-lo a uma leitura que não mobiliza o interdiscurso. É dentro desse contexto que se percebe a visão mecanicista da aprendizagem, mesmo quando se afirma uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades no aprendizado da Língua Estrangeira. Perde-se, então, uma ótima oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas, ou seja, a oportunidade de incentivar a formação de opinião.

1.2. Tipologia dos exercícios de compreensão

Os principais tipos de atividades de compreensão do conteúdo e de consolidação do aprendizado seguem as tipologias elaboradas por Marcuschi, 2001, “Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP”; Coracini, 1999; Widdowson, 1991; entre outros. Tais tipologias levaram-nos a apreciar as atividades propostas pelos livros didáticos de Língua Inglesa mediante as seguintes categorias:

- a) *Cópias* – perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de informações contidas no próprio texto ou mesmo na pergunta, por exemplo: *copie, retire, aponte, indique, complete, assinale, identifique*.

Ex.: (English Clips 5; p27.) *Complete as regras com as palavras antes e depois.*

1. *Para formar a interrogativa do TO BE colocamos o verbo* _____.
2. *Para formar a negativa do TO BE colocamos NOT* _____ *do verbo.*

- b) *Objetivas* – perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (*o que, quem, como, quando etc*), atividade que exige apenas decodificação, pois a resposta está centrada no texto.

Ex.: (English Clips 5; p.81) 6. *Observe a figura da sala de aula e responda às perguntas. Use short answers.*

(figuras com nomes em baixo)

1. *Is there a blackboard in the classroom?* _____
2. *Is there a teacher in the classroom?* _____

- c) *Inferenciais* – Estas perguntas são mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e a análise crítica para a busca de respostas.

Ex.: (English Clips 5; p.12)

2. *Faça com um (a) colega uma lista de pelo menos 10 palavras que vocês acham que são da língua inglesa. Por exemplo: shampoo, ticket, etc. Se acharem difícil, pesquisem em revistas ou supermercados.*

- d) *Subjetivas* – perguntas superficiais sobre o texto, cujas respostas ficam por conta do aluno e não há como testá-las em sua avaliação; são questões do tipo: “*Qual a sua opinião?*”, etc.

Ex1.: (English Clips 5; p.53)

10. *Escreva sobre você. Use respostas curtas.*

- | | |
|-------------------------------------|---|
| 1. <i>Are you good at sports?</i> | 4. <i>Can you play table tennis?</i> |
| _____ | _____ |
| 2. <i>Are you in a school team?</i> | 5. <i>Are you a football supporter?</i> |
| _____ | _____ |
| 3. <i>Can you play volleyball?</i> | 6. <i>Are you a tennis supporter?</i> |
| _____ | _____ |

- e) *Metalingüísticas* – perguntas que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais: “*Qual o título do texto? Quantos parágrafos tem o texto?*”

Ex.: (Our Way 1; p.39)

Unscramble the sentences

1. *and – yellow – pencil case – the – blue - is*

2. *color – the – what – is – schoolbag*

- f) *Juízo de Verdade* – perguntas para considerar V ou F, justificar a informação incorreta ou escolher entre duas alternativas (Yes ou No).

Ex.: (Our Way. Vol. 3; p.12) TRUE OR FALSE

1. (F) Valentine's cards never have the pictures of cupids.
2. (T) Valentine's Day is an old tradition in the US.
3. (F) February 14th is the Independence Day in the US.

g) *Yes/No questions* – são perguntas fechadas que só pedem respostas afirmativas ou negativas.

Ex: (Our Way 1; p.25)

10. *Answer the questions.*

1. *Is she your girlfriend?* - Yes, _____
2. *Is he your boyfriend?* - No, _____

h) *Associar/ligar colunas*: neste tipo de pergunta se requer que o aluno relacione informações (vocabulários, figuras, explicações) de uma coluna às de outra.

Ex.: (English Cilps 5; p.21) *Relacione as duas colunas:*

- | | |
|-------|-------|
| a. 1 | one |
| b. 3 | two |
| c. 7 | three |
| d. 6 | four |
| e. 9 | five |
| f. 4 | six |
| g. 8 | seven |
| h. 10 | eight |

i) *Múltipla escolha*: fazer escolha entre duas opções que contém informações que se excluem.

Ex.: (Our Way 1; p.22) *Underline the correct alternative.*

mother

Suzie: Joe, this is my

brother

j) *Resumo* – quando se solicita que o aluno elabore um resumo de algum tema já tratado no livro ou proposto por este dentro das unidades estudadas.

2. METODOLOGIA

O *corpus* foi constituído de Livros Didáticos de Língua Inglesa utilizados em, pelo menos, seis escolas particulares e públicas do Recife sendo considerados, na primeira fase desta pesquisa, materiais usados no Ensino Fundamental, já que estes são, em grande parte, responsáveis pela formação dos atuais e dos futuros alunos universitários. Nessa primeira etapa da pesquisa, foram analisadas as seguintes coleções: a) *English Clips*; Mariza Ferrari & Sara Rubin. Ed: Scipione, 2001; e b) *Our Way*, Eduardo Amos, Ernesto Pasqualin e Elisabeth Prescher. Ed moderna. 2002, sendo ambos utilizados em escolas particulares do Recife.

Aplicamos em algumas escolas públicas e particulares da cidade do Recife um questionário. O objetivo era identificar os principais procedimentos adotados pelos professores de língua inglesa e avaliar a escolha, os critérios para tal escolha e a utilização do Livro Didático. Após esse levantamento, coletamos nas editoras os materiais citados, o que se referiu ao material usado nas escolas privadas, já que na rede pública o seu uso não é feito. Por fim, elaboramos uma ficha que continha os principais pontos a serem analisados.

2.1. Análise dos dados

poder realizar as análises, elaboramos um roteiro que incluía todos os itens a serem observados. As análises eram qualitativas e quantitativas. Tal roteiro pode ser dividido em quatro partes:

- TEXTOS: nos quais seriam verificados os gêneros presentes em cada unidade dos LD; se o nível lingüístico dos textos e das atividades era adequado ao seu público-alvo; quais os principais tópicos encontrados em cada unidade e se o nível cognitivo adequava-se à realidade sócio-cultural dos aprendizes;
- ATIVIDADES: onde observaríamos itens como se, por exemplo, as atividades eram precedidas por um contexto; se estas levavam em consideração o conhecimento enciclopédico dos alunos aliado ao contexto situacional e cultural; se capacitavam o aluno a vivenciar o mundo real/exterior de acordo com seus propósitos comunicativos; se ajudavam o aluno a adquirir e a usar as diversas habilidades da língua; se refletiam a proposta do livro e quais os tipos de atividades comunicativas (*cópias; objetivas; inferenciais; subjetivas; metalingüísticas; juízo de verdade; Yes/No questions; associação de colunas; múltipla escolha; atividades de resumo*);

- METODOLOGIA: na qual foi possível visualizarmos a) o papel do professor: facilitar o processo comunicativo; observar, monitorar e aprender; ou participar; b) o papel do aluno: negociar o significado; interagir, transmitir e receber informações ou expressar idéias, sentimentos e opiniões; c) as formas de trabalho sugeridas pelo LD entre os alunos: individual, em pares ou em grupos.
- MANUAL DO PROFESSOR: neste item analisamos a) se o manual facilita a compreensão dos objetivos e da metodologia do livro; se ajuda o professor a desenvolver o vocabulário, as estruturas e os tópicos do livro; se o auxilia na identificação de respostas corretas ou se oferece sugestões para atividades e b) se fornece planejamentos de novos tipos de aula; verificamos, ainda, se o manual faz revisão de assuntos antigos e introduz os novos; e se apresenta textos variados e tipos diversificados de trabalho escrito.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere à variedade dos gêneros, esta mostrou-se presente principalmente na coleção *English Clips*. Enquanto tal coleção apresentou mais de cinquenta tipos de gêneros - dentre eles: cardápio; música/rap (em todas as unidades); carteira de identidade; horário (timetable); receitas de comidas; pôsteres; e-mails; cartões-postais; quadrinhos; contos de fadas; críticas de filmes; artigos de revista; entrevistas; cartas do leitor/do editor; folhetos de turismo; convites para festa; anúncios publicitários (de concursos; de filmes em estréia) entre outros - o número de gêneros presentes no *Our Way* não passou de quinze. Na primeira coleção, cada unidade estava repleta de gêneros; sendo alguns utilizados apenas para ilustração: passagem de avião; ingressos de cinema e teatro; programação de cinema; capa de livro e de CD. Outros, por sua vez, eram usados como base para exercícios de compreensão e como sugestões de produção escrita, - abordando detalhes a respeito de suas características formais e comunicativas (carteira de identidade; cartas formal e informal; cartões e convites etc). Desta forma, o aluno pôde ser exposto à realidade da língua e às suas variações, o que o levou a uma aprendizagem mais efetiva.

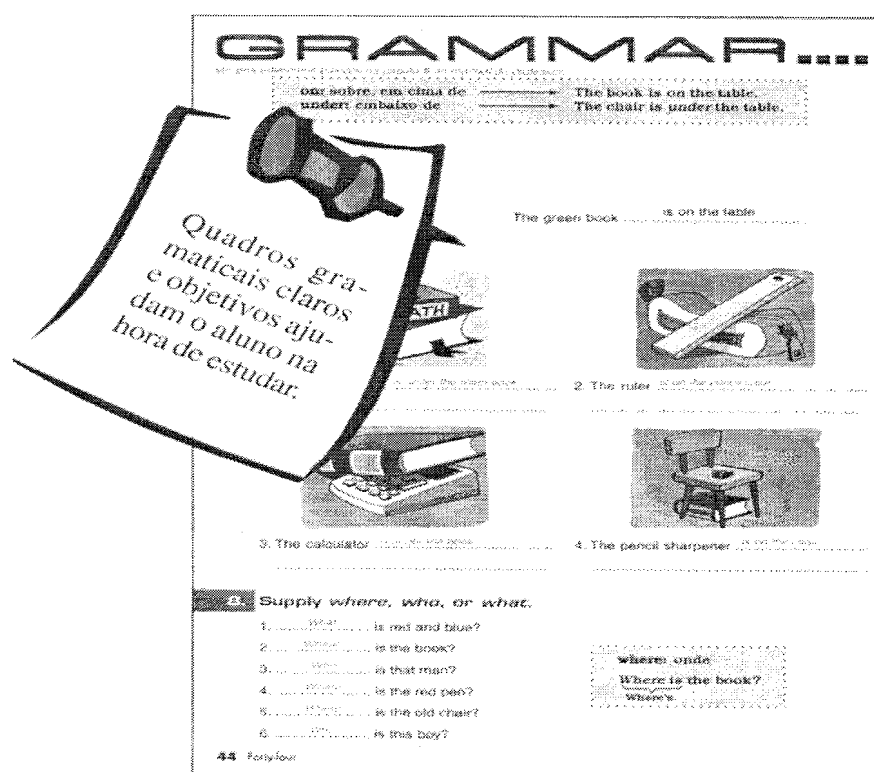
Em contraste com a primeira coleção, no *Our Way* há pouca variedade de gêneros, dentre os quais: programação turística; carta informal; receita de bolo; diário pessoal; cartão de namorados; entrevista. Quando estão presentes, tais gêneros são explorados de maneira bastante inadequada, já que servem, muitas vezes, somente de ilustração e são trabalhados com perguntas de *cópia* ou puramente *objetivas*.

Quanto à observação dos tópicos, levamos em consideração os Temas Transversais sugeridos pelos PCN (Saúde; Pluralidade Cultural; Ética; Meio-Ambiente; Trabalho e Consumo e Orientação Sexual), além de como apreciar como estes foram abordados pelo livro. Neste item, a coleção *English Clips* também se mostrou bastante superior à outra. Suas unidades apresentavam textos que abordavam, sempre, assuntos relacionados a algum dos Temas Transversais, como por exemplo: alimentação equilibrada e prática de exercício – que podem ser englobados no tema Saúde-; ou então: reciclagem, preservação da natureza, diversidade da fauna e da flora- que estão incluídos no tema Meio Ambiente. Outra característica da estrutura deste livro é que, ao final de cada *clip*, é apresentada uma *Nota Cultural*, com curiosidades a respeito de algumas culturas, tipos de comportamento padrão em culturas diversas (por exemplo, tipos de *greetings*) além das diferenças de crenças e valores, não só em relação aos países de língua inglesa, mas com comparações entre as visões do mundo Ocidental e Oriental. Estas notas abordam, também, exemplos de etnologias variadas e contrastam as questões culturais com aquelas que mais condizem com a realidade sócio-cultural do aluno: a cultura brasileira. Um exemplo seria a explicação a respeito de datas comemorativas como o *Halloween* e o *Valentine's Day*, ou Dia dos Namorados, no Brasil e nos Estados Unidos.

Na coleção *Our Way*, os textos didáticos inseridos no livro abordam alguns Temas Transversais como: Ética; Pluralidade Cultural (“*Halloween*”); Meio Ambiente (“*Whales*” e “*Hungry Giraffes*”); Saúde (*Higiene pessoal*) muito superficialmente, chegando, no volume 1, e um pouco no 2, a serem praticamente inexistentes. Observamos uma falta de coerência entre as propostas e a realidade do livro. Apesar do que sugere o manual do professor do volume 1, no qual são abordados vários assuntos que podem ser incluídos dentro dos temas transversais, não é o que realmente foi verificado. Vejamos o exemplo: no livro 1 é sugerido: “*Nesta unidade é possível trabalhar noções de respeito para com o próprio material escolar. A partir daí pode-se ampliar para uma discussão sobre o ambiente próximo: sala de aula, pátio da escola etc. Essas questões integram o tema transversal Meio Ambiente.*” No entanto, é apresentado um diálogo simples e curto entre alunos que estão recebendo a carteira de identidade com seus nomes inscritos nas mesmas. A unidade se desenvolve explorando o vocabulário relacionado aos materiais escolares (lápiz; régua; estojo; caderno, entre outros) que servem puramente como pretexto para o enfoque gramatical, ou utiliza perguntas abertas (WH- questions), ou uso de preposições (Ex: *The book is on the table .*), trabalhados através de atividades estruturais e objetivas. Além do mais, o livro não sugere qualquer forma de ampliação do tema para que seja considerado dentro do tema transversal Meio

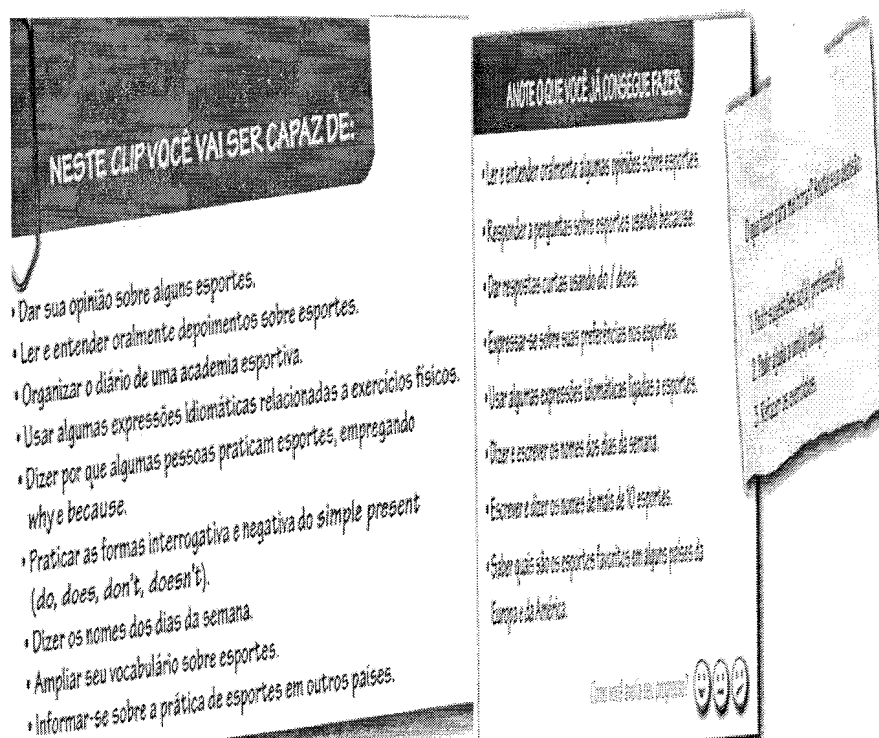
Ambiente.

Figura 1: *Our Way* /vol. 1/Grammar



Também o nível lingüístico dos textos do *Our Way* mostra-se inadequado ao nível cognitivo e não se adequa à realidade sócio-cultural dos aprendizes. Já no *English Clips* há uma maior diversidade de gêneros que são mais eficientemente explorados. Como resultado é possível aumentar o interesse, a curiosidade e a motivação do aluno em relação ao aprendizado da LE. Outro aspecto positivo é que, tanto no início quanto no final, é apresentado um diário reflexivo com observações sobre o que o aluno será, no campo profissional e o que já é capaz de fazer, com o que irá aprender/aprendeu e sugestões sobre como melhorar, caso ainda apresente dificuldades. Através desta reflexão o aluno pode avaliar seu progresso na aprendizagem, além conscientizar-se sobre os assuntos e a importância deles no uso efetivo da língua.

Figura 2: Diários reflexivos (do início e do final) do *English Clips*



Não foi encontrado nenhum exemplo de atividade de resumo em qualquer dos dois volumes. O *English Clips* apresentou a seguinte seqüência, desde as atividades mais freqüentes até as menos presentes: 1º) *Inferencial*; 2º) *Estrutural*; 3º) *Objetiva*; 4º) *Subjetiva*; 5º) *Metalingüística*; 6º) *Associação de Colunas*; 7º) *Múltipla Escolha*; 8º) *Juízo de Verdade*; 9º) *Yes/No Questions*; 10º) *Cópia*. Tal resultado leva-nos a perceber que o conhecimento enciclopédico do aluno é levado em conta e é aliado ao seu contexto cultural, de forma que este é capacitado a vivenciar o mundo exterior de acordo com suas necessidades comunicativas. As atividades presentes neste livro abrangem as quatro habilidades da língua, com várias sugestões de produção e compreensão oral e escrita. Percebe-se, entretanto, a importância que o LD dá ao tratamento da estrutura da língua, das regras gramaticais e da apreensão de vocabulário, através de exercícios puramente estruturais; de perguntas objetivas; da abordagem de questões metalingüísticas; de perguntas abertas apenas usando “Yes/No” ou por meio da associação de informações sem precisar justificar escolhas.

No *Our Way*, observamos a seguinte ordem nas atividades de aprendizagem: 1º) *Objetiva*; 2º) *Estrutural*; 3º) *Inferencial*.; 4º) *Associação de Colunas*.; 5º) *Múltipla Escolha*; 6º) *Metalingüística*; 7º) *Juízo de Verdade*; 8º) *Subjetiva*.; 9º) *Yes/No Questions*.; 10º) *Cópia*. Por ser descontextualizado do momento histórico e da situação sócio-cultural, o *Our way* supervaloriza as atividades objetivas e estruturais, não exigindo do aluno qualquer recorrência ao seu conhecimento prévio e acreditando que este vai alcançar o aprendizado através de repetições de informação e da memorização das regras gramaticais ou ortográficas, em vez de priorizar seu uso dentro dos contextos comunicativos.

Tais atividades objetivas e estruturais certamente não levam o aluno a uma aprendizagem efetiva, a ser capaz de utilizar a LE segundo seus propósitos comunicativos, pois colocam esse mesmo aluno em situações isoladas e descontextualizadas. Além do mais, são escassas as tentativas de produção escrita, com pouquíssimo enfoque sobre a leitura e produção/compreensão oral. As quatro habilidades são, quando não ausentes, muito superficialmente trabalhadas por este LD.

O papel do professor nesta coleção resume-se, em algumas unidades, ao de facilitador do processo comunicativo: busca, em alguns momentos, observar e monitorar, e, em outros, participar e aprender. O aluno, por sua vez, passa a interagir, se assim o permitirem os exercícios de compreensão, e a receber informações, não tendo muitas oportunidades para expressar suas idéias, seus sentimentos ou suas opiniões.

Já no *English Clips* os exercícios presentes na coleção e as sugestões de atividades extras, como os projetos a serem realizados pela turma ao final de cada unidade, dão ao professor o papel de mediador, daquele que irá organizar e promover debates. Assim, o docente não assume apenas a função de transmitir informações, mas de interagir com os alunos, aprender e participar. O aluno irá, não só, expressar-se, transmitir e receber informações, mas, também, negociar o significado e interagir, o que facilita o processo de aprendizagem.

Os manuais do professor de ambas as coleções ajudam-no a entender os objetivos e a metodologia do LD; a desenvolver o vocabulário, as estruturas e os tópicos neles presentes; a identificar as respostas corretas ou sugestões para todas as atividades do livro. Auxiliam, ainda, no planejamento das aulas, - principalmente o *Our Way*, que apresenta o plano e a duração do curso que oferece. O *English Clips*, como já foi mencionado, ajuda a revisar assuntos antigos e a introduzir novos; insere a leitura de textos variados e sempre apresenta diferentes tipos de trabalhos escritos. Já o *Our Way* falha nestas duas últimas tarefas, mas também faz sugestões de revisão e

introdução de assuntos através de exercícios de *warm up* que estão no planejamento de aula.

Figura 3: plano de aula *Our Way*, vol.1/ manual do professor

2ª. AULA

WARM UP ACTIVITY
(Livros fechados)

- Esta atividade revisa um item apresentado na aula anterior
- Alunos colocam seus prisms sobre as carteiras
- Aluno A pergunta para B: What's your name?. Aluno B responde: My name is...

WRITE IT - Exercícios 4, 5 e 6

- Explore as ilustrações. Leia o comando e verifique se há dúvidas.
- Alunos fazem os exercícios.
- Caminhe pela classe esclarecendo dúvidas.
- Correção na lousa.

PRACTICE – exercício 7

- Leia o comando e o exemplo. Alunos repetem.
- Alunos praticam oralmente.
- Alunos fazem os exercícios por escrito.
- Correção oral.

4. CONCLUSÕES

Toda esta análise dos Livros Didáticos – no nível do *texto*, das *atividades* e do *manual do professor* – nos levam a algumas conclusões sobre a eficiência do material didático. Assim, podemos dizer que, no Ensino Fundamental, das duas coleções analisadas (*English Clips* e *Our Way*), a primeira mostrou-se superior nos quatro níveis analisados. Dessa maneira, através do uso de diversos gêneros textuais; dos exercícios que requerem inferências e opiniões dos alunos; das práticas em sala de aula (discussões de temas importantes; trabalhos extras) e das informações (de explicações; sugestões; respostas) presentes no Manual do Professor, o aluno pode construir o próprio aprendizado, participar, interagir e aprender a formar opiniões. Isto o torna, inclusive, mais preparado para conviver na sociedade, e, ainda, o capacita, por meio dos *Diários Reflexivos*, a auto-avaliar-se e a refletir sobre seu próprio aprendizado. Tudo isto o leva a uma aprendizagem da língua estrangeira bem mais eficiente e natural. Por outro lado, o *Our Way* apresenta-se descontextualizado da realidade e, por isso, não se mostra relevante dentro do que foi determinado pelos PCN.

Apesar dos aspectos positivos e negativos encontrados nas duas coleções, reconhecemos, naturalmente, que, mesmo que um LD se apresente de forma perfeitamente adequada aos novos parâmetros educacionais, a prática do professor no contexto de sala de aula é fundamental para o processo de Ensino/Aprendizagem de LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coracini, Maria José (org.) 1999 *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas, S.P. : Pontes.
- Dionísio, Ângela Paiva e Bezerra, Maria Auxiliadora (org.) 2001. *O Livro Didático de Português. Múltiplos Olhares*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna
- Dolz, Joaquim & Schneuwly, Bernard 1996. *Genres et progression en expression orale et écrite : éléments de réflexions a propos d'une expérience romande*. Université de Genève (mimeo)
- Grigoletto, Marisa 1997 A Interação em Aula de Leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção do significado” In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. São Paulo: Editora da UNICAMP n. 29
- _____. 1999 “Leitura e Funcionamento do Livro Didático.” In: Coracini, Maria José (org.) 1999 *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas, S.P. : Pontes.
- Machado, Anna Rachel. 1998. *O Diário de Leituras: A Introdução de Um Novo Instrumento na Escola*. São Paulo: Martins Fontes. 263pp.
- Marcuschi, Luiz Antônio. 2000. *Gêneros Textuais: o que são e como se classificam*. Recife: UFPE (mimeo)
- _____. 2001. *Da Fala para a Escrita. Atividades de Retextualização*. S. Paulo: Cortez.
- _____. 2002. *Gêneros Textuais, Mídia e Ensino de Língua* Recife: UFPE (mimeo)
- Matos, Francisco Gomes de e Carvalho, Nelly. 1984. *Como Avaliar o Livro Didático- Língua Portuguesa*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Meurer, José Luiz. 1993. “Aspectos do Processo de Produção de Textos Escritos”. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. São Paulo: Editora da UNICAMP n. 21

Atividades com Títulos em Livros Didáticos de Português*

Tarcísia Travassos
PCR

ABSTRACT: *A title has several functions in the construction of a text: it names the text, calls attention of the reader to the theme and partially monitors the comprehension of the text. All these functions are related to practices of literacy. This article analyzes how titles are presented in Portuguese Textbooks.*

Key words: title, reader, textbooks, literacy.

RESUMO: *Além de nomear textos e de despertar o interesse do leitor para o tema, o título monitora boa parte da compreensão de um texto, tendo, portanto, importante papel no processo de letramento. Neste artigo, analisaremos atividades de livros didáticos de Português as quais envolvem títulos.*

Palavras-chave: título, leitor, livro didático, letramento.

1. OS TÍTULOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO

Os PCN de língua portuguesa destacam a responsabilidade da escola de promover progressivamente a ampliação dos conhecimentos lingüísticos dos alunos, “tornando-os capazes de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadãos, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (PCN 1998:19). O livro didático de língua portuguesa disponível para as escolas, por sua vez, precisa contribuir efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna.

De acordo com Cunha (2001:100), os livros didáticos de português têm, nos últimos anos, adotado “uma concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem fundamentada nas abordagens sociointeracionista e socioconstrutivista”. Isso significa que a linguagem é concebida como um processo de interação e não como um sistema de normas abstrato; assim, o

* Este artigo retoma com modificações o capítulo 4 da dissertação “Títulos: para que os quero?”, defendida em julho de 2002, na UFPE, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Ângela Paiva Dionísio.

conhecimento se efetiva através da interação e o ensino-aprendizado de língua materna deve privilegiar os usos da língua através da leitura e da escritura dos mais variados gêneros textuais disponíveis na sociedade. Porém, mesmo os livros didáticos que adotam essas concepções, muitas vezes, não conseguem propor um trabalho com a língua que seja condizente com essas teorias.

Na prática didática de letramento, espera-se, no processo de leitura de textos escritos, que o aluno adquira, entre outras habilidades, as de: selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadas dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre o gênero, universo temático etc., além de confirmar antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura. Já no processo de produção de textos escritos, espera-se, entre outras habilidades, que o aluno redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto e que realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, ajustando-os às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação.

Os *títulos* têm um papel importante nesse processo de letramento, pois, além de nomear textos de diferentes gêneros, são organizadores de expectativas e estabelecem vínculos com informações textuais e extratextuais. Devido à posição que ocupam, são os primeiros a serem processados nos textos.

Uma proposta de exercícios relevantes, com base em *títulos*, é apresentada por Marcuschi (1986: 33) que indica, entre outras sugestões:

- a) Propor um texto sem *título*: solicitar aos alunos que atribuam *títulos* ao texto e justifiquem, com base no texto, os elementos que fundamentam o *título* dado.
- b) Posteriormente, confrontar os *títulos* sugeridos com o *título* original e verificar qual foi a diferença de ênfase.
- c) Dar um texto com *títulos* alternativos e solicitar que o texto seja reorganizado com base nos títulos sugeridos.
- d) Analisar sumários de livros ou artigos: tentar criar uma mentalidade analítica no aluno de forma que ele adquira condições de identificar textos de seu interesse.

Posteriormente, a partir da análise de exercícios de compreensão de textos em livros didáticos, Marcuschi (2001:57) afirma que analisar, sugerir ou justificar *títulos* é uma forma de trabalhar os conteúdos globalmente e acrescenta que, mesmo antes da leitura, é possível trabalhar com os *títulos*, para se perceber a construção do universo contextual e ideológico para os textos.

2. OS TÍTULOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

Para verificar o tratamento dispensado aos títulos pelos livros didáticos de língua portuguesa, selecionamos quatro coleções destinadas ao ensino de 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental.

- a) “Português: uma proposta para o letramento”, de Magda Soares, 1999, v. 1-4;
- b) “Construindo a escrita”, de Carvalho et al, 2001, v. 1-4;
- c) “Todos os textos”, de Cereja e Magalhães, 1998, v. 5-8;
- d) “Linguagem Nova”, de Faraco e Moura, 2000, v. 5-8.

Para analisar a natureza das atividades de compreensão de textos que envolvem *títulos*, organizamos os dados (81 atividades) segundo as seguintes categorias: 1) Relação entre *título* e texto, 2) Análise lingüístico-discursiva do *título*, 3) Análise gramatical do *título*, e 4) *Título*-estímulo para produção de texto.

Quadro 15: Número de atividades com títulos nos livros didáticos

Categorias	Coleção 1 (Português: uma proposta para letramento)	Coleção 2 (Construindo a escrita)	Coleção 3 (Todos os textos)	Coleção 4 (Linguagem Nova)	Total (por categorias)
1. Relação entre título e texto	16	08	02	09	35
2. Análise lingüístico-discursiva dos títulos	04	03	03	12	22
3. Análise gramatical do título	02	Ø	01	11	14
4. Título estímulo para produção de texto	01	01	04	04	10
Total por coleção	23	12	10	36	81

Há atividades que podem ser classificadas em mais de uma categoria, como por exemplo: *Escreva títulos para estes trechos de jornal. Em cada título deve aparecer um predicativo do objeto* (Faraco e Moura, vol. 3, p. 30), que envolve as categorias *relação entre título e texto* e *análise gramatical do título*. Atividades como esta foram categorizadas conforme o peso maior de uma das partes. Dessa forma, a referida questão foi enquadrada na categoria *análise gramatical do título*, uma vez que, para o aluno resolvê-la, é preciso não só dar *títulos*, mas mostrar que conhece a categoria gramatical predicativo do objeto.

Devido à atualidade das coleções, presumimos que devem revelar no tratamento dos títulos, concepções mais condizentes com a perspectiva discursiva da língua. Passemos à análise das propostas de atividades com títulos.

i) Relação entre título e texto

Nesta categoria, enquadram-se as atividades que relacionam o *título* com o texto como um todo, ou seja, com o sentido global do texto. São as atividades que levam o aluno a refletir sobre os *títulos*, fazendo previsões a partir deles, analisando-os, justificando-os e propondo-os.

É o caso das seguintes atividades:

- a) Antes de ler o texto, vocês tentaram descobrir por que o título diz que medo é “o maior barato”. Vocês acertaram? E agora, depois de ler o texto, vocês acham possível medo ser “o maior barato”? (Soares, vol. 2, p.145)
- b) O título do poema é Eu, etiqueta. Você acha que esse título foi bem escolhido? Por quê? (Carvalho et al., vol. 4, p. 78)
- c) Leia os textos que seguem e, depois de compreender bem suas idéias, dê dois títulos a eles: um que expresse opinião e outro que não expresse. (Cereja e Magalhães, vol. 2, p. 66)
- d) Por que a autora utilizou a palavra fábula no título do texto? (Faraco e Moura, vol. 3. p. 156)

Atividades como as exemplificadas acima fazem com que os alunos percebam que o *título* é parte intrínseca do texto e, portanto, é necessário que ele confirme e tenha relação direta com aquilo que foi indicado no texto.

No exemplo 1, o aluno é levado a criar expectativas a partir do *título* para logo depois confrontar suas idéias com as do texto. Já no exemplo 2, a pergunta é uma tentativa de levar o aluno a refletir sobre a relação entre o *título* e o texto. Embora seja aceita qualquer resposta para esse tipo de pergunta, já que indaga a posição pessoal, a questão se torna relevante, pois solicita a justificativa da resposta. A atividade do exemplo 3 exercita a habilidade do aluno de sugerir *títulos*, questão, segundo Marcuschi (1996: 68), típica de compreensão textual, “pois não se dá *títulos* a um texto sem mais nem menos”. A mesma questão, ao pedir um *título* que expresse opinião e outro que não expresse, também exercita a capacidade lingüístico-discursiva do aluno. No exemplo 4, o aluno é levado a relacionar o *título* do texto *Pequena fábula de Diamantina* ao gênero textual ao qual o texto pertence.

ii) Análise lingüístico-discursiva dos *títulos*

As atividades organizadas nesta categoria exploram as características lingüístico-discursivas dos *títulos* e suas implicações na construção de sentidos do texto. Tomemos alguns exemplos:

5) Observem de novo a cópia reduzida do jornal. Ao lado do texto *Marca registrada que não escolhemos*, a reportagem apresenta um texto com o título: *Lei proíbe aqueles ridículos*.

- A que palavra se refere esse “aqueles”. O que a lei não permite que sejam ridículos?
- Por que esse título? Imaginem: qual será o assunto desse texto apresentado na reportagem? (Soares, vol. 3, p.11)

6) O título e o olho de cada reportagem nos revelam que o repórter está dando ênfase a que tipo de informação?

- *Raio atinge Altair Ramos no treino do São Paulo.*
(Preparador físico sofre lesão pulmonar e queimaduras leves. Depois de socorrido, foi levado ao hospital) A Gazeta Esportiva
- *Raio cai no CT do tricolor e torra ajudante do Telê*
(Descarga elétrica mandou o Altair Ramos queimado pra UTI) Notícias Populares
- *O risco que vem do céu*
(Raio atinge preparador físico do São Paulo durante treino. Saiba quando isso pode ser fatal) Isto é (Carvalho et al, vol. 4, p. 47)

7) Dos títulos que seguem, (...), indique aqueles que expressam opinião:

- a) Vítimas da violência x
- b) Salário menor para mulheres
- c) Moradores fundam escola para seus filhos
- d) Educação pode combater desemprego x
- e) Triste cenário x
- f) Cantando com imaginação x

(Cereja e Magalhães, vol. 3, p. 92)

8) Veja estas capas de livros:

Há uma semelhança na maneira de formular os títulos desses livros e na maneira empregada pelo autor do texto “Como criar uma fera”. A intenção dos autores é a mesma? Explique. (Faraco e Moura, vol. 4, p.59)

O conjunto de atividades acima revela um tratamento do *título* condizente com uma concepção de língua como forma de interação, pois enfocam as três dimensões da textualidade: formal, semântica e pragmática. No exemplo 5, destacamos a reflexão sobre os constituintes lingüísticos (mecanismos de retomada) e a relação das informações dos *títulos* com o conhecimento de mundo do aluno. Nas atividades exemplificadas em 6, 7 e 8, aspectos como a intencionalidade, situacionalidade, informatividade e aceitabilidade são explorados através do *título*. Trata-se, portanto, de atividades que enfocam o *título* dentro de uma abordagem textual-discursiva na qual o fundamental é desenvolver as habilidades de leitura e produção de textos nas mais diversas situações de interlocução (cf. Mendonça: 2001:114).

iii) Análise gramatical dos títulos

Esta categoria enquadra as atividades que utilizam o *título* como pretexto para o ensino de gramática, como se pode observar nos exemplos abaixo:

9) Observe o título do texto e do livro de onde ele foi tirado: Papagaiada.

Papagaio

Papagaiada

↓

↓

um papagaio um grande número de papagaios

Forme, com a terminação -ada, a palavra que indica:

- Um grande número de meninos e meninas
- Um grande número de garotos e garotas
- Uma porção de crianças (Soares, vol.2, p. 21)

10) Dê títulos formados por frases, com ou sem verbos. (Cereja e Magalhães, vol. 3, p. 91)

11) Transcrevemos abaixo títulos de notícias de jornais brasileiros. Você amplia esses títulos, acrescentando adjuntos adnominais aos núcleos destacados.

a. Bebê some da maternidade. (Jornal do Brasil)

b. Fogo ameaça 10% da floresta (Idem)

(Faraco e Moura, vol. 2, p. 169)

As atividades enquadradas na categoria *análise gramatical do título*, ao contrário das atividades da categoria *análise lingüístico-discursiva dos títulos*, não revelam nenhuma consideração ao caráter interacional da língua. Embora a atividade do exemplo 10 também solicite que o aluno dê *título*, uma tarefa, como já dissemos, de compreensão, nas questões acima, o *título* é transformado em pretexto para estudar tópicos gramaticais.

Mendonça (2001:115) assegura que, concebendo-se a língua como discurso, “os recursos gramaticais assumem a função de elementos que contribuem para o estabelecimento das relações de sentido em um texto a partir das intenções” de locutores situados em determinado contexto social. Portanto, a sistematização de aspectos gramaticais através de reflexão metalingüística tem um valor essencial no processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita desde que os tópicos gramaticais sejam situados não só na perspectiva formal, mas na semântico-pragmática do funcionamento textual.

4. TÍTULO - ESTÍMULO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO

As atividades aqui enquadradas são as que utilizam o *título* como estímulo para a produção de texto escrito.

12) Prepare-se para conversar com seus colegas: O texto diz que não somos nós que escolhemos nosso nome. Converse com sua família e descubra: como foi escolhido seu nome? Escreva um pequeno texto com este título: *Meu nome: como foi escolhido* (Soares, vol. 3, p. 16)

13) Observe bem quais foram os truques que o autor utilizou para escrever esse texto. Agora é a sua vez. Escolha um dos dois títulos sugeridos abaixo e escreva um texto.

- O que é um adulto?
- O que é uma menina?

(Carvalho et al, vol. 4, p. 34)

14) Crie uma notícia a partir do título: Confusão (Cereja e Magalhães, vol. 2, p. 91)

15) Imagine um acontecimento nacional que você gostaria de ver noticiado no jornal. Depois, escreva o título dessa notícia. (Faraco e Moura, vol. 1, p. 289)

Segundo Evangelista et al (1998:49), o autor do texto, para expressar aquilo que deseja, combina o seu conhecimento de mundo, suas crenças e seus pontos de vista com os seus conhecimentos lingüísticos e textuais e ainda leva em conta tanto seus objetivos quanto as expectativas do leitor para definir o conteúdo (o quê), a forma de enunciar (como), e o modo de organizar e articular as idéias visando o efeito pretendido (para quê) sobre o interlocutor (quem), em um determinado contexto social (onde, quando). Como os *títulos* são componentes textuais comuns a muitos gêneros e cuja importância operacional é enunciativa ou discursiva, espera-se que ao se propor atividades que os envolvam sejam criadas as condições de produção discursivas adequadas. No livro didático, a prática da escrita é marcada por um caráter artificial. Das atividades selecionadas acima, apenas as propostas por Soares apresenta um projeto de interlocução.

Como demonstramos no quadro 1, das 81 atividades com *títulos* propostas nos livros didáticos analisados, 35 pertencem à categoria 1, *Relação entre título e texto*; 22 pertencem à categoria 2, *Análise lingüística do título*; 14 pertencem à categoria 3, *Análise gramatical do título*; 10 pertencem à categoria 4, *Título-estímulo para produção de textos*.

A coleção 4, *Linguagem Nova* de Faraco e Moura, foi a que mais apresentou atividades destinadas ao estudo do *título* (32), contudo, observamos que o número de atividades enquadradas na categoria 3, *Análise gramatical do título* (11), é quase o mesmo dedicado pelos autores a atividades da categoria 2, *Análise lingüístico-discursiva dos títulos* (12), maior que o dedicado a atividades da categoria 1 *Relação entre título e texto* (09). Isso revela uma inclinação desses autores a situar os tópicos gramaticais na perspectiva formal e normativa da língua, o que contraria os objetivos estabelecidos para a coleção, pois os próprios autores afirmam que:

A gramática que se deve estudar no ensino fundamental precisa estar a serviço do desenvolvimento da capacidade de expressão do aluno. Por isso, não pode ser encarada como mero estudo de metalinguagem. O estudo dessa parte não é o estudo gramatical (reduzida ao mínimo indispensável e vista apenas como

ferramenta de trabalho), mas sim a reflexão sobre a língua em situações de uso. (Faraco e Moura, p. 9-10)

Já a coleção 1, *Português: uma proposta para letramento*, de Soares, apresenta 23 atividades, das quais dezesseis se enquadram na categoria 1, *Relação entre título e texto*; quatro se enquadram na categoria 2, *Análise lingüístico-discursiva do título*; duas atividades se enquadram na categoria 3, *Análise gramatical do título*, uma atividade na categoria 4, *Título-estímulo para a produção de texto*. Nesta coleção, a autora estabelece, como um dos objetivos da leitura, a discussão das expectativas e previsões em relação ao texto em função do gênero, do suporte, da apresentação gráfica, do título (grifo nosso), do autor, etc. Entre os objetivos de reflexão sobre a língua, estão os seguintes: reconhecer os fatores fundamentais da textualidade e as marcas lingüísticas que a estabelecem e comparar, analisar e categorizar os fenômenos lingüísticos de natureza sintática e morfológica em função da modalidade, do gênero, do registro, da variedade de língua. E sobre produção de texto, a autora diz o seguinte: “escrever é comunicar-se, é interagir; comunica-se, interage quem tem o que dizer, a quem dizer, e um objetivo que pretende alcançar através da interlocução”. Percebemos que a coleção de Soares avança em relação a coleção de Faraco e Moura, no que diz respeito tanto à coerência entre os objetivos e as propostas de atividades, como no trabalho realizado a partir do título, pois apesar de apresentar um número menor no total de atividades com títulos (23), apresenta mais propostas de atividades dentro de uma perspectiva discursiva da língua.

Na coleção 3, *Todos os textos*, os autores, Cereja e Magalhães, afirmam adotar uma concepção de língua enquanto atividade social e discursiva. Na introdução, as palavras conclusivas dos autores são:

Esperamos que, com seus textos, você possa agir e interagir com outras pessoas; informar e relatar; argumentar e persuadir; solicitar e obter o que deseja; reivindicar e protestar; registrar suas vivências e sensações; fazer seu interlocutor imaginar, sonhar, se divertir, se emocionar; ler por prazer.

Essa coleção apresenta apenas 10 propostas de atividades com títulos, das quais quatro se enquadram na categoria 1, *Relação entre título e texto*; três se enquadram na categoria 2, *Análise lingüístico-discursiva do título*; um consideramos como pertencente à categoria 3, *Análise gramatical do título*, embora ela também estabeleça uma relação entre título e texto, o que a classificaria na categoria 1; dois se destinam a produção de texto, ou seja, se enquadram na categoria 4 *Título-estímulo para produção de texto*. Observamos que as atividades com títulos, destinadas à produção de texto,

deixam um pouco a desejar, uma vez que não apontam para o aluno um motivo para escrever, nem para quem escrever, nem em qual situação o texto produzido será lido. A orientação é dada apenas sobre o que escrever. Quanto ao tratamento do *título* nas atividades enquadradas nas categorias 1, 2 e 3, todas são condizentes com a proposta de trabalho dos autores.

Na coleção 4, *Construindo a escrita*, de Carvalho et al, que tem como pressuposto teórico uma perspectiva construtivista de aprendizagem, encontramos 12 propostas de atividades com *títulos*, sendo oito da categoria 1, *Relação entre título e texto*; três da categoria 2, *Análise lingüístico-discursiva dos títulos*; nenhuma da categoria 3, *Análise gramatical do título*; um na categoria 4, *Título-estímulo para produção de texto*. Segundo as autoras, “as atividades propostas na coleção são vistas como desencadeadoras de reflexões sobre a forma como a língua escrita se organiza e se articula para produzir diferentes significados e emoções”. O fato de as atividades destinadas ao trabalho com o *título*, nesta coleção, se situarem apenas nas categorias 1, 2 e 4 reflete a consciência das autoras no trabalho com a língua numa perspectiva sócioconstrutivista.

3. CONCLUSÃO

Pela análise que fizemos, concluímos que o *título* tem sido foco de atividades propostas em livros didáticos de português, porém, em 17% das atividades, o *título* ainda é usado como pretexto para o ensino de tópicos gramaticais, não sendo explorada sua função textual e discursiva. É possível intensificar o trabalho com o *título*, observando-se, por exemplo, a relação entre *títulos* e ilustrações, a relação entre *títulos* e os gêneros textuais, os recursos gráficos empregados nos *títulos* e a intertextualidade nos *títulos*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cunha, D. A. C. 2001. Atividade sobre os usos ou exercícios gramaticais? Uma análise do discurso reportado. In Angela Paiva Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra, orgs. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Lucerna, pp. 101 - 112.
- Evangelista, A et al. 1998. *Professor-leitor aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte, CEALE/Formato.
- Marcuschi, L. A. 1986. *O texto no ensino de língua: sugestões teóricas e práticas*. Recife, UFPE, mimeo.
- _____. 1996. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino da língua? *Em aberto*, Brasília, n. 69, pp. 64-82.

- _____. 2001. Compreensão de texto: algumas reflexões. In Angela Paiva Dionisio e Maria Auxiliadora Bezerra, orgs. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Lucerna, pp. 46 – 59.
- Mendonça, M. 2001. Pontuação e sentido: em busca da parceria. In Angela Paiva Dionisio e Maria Auxiliadora Bezerra, orgs. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Lucerna, pp. 113 – 125.
- Secretaria Do Ensino Fundamental. 1998. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC.

Obras Didáticas Analisadas

- Carvalho, Carmem S. et al. 2001. *Construindo a escrita*. Livro do Professor. 5. ed. São Paulo, Ática, v. 1-4.
- Cereja, William & Magalhães, Thereza. 1998. *Todos os textos*. Livro do Professor. São Paulo, Atual, v. 5-8.
- Faraco, Carlos E. & Moura, F. M. de. 2000. *Linguagem Nova*. Livro do Professor. São Paulo, Ática, v. 5-8.
- Soares, Magda. 1999. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro do Professor. São Paulo, Moderna, v. 1-4.

Hipertexto e Pós-Modernidade

Antonio Carlos dos Santos Xavier - UFPE

ABSTRACT: *This article discusses the relationship between post modernity and hypertext in this new millennium. The new technologies linked to computer systems produce different forms of language use and, consequently, different ways of understanding the various discourse genres. We show that both the hypertext as language technology and post-modern thought lacks a central point. This article attempts to answer this question.*

Keys words: hypertext, new technologies, posmodernity e discourse.

RESUMO: Este artigo discute a relação que se estabelece, neste começo de milênio, entre o movimento denominado de Pós-Modernidade e o advento do Hipertexto. As novas tecnologias vinculadas ao computador produzem diferentes formas de usar a linguagem e consequentemente diferentes modos de compreender os vários gêneros de discurso. Podemos constatar a ausência de centro tanto no hipertexto, enquanto tecnologia de linguagem, quanto no pensamento pós-moderno. Por quê? Esse artigo ensaia algumas respostas a essa questão.

Palavras-chave: hipertexto, novas tecnologias, pós-modernidade e discurso.

INTRODUÇÃO

O termo Pós-modernidade foi utilizado, em 1947, pelo historiador americano Toynbee, para designar um movimento de grande envergadura filosófico-cultural que provocou mudanças nas artes, arquitetura, comportamento e ciências em geral.

A Arte Pop dos anos sessenta com os movimentos de contracultura (os Híppies, por exemplo) e os atos de protesto da geração de 1968 deram um grande impulso à implantação da Pós-modernidade. O Movimento Feminista também contribuiu bastante para a construção das bases pós-modernas.

Investigações: Lingüística e Teoria Literária 16(2):181-192

Mas foi nos anos setenta que a corrente pós-moderna deslanchou definitivamente, em razão do alto desenvolvimento tecnológico das ciências. Em outras palavras, a *tecnociência* alavancou o espírito pós-moderno nas sociedades avançadas. Essa nova perspectiva filosófico-cultural imprimiu um ritmo, totalmente, diferente no modo de ser e de lidar com os signos, linguagens e informações em todos os setores das sociedades ocidentais.

A CONDIÇÃO PÓS-MODERNA

O filósofo francês Jean François Lyotard (1979) afirma que a condição pós-moderna se revela na multiplicidade dos centros de poder e no fim de toda narrativa totalizante que queira comandar as ações e representações sociais. A Pós-modernidade, segundo ele, leva à conversão da *hierarquia* em *heterarquia* das formas culturais, mudança esta que rompe com a concepção de autoridade cultural centralizada no Ocidente.

Além de desprezar a natureza dos discursos totalizantes e suas explicações, filósofos como o próprio Lyotard, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jean Baudrillard, Frederic Jameson, Zygmunt Bauman, entre outros, tentam desvelar, em seus escritos, a hipocrisia latente nos valores da sociedade moderna e mostrar a responsabilidade que ela teve para o surgimento dos problemas que afligem o mundo atual. Por isso, buscam *desconstruir* os princípios e concepções do pensamento ocidental, tais como: *Razão, Sujeito, Ordem, Estado, Poder e Sociedade*, por meio da elaboração de críticas à relação de cumplicidade da tecnociência com o poder político e econômico nas sociedades avançadas, cuja intimidade resultou na criação do *Sistema*, enquanto tal.

Uma outra frente em que trabalham os pós-modernistas é a da valorização dos temas considerados marginais na Filosofia e na Sociologia, tais como: *linguagem, loucura, sexualidade, desejo, poesia (em oposição à lógica) e atividades quotidianas*. Tais fatores, bem compreendidos, conspiram a favor da liberdade individual e do respeito às diferenças, bandeiras primordiais empunhadas por esses pensadores. Eles apregoam que as próprias instituições seriam os lugares de onde deveriam emergir a diferença, o ecletismo e a pluralidade. Constatam que, à revelia de tais instituições, os “princípios” pós-modernos estão se capilarizando rapidamente.

Acreditam que a expansão da cultura mundial vai se dar também em função do aumento real das variadas experiências culturais vividas pelos seres humanos e pela diversificação das formas pelas quais tais experiências são mediadas e veiculadas pela mídia. Lyotard (1979) acredita que a

diversidade, longe de ser uma forma de resistência necessária ao capitalismo global, *é a condição constitutiva da corrente pós-moderna*.

No fundo, a Pós-modernidade não é nem reducionista nem exclusivista, ela é sintética e incorporadora da diversidade de experiências e conhecimentos. O Pós-modernismo se esforça para alcançar uma *condição enciclopédica*, acolhendo pontos de vista diferentes e visões interpretativas divergentes que se cruzam pacificamente. Ele engendra e faz circular, com liberdade, estilos e histórias, por vezes, díspares.

Os *compromissos* expressos dos pós-modernos são com a fusão, mescla, indeterminação, processos (e não produtos), multiplicidade de vozes, ausência de unidade, significantes (em detrimento dos significados), fragmentação, multifocalidade, mobilidade, maleabilidade, alteridade, eventualidade, instabilidade das relações e dos conceitos etc. Neste sentido, Frederic Jameson (1996:79) identifica as características formais e estilísticas da cultura pós-moderna como sendo:

“a paixão pelo pastiche, pela multiplicação da colagem ‘sem relevo’ de estilos em oposição à ‘profunda’ estética expressiva do estilo autêntico que caracteriza o modernismo, a fragmentação do indivíduo, o crescente poder da mídia eletrônica, a supervalorização das imagens, designers e representações apresentados eles mesmos como produtos e não mais como seus acessórios promocionais”.

Jameson avalia que as redes de comunicação e de informação acentuam o labirinto da Pós-modernidade, dificultando a percepção clara do papel da rede de poder e de controle global do Capitalismo, atualmente, em seu terceiro estágio.

A tecnociência passou a oferecer as condições necessárias e suficientes para o surgimento da tecnocracia que hoje prevalece nos países que ditam as regras da política econômica a serem adotadas pelos demais países do globo. O *chip* - microprocessador que põe em movimento todo o aparato da tecnociência -, propiciou o nascimento da Era da Informática, desenvolvendo a telemática e as redes de comunicação locais e globais.

INTERNET, HIPERTEXTO E PÓS-MODERNIDADE

Nessas condições sócio-técnicas, nas quais a Pós-Modernidade tem se instaurado, é que surge a *Internet* e com ela o *Hipertexto*. Por hipertexto queremos designar um sistema de organização de dados e um modo de pensar. É por meio dele que a tecnologia de informação se “materializa” digitalmente; é ele que aglutina os dados compostos em formato de textos, imagens e sons produzidos pelos cidadãos pós-modernos em um mesmo espaço de leitura: a tela do computador. Como diz Santos, “o ambiente pós-moderno significa, basicamente, isto: entre nós e o mundo estão os meios tecnológicos de comunicação” (1986:13).

Derivada e, ao mesmo tempo, fonte alimentadora do sistema tecnocientífico, a rede de informação, especificamente, a Internet, por movimentar um volume gigantesco de dados, é *incapaz de articular, “logicamente”, um todo enunciativo e de vincular cada uma das partes entre si*. O resultado é a *ausência de um centro* e a construção de um dissenso em torno de questões e de valores universais. O indivíduo que se encontra imerso na *condição pós-moderna* e, por essa razão, “linkado” à Internet, é submetido a uma enxurrada de informações parceladas, dados desconexos à espera de amarração. Ele é desestimulado a encontrar a “lógica”, desencorajado a achar o elo perdido com uma certa “central da razão” que vigorava no período Moderno.

Centro, na Pós-Modernidade, não existe mais, foi esvaziado pelas forças plurais dos movimentos de contracultura e em favor das minorias, devido ao avanço veloz da tecnociência. O sujeito pós-moderno se encontra entre opiniões diversas, forçado a avaliar diferentes versões para decidir, por si mesmo e sem o auxílio de qualquer âncora racional, o que fazer, como se posicionar diante das circunstâncias *indecidíveis* apresentadas no caleidoscópico cenário pós-moderno.

Exatamente por ser um movimento que questiona valores, desfaz princípios e institui uma nova lógica, baseada não no *OU isso OU aquilo, mas no isso E aquilo*, a Pós-modernidade, como diz Bauman (1998:37), causa um grande mal-estar nos indivíduos acostumados à lógica aristotélica-cartesiana. Conforme esse pensador, a Pós-modernidade põe em colapso a oposição entre a realidade e seu simulacro, a verdade e suas representações, provoca a diluição da diferença entre o esperável e o inesperado, o comum e o bizarro, o familiar e o estranho. A liberdade pós-moderna produz incerteza e ansiedade, fontes perenes de mal-estar para as mentes pautadas na perspectiva tradicional.

Agora, os sobreviventes deste novo contexto filosófico-lingüístico-cultural são desafiados a lidar com um aparato tecnológico singular, cheio

de botões, janelas, sonorizadores que surgem em telas de cristal líquido. São obrigados a ler, selecionar dados e interpretá-los rapidamente. Diante do hipertexto, que viabiliza uma fusão de linguagens, o hiperleitor pós-moderno não encontra, necessariamente, um centro, uma essência na qual possa assegurar ser o fulcro do hipertexto.

Nesta perspectiva, teóricos do hipertexto como Landow (1992), Bolter (1991), Tuman (1992), Lanham (1993) e Johnson-Eilola (1998) concordam que há uma conexão entre o hipertexto e a recente crítica literária que já vive o clima pós-moderno desde o Pós-estruturalismo e o Desconstrutivismo. Segundo Landow (1992a:2), tanto no hipertexto quanto na crítica literária pós-moderna são evidentes a insatisfação com o livro impresso e com o pensamento hierárquico. Esses autores são unânimes em afirmar que é necessário abandonar o sistema conceitual baseado nas idéias de centro, margem, hierarquia e linearidade, para dar lugar à multilinearidade, aos nós e às redes, condições de possibilidades apresentadas pela Pós-modernidade.

HIPERTEXTO, TEORIA LITERÁRIA E PÓS-MODERNIDADE

Bolter (1991:24) afirma que o hipertexto é uma reivindicação da teoria literária pós-moderna. Diz que quando Wolfgang Iser e Stanley Fish argumentam que o leitor constitui o texto no ato da leitura, e quando os desconstrutivistas dizem que o texto é ilimitado, expandindo-se para incluir as interpretações dos leitores, todos eles estariam descrevendo, intuitivamente, o hipertexto, esse dispositivo de leitura que cresce toda vez que os hiperleitores acionam e/ou adicionam novos *hyperlinks*. Bolter acredita também que, quando Roland Barthes traçou a famosa distinção entre obra e texto, estaria fazendo uma perfeita caracterização da diferença entre texto impresso e escrito no computador e, dessa forma, estabelecendo a fronteira entre escrita como volume e escrita como espaço virtual.

Para Bolter, o hipertexto vem confirmar o que os desconstrutivistas e outros teóricos contemporâneos têm dito sobre a instabilidade do texto e o declínio da autoridade do autor. O que não é natural no impresso se torna natural no meio eletrônico, sem a necessidade de dizer tudo, porque muita coisa pode ser mostrada através dos *hyperlinks*, afirma ele.

Landow (1992:26) acredita que estamos vivendo instantes de grande convergência entre pressões teóricas e tecnológicas, e que, por isso, esse momento histórico pode ser denominado de “cultura convergente”. Para ele, a digitalização das artes requer uma nova crítica acerca delas, e essa crítica já existe e vem sendo feita pela estética pós-moderna. Ele imagina

que o mundo conceitual e metafísico criado pelo texto digital – dinâmico, aberto, participativo, baseado em diversas imagens, sons e muitas palavras – é o mundo do pensamento pós-moderno, o mundo que focaliza a discussão teórica em todas as disciplinas que se cruzam no interior das ciências humanas. A “lógica” do pensamento pós-moderno se reflete nos *pixels* que saltam na tela do computador, finaliza Landow.

A concepção de “obra aberta” postulada pelos pós-estruturalistas se realiza literalmente no hipertexto, uma vez que ele permite ao leitor manipular os *hyperlinks*, mergulhar nos dados ali disponíveis e combinar informações de modo digital. Essa “abertura” acontece porque o hipertexto é, “fisicamente”, acolhedor, ele hospeda “materialmente” outras obras hipertextualizadas. Ele absorve a essência de outros hipertextos, por isso tende a apagar as fronteiras e a diluir as noções de “dentro” e “fora”. Em outras palavras, por ser elástico, o hipertexto tende a obscurecer os limites entre as páginas *Web* indexadas à rede, razão por que denomina o *hipertexto* de “*texto promíscuo*” (cf.: Bolter 1992:53). Em função da sua presença ubíqua na Internet, sua conexão com outras obras *on-line* e sua abertura “imaterial”, o hipertexto ganha universalidade, torna-se supranacional, transcende os limites territoriais de um Estado-Nação e alcança o mundo. Por isso, relaciona-se e negocia sentidos com todos os outros hipertextos sem qualquer cerimônia.

Buscando articular as novas tecnologias com a filosofia pós-moderna, Johnson-Eilola (1998:187) afirma que o mundo tem passado por um período de profundas mudanças, as quais têm deixado muitos de nós em pânico. A confluência das tecnologias de informação com a maneira superficial, instável e efêmera de tratar valores antes considerados verdadeiros e universais – modo operacional da Pós-modernidade -, tem proporcionado à nova geração de cidadãos uma maneira de pensar e de viver, completamente, diferente da geração anterior - Modernista. As tecnologias digitais de comunicação têm oferecido a muitos um espaço de interação fluido, onde os usuários experimentam situações inusitadas, estórias perdem seu começo, meio e fim, as regras dos jogos mudam durante a partida. A Pós-modernidade aliada ao computador em rede tem criado uma atmosfera, aos olhos modernistas, de perplexidade e caos.

APRENDIZAGEM E CRITICIDADE NO HIPERTEXTO PÓS-MODERNO

Ao observar as crianças e adolescentes, que estão crescendo utilizando os espaços globais de informação (*World Wide Web e games* digitais em geral), Johnson-Eilola (1998:196) percebeu que essas tecnologias fornecem-lhes um ambiente de aprendizagem compatível com a cena pós-moderna que lida com a comunicação e com o conhecimento de uma maneira singular, ambiente que inclui: navegação, resolução construtiva de problemas e consignação dinâmica de metas. Segundo ele, as tendências da Pós-modernidade tais como: a falta de profundidade e ênfase na contingência e na multiplicidade, têm muito a ver com a criação de programas de computador com *designers* em três dimensões que exigem raciocínio ágil e reflexos rápidos por parte das crianças e adolescentes.

Como consequência, a geração pós-moderna é obrigada a desenvolver habilidades cognitivas complexas, como:

- ✓ habilidade para processar múltiplos fluxos de informação;
- ✓ propensão para fazer livres experimentos, a fim de resolver problemas;
- ✓ necessidade de tratar, taticamente, a contingência e a incerteza;

Jonhson-Eilola observa que os cidadãos modernos normalmente aprendem as regras antes de começar a jogar, ou melhor, têm que ser capazes de discernir regras claras pela tentativa e erro. Já os pós-modernos devem ser capazes de trabalhar em um ambiente caótico momento a momento. Enquanto aqueles estão presos ao tempo, esses estão vinculados ao espaço, mas não subordinados a ele.

O crescimento no uso do computador e no grau de conectividade dos sistemas de informação têm criado um novo espaço de comunicação e aprendizagem. Embora não seja desejável, é certamente possível continuar usando esses espaços à maneira modernista que estimula a linearidade e a temporalidade dos meios tradicionais de comunicação (relação um a um, um para muitos e comunicação seriada). Todavia, Johnson-eilola ressalta que os sistemas de computação são cenários adequados para o desenvolvimento e o uso das interfaces pós-modernas que forjam, na nova geração, competências outras, diferentes das aprendidas pela “velha” geração.

Ainda que a Pós-modernidade seja baseada na superficialidade que substitui a história como paradigma organizador da vida, retirando as âncoras: “verdade”, certeza e segurança, Johnson-Eilola sustenta ser necessário compreendermos a visão pós-moderna, pois ela se impõe todos os dias por meio das interfaces computacionais, produto mais visível da tecnociência. Não podemos rejeitar a Pós-modernidade, porque o mundo

tem exigido respostas pós-modernas em todos os níveis: da publicidade à arte, trabalho e assim por diante. Ele acredita que: “Nós precisamos buscar uma diferente compreensão das possibilidades da superficialidade; precisamos permanecer criticamente atentos às suas falhas e fugas”. Essa perspectiva crítica, que alterna a superficialidade com a profundidade, é crucial para desenvolver, na geração pós-moderna, respostas adequadas para cada situação.

Em um ambiente digital sobrecarregado de informações, desenvolver a habilidade crítica se torna condição *sine qua non* para agir e sobreviver em meio a uma sociedade cada vez mais digitalizada e pós-moderna como a Sociedade da Informação, conclui ele.

DISCURSO SEM CENTRO

A dissolução da centralidade do discurso experienciada no hipertexto, inserido nessa atmosfera pós-moderna, pode provocar uma leitura dispersiva, até porque a falta de completude, de eixo organizador e de fio-condutor do discurso tornam-no um objeto virtual estranho diante daqueles pouco acostumados com as parafernalias digitais. Essas características estimulam a ocorrência de várias interpretações para um mesmo hipertexto, obrigando o leitor moderno a manter uma atenção redobrada e a reavaliar, constantemente, seu projeto de leitura frente à tela. A vantagem do hipertexto é seu poder de aumentar a autonomia do leitor em relação ao lido, fazendo-o circular por vários sítios virtuais e voltar ao primeiro, se assim desejar.

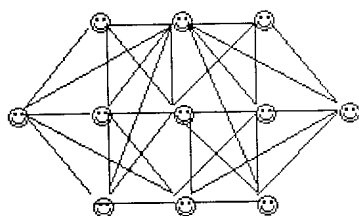
Ao descentralizar os discursos, o hipertexto também deslineariza o processamento da leitura, pois lança o hiperleitor em uma aventura intelectual imprevisível.

Em tese, o hipertexto descentraliza o conhecimento de um modo geral, franqueando o acesso a todos os seus potenciais usuários que passam, virtualmente, a adquirir mais saber ou, pelo menos, a possuir mais informação sobre tudo para poder fazer suas escolhas com mais convicção. Este é o ideal da cultura digital pós-moderna, mas a realidade ainda se mostra bastante resistente, embora já tenha apresentado inúmeros avanços na direção da mudança.

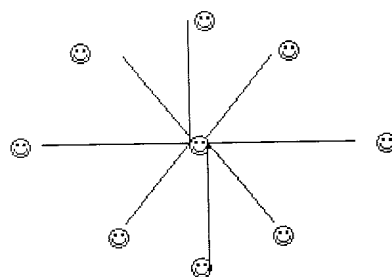
Pierre Lévy (1999:160) defende que o hipertexto “articula transversalmente uma multiplicidade aberta de pontos de vista, em rizoma, sem o ponto de vista de Deus, sem unificação totalizante”. De fato, o hipertexto não tem fronteira demarcada, o que permite, entre outras coisas, a flutuação randômica do hiperleitor no espaço

virtual. Neste sentido, Lévy acredita que a rede digital, enquanto suporte de comunicação, faz emergir coletivamente: conhecimentos importantes, criação de novos critérios de avaliação para selecionar as informações e sua transmutação em saberes úteis, além de exigir a presença de novos agentes produtores e consumidores dos conhecimentos em fluxo já indexados à Internet.

Assim como a Pós-modernidade, o hipertexto é por natureza fractal e aleatoriamente inclusivo. O caos, a desordem de saberes e de dizeres em ebulição são provocados pela interconexão do tipo rede (todos para todos) e não mais do tipo estrela (um para todos) que a Internet, através do hipertexto, proporciona aos cidadãos contemporâneos.



Rede: todos se comunicam com todos.



Estrela: um se comunica com todos.

CONCLUSÃO

É esse o espírito da Pós-modernidade: uma Torre de Babel digitalizada pela tecnociência que destotaliza sentidos, dissolve totalidades semânticas e desorganiza a “razão instrumental” modernista. Por isso, os laços entre Hipertexto e Pós-modernidade são intensos e inegáveis, o que, evidentemente, traz implicações para o processamento da (hiper)leitura, quando realizada na tela digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnners-Lee, Tim. 1995. *Hypertext and Our Collective Destiny*. W3 Consortium, 12 out. URL: http://www.w3.org/Talks/9510_Bush/Abstract.html
- Basin, P. 1996. Toward Metareading. In: NUMBERG, G. (ed) *The Future of the Book*. Los Angeles: University of California Press, pp. 156-168.
- Bauman, Z. 1998. *O Mal-estar da Pós-modernidade*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Birkerts, S. 1994. *Gutenberg Elegies – The fate of reading in the electronic age*. New York: Fawcett Columbine.
- Bolter, J. D. 1991. *Writing Space. The Computer, Hypertext, and the History of Writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bush, V. 1992. As We May Think. In: The Atlantic Monthly, 1945, reeditado em Nelson, Theodore, *Literary Machine 93.1*. Sausalito: Mindful Press, pp.35-63.
- Chartier, R. 1997/1998. *A Aventura do Livro. Do leitor ao Navegador*. São Paulo: Unesp.
- _____. 2001. *Lecteurs et lectures à l'âge de la textualité électronique* http://www.text-e.org/debats/index.cfm?ConfText_ID=5 2001
Bibliothèque publique d'information - Centre Pompidou.
- Clément, J. 1995. *Du Texte à l'hipertexte: vers une épistémologie de la discursivité hypertextuelle*. www.hypermedia.univ-paris8.fr/Jean/articles/discursivite.htm
- Connor, S. 1996. *Cultura Pós-Moderna: Introdução às Teorias do Contemporâneo*. São Paulo: Edições Loyola, 3a edição, Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves.
- Crystal, D. 2001. *Language and the Internet*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Derrida, J. 1967. *De la Grammatologie*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Esperét, Eric. 1996. Notes on Hypertext, Cognition and Language. In: Rouet et alii. *Hypertext and Cognition*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Publishers, pp.149-155.
- Foltz, P. 1996. Comprehention, Coherence, and Strategies in Hypertext and Linear Text. In: Rouet et alii. *Hypertext and Cognition*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- Guattari, F. & Deleuze, G. 1988. *O que é filosofia*. São Paulo Editora 34.
- Jameson, F. 1996. *Pós-modernidade: a lógica cultura do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática.
- Johnson-Eilola, J. 1998: Living on the surface: learning in the age of global communication networks. In: SNYDER, I. *Page to Screen*. London: Routledge, pp.185-210.
- Landow, G. 1992a. *Hypertext 2.0: The Convergence of Contemporary Critical Theory*. Baltimore and London: John Hopkins University Press.

- _____. 1992b. Hypertext, Metatext, and Electronic canon, In: TUMAN, M. (1992). *Literacy Online: the promise (and peril) of reading and writing with computers*. London: University of Pittsburgh Press, pp. 67-94.
- Lanhan, R. 1993. *The electronic word: democracy, technology and arts*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lévy, P. 1993. *As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. São Paulo: Editora 34.
- _____. 1996. *O que é o Virtual*. São Paulo: Editora 34.
- _____. 1999. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- _____. 1998. *A Ideografia Dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?* São Paulo: Loyola.
- Lyotard, J. 1989. *A Condição da Pós-moderna*. Lisboa: Gradiva. Trad. de José Bragança de Miranda.
- Postman, N. 1992. *Tecnopólio. A Rendição da Cultura à Tecnologia*. São Paulo: Editora Nobel.
- Santos, J. F. 1986. *O que é Pós-Modernidade?* São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Schaff, A. 1995. *A Sociedade Informática*. São Paulo: UNESP/ Brasiliense.
- Selfe, C. 1996. *Literacy, Technology and Society: confronting the issues*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Souza-Santos, B. 1998. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. São Paulo: Cortez.
- Xavier, A. C. 2002. O Hipertexto na Sociedade da Informação: a constituição do modo de enunciação digital. Unicamp. (Tese de doutorado), inédita.
- _____. 2001. Processos de referenciação no Hipertexto. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas: Editora da Unicamp, (41) pp.165-176.
- _____. 2000. Hipertexto: novo paradigma textual?. In: *Investigações: Lingüística e Teoria Literária*, Recife: Editora da UFPE, Vol. 12 pp. 177-192.
- Xavier, A. C. & Santos, C. 2000. O Texto eletrônico e os gêneros de discurso. In: VEREDAS: *Revista de Estudos Lingüísticos*, Vol. 4, nº 1. Juiz de Fora: Editora da UFJF, pp. 51-57.

Évora Românica - Lusitânia Híbrida

Alexandre Maia - UFPE

Évora, Ebora, também foi chamada Liberalitas Iulia, nome que recebeu de Júlio César ou Otávio antes de 27 a.C. O nome de Ebora é talvez céltico, mas nada se conhece da cidade proto-histórica. Segundo uma tradição, Sertório estabeleceu nela a sua base de operações na península. (Évora) recebeu de César ou de Otávio o Latium Vetus e certamente de Vespasiano a categoria de municipium.

Jorge Alarcão

ABSTRACT: *This article presents data from a larger semiologic-literary study that investigates the particularities of romanization process which took place in Evora and in all of Portugal between the second century A D. In order to better present these data, we distributed them semiologically in three areas of cultural expression: historic, religious and artistic. The fundamental hypothesis that has guided the romanization process stimulated ethnic, religious and artistic hybridism.*

Key words: romanization, hybridism, semiosphere, emulation.

RESUMO: Este artigo apresenta os dados de uma investigação de cunho semiológico-literário, como parte do PDEE (Programa de Doutorado com Estágio no Exterior) financiada pela CAPES, que procurou levantar as particularidades do processo de romanização que ocorreu na cidade de Évora e, por extensão, em Portugal, entre o século II a.C e V d.C. Para melhor apresentar esses dados, os distribuímos em três áreas de manifestação cultural: histórica, religiosa e artística. A hipótese fundamental que orientou a pesquisa é de que o processo de romanização provocou hibridismos étnicos, religiosos e artísticos; os dados apresentados neste artigo procuram confirmá-la.

Palavras-chave: romanização, hibridismo, semiosfera, emulação.

INTRODUÇÃO

Para configurar a Évora Românica e daí poder conjecturar sobre uma série de situações que levaram esta cidade a ser um dos maiores centros de hibridização no extremo ocidente daquele que foi o maior dos impérios da antiguidade, procurei trabalhar a abordagem diacrônica de três áreas significativas da Lusitânia Românica. A saber: 1- a histórica: os indícios históricos do desenvolvimento de uma cultura urbana no território eborense,

Investigações: Lingüística e Teoria Literária 16(2):193-210

também disseminada no território lusitano, remontam ao período pré-histórico; 2- a religiosa: é notável a incorporação de elementos híbridos no culto aos deuses indígenas no período românico; 3- a artística: nada restou da arte literária na Lusitânia Românica, entretanto a arquitetura, a escultura e a arte dos mosaicos deixaram ricos vestígios através dos quais é possível antever uma sensibilidade estética similar a que podemos encontrar em todo império romano.

A tradição dos estudos sobre a Lusitânia românica tem crescido atualmente, mas este crescimento não é suficientemente amplo para fazer jus à sua importância. Limitam-se a um trabalho entre a etnografia, a filologia e a arqueologia, com informações geradas a partir de remotíssimos vestígios. A importância desse material é extrema e sem ele seria impossível qualquer tentativa de demarcar a Lusitânia românica. A partir desse material, segui uma orientação metodológica tradicional, abordando o problema e distribuindo-o pelas áreas apontadas acima. Entretanto para articular essas esferas semiológicas odavia, a orientação teórica que tentei seguir tem sua base argumentativa nas reflexões de Yuri Lotman (1996: 24) sobre o conceito de *semiosfera*. “A semiosfera é o grande sistema onde se encerram os universos semióticos, que são constituídos distintamente de textos e linguagens, é o espaço semiótico fora do qual é impossível a existência da semiose.”¹ Com o conceito de Lotman sugere um adicional metodológico às abordagens semiológicas tradicionais (estruturalistas, sincrônicas), ao perceber a organicidade das relações entre os universos semióticos e ao observar que “a semiosfera tem uma profundidade diacrônica, pois é dotada de um complexo sistema de memória que, sem essa memória não pode funcionar.” (1996: 35)². Neste sentido trata-se de um conceito que pode justificar o interesse dos estudos de sociedades antigas com base não só em indícios etnográficos, filológicos e arqueológicos, mas principalmente nos indícios pragmáticos de textos complexos, ou sistemas de signos como o conjunto de textos, a arte e a religião. No caso em questão, tentamos confrontar o texto *Satiricon*³ - como um texto complexo chave - com os sistemas de

¹ “La semiosfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis”

² “La semiosfera tiene una profundidad diacrónica, puesto que está dotada de un complejo sistema de memoria”

³ Texto complexo que sublinha a importância das fronteiras do texto, seu inusitado fechamento tornou-se problema para a cultura geral ao considerarmos sua autoria e originalidade.

signos das sociedades românicas híbridas que, provavelmente constituíram a periferia semiosférica onde ele se tornou possível e significativo (Lotman: 1996: 29).⁴

HISTÓRIA

No alvorecer da civilização, Évora já parece possuir um grande atrativo para os povos pré-históricos que por ali passaram. A existência de antas, menires e cromeleques são a prova deste magnetismo eborense. Numa fase proto-histórica, Évora se transforma em celeiro e vai se tornar rota obrigatória para os povos que exerceram actividades extrativistas, agropecuárias e comerciais ao longo de muitos anos. Seria, portanto, peça-chave no florescimento da civilização do ocidente mediterrânico, que tinha à frente, como protagonistas, depois de sucessivas ocupações, os púnicos que governavam sediados em Cartago. (Vasconcelos 1981: 49)⁵.

Segundo Alarcão (S/d: 20)⁶, o Algarve era habitado por cónios, que ocupavam uma área que ia até a nascente do Guadiana, todavia as terras que atualmente, são designadas por Alentejo eram ocupadas pelos celtas. Aliás, toda Lusitânia seria celta: “o próprio nome de lusitanos e os antropônimos, topônimos e teónimos (...) inclinam-nos a crer no celtismo” (Alarcão S/d: 25)⁷.

A Ibéria teria sido ocupada pelos púnicos, pouco antes do começo da segunda guerra com os romanos, quando ocorreu a fundação de *Portus Hannibalis* e as relações entre os fenícios e os povos do sul foram intensificadas. Este período, porém, que se identifica com a idade de ferro, é mal conhecido, no que diz respeito ao Alentejo e ao Algarve.

Somente em 194 a. C. se deu o primeiro choque entre Lusitanos e Romanos, que por esta altura já ocupavam terras ibéricas. Os Lusitanos

⁴ “Con el ejemplo de la historia de la antigua Roma queda bien ilustrada una regularidad mas general: un determinado espacio cultural, al ensancharse impetuosamente, introduce en su órbita colectividades (estructuras) externas y las convierte en su periferia. Esto estimula um impetuoso auge semiótico-cultural y economico de la periferia, que traslada ao centro sus estructuras semióticas, suministra líderes culturales y, en resumidas cuentas, conquista literalmente la esfera del centro cultural. Esto a su vez estimula (por regla general, bajo la consigna del regreso “a los fundamentos”) el desarrollo semiótico del núcleo cultural que de hecho, es ya una nueva estructura surgida en el curso del desarrollo histórico, pero que se entienda a sí misma en metacategorías de las viejas estructuras. La oposición *centro/periferia* é substituída por la oposición *ayer/hoy*”

⁵ J. Leite de Vasconcelos. *Religiões da Lusitânia*, 2º vol. Temas Portugueses, 1981.

⁶ Ver também J. Leite de Vasconcelos. op.cit, p.8 e seqs

⁷ Para mais detalhes sobre os celtas, ver Leite de Vasconcelos. Op.cit, p. 57 e seqs

atacaram essas terras, mas foram combatidos por Públio Cipião Cornélio Nasica. Entretanto de acordo com Túlio Espanca (1987: 11), no livro *Évora Arte e História*, “as primeiras referências escritas acerca da cidade provém de Plínio que lhe chama *Ebora Cerealis*, título proveniente da fertilidade do seu termo, que já era, anteriormente à penetração romana, ponto fortificado de relativa importância, porque, integrada na nação lusitana, fora capital do reino céltico de Astolfas, sogro do grande Viriato” (Espanca 1987: 11)

Finalmente, no séc. II a. C, a cidade foi conquistada pelo general Décimo Bruto: “após a fase crucial de ocupação, os romanos, adotando uma política elástica de humanização, foram cedendo aos vencidos territórios entre o Tejo e o Guadiana, para onde transferiram numerosas *tribus* lusitanas, de origem galaica” (Alarcão S/d: 8). A partir daí, inicia-se, com um ritmo que vai manter-se até a dissolução do Império, no séc. V, o processo de romanização. Évora e outras cidades da Lusitânia serão constituídas como verdadeiras *civitates romanicae*: *romanice illis urbibus vivit*. No governo de Júlio César, Évora já estava completamente pacificada. Seu nome

*Liberalitas Iulia*⁸ era uma homenagem a Júpiter⁹. Foi em Évora também, onde ocorreu o primeiro momento do hibridismo étnico, quando da aquisição do direito latino, veio, por ordem do imperador, uma das *colônias étnicas*¹⁰ que se instalou ao conglomerado indígena na *urbe*. Além de ter adquirido o direito latino enquanto colônia, logo depois, antes do advento de Nosso Senhor Jesus Cristo, logrou o estatuto de *municipium* e a dignidade de cunhar moedas.

Para Túlio Espanca (1987: 13), em Évora, subsistiram, no seu período florescente, “as origens linguísticas, a economia, a tradição comum e os princípios da civilização ocidental”. A história deste período florescente não é fácil demarcar se levarmos em conta o estado em que se encontram os seus vestígios e isto é válido para toda Lusitânia. Podemos mencionar dezenas de localidades onde foram encontrados objetos e outros lugares onde são escavadas ruínas. Documentos textuais em latim devem ter sido editados e devem ter circulado plenamente, mas nada foi encontrado, há apenas fortes indícios por conta da existência de ruínas de teatros e anfiteatros; o próprio

⁸ Este nome traduz-se literalmente por liberalidade julia. Pode assim fazer menção a César ou a Otávio, já que ambos são membros da família fundadora IULIA.

⁹ O nome da urbs Liberalitas Iulia me faz pensar numa homenagem a “Liber Pater deus protetor das vinhas, foi adorado em Conimbriga, Olissipo e Libera (Évora?) encontrado na herdade de Revelhos, Aronche.” (Alarcão S/d: 166)

¹⁰ O hibridismo étnico foi um recurso político que muito facilitou a administração do império. É importante destacar este momento a fim de identificá-lo como o marco desencadeador do processo de romanização de Évora e de toda Lusitânia.

exercício da religião envolvia proferição de fórmulas textuais sagradas, havia, por certo, lugares onde discursos de variadas naturezas poderiam ter sido enunciados e escritos em latim, mas este ambiente é difícil reconstituí-lo.

Todavia este passado aparentemente ágrafo inspira escritores contemporâneos: há uma obra ficcional, um conto que gostaria de mencionar: *Ébora Liberalitas Iulia ou Um Amor Antigo*, (Reis 2001) bela reconstituição de uma Évora Românica imaginada a partir de achados arqueológicos. Há também um escritor contemporâneo, João Aguiar (2003: 330)¹¹, que trabalha épocas românicas e pré-românicas como tema, sobre quem comentaremos mais adiante.

Nosso trabalho limita-se ao enfoque do período românico em Évora, particularmente, e na Lusitânia, de uma maneira geral, mas seria um contrassenso deixar de mencionar que os processos de mesclas culturais e hibridização continuaram, em Évora, a demarcar seu caráter. Na arquitetura, por exemplo, como ressalta Túlio Espanca, Évora será representada por vários estilos, desde o românico ao renascentista. Sua Catedral, a Sé, é um grave monumento ducentista, cujo claustro foi construído sob inspiração borgonhesa do sul de Portugal. Há outros templos que trazem um traço ornamental da arte manuelina-mudejar, de influência mourisca, andaluza. Sobre isto escreve T. Espanca (1987: 3) “S. Francisco, Lóios, que acompanhadas da ermida de S. Brás, constituem a trilogia consagrada desta arte *híbrida*, que (...) caracterizou a arquitetura alentejana desta época”.

Pensamos então, que além da hibridização românica, cujos indícios históricos ou arqueológicos são raríssimos, exceptuando o sumptuoso templo românico, situado em frente à Igreja dos Lóios, conhecido como Templo de Diana, Évora testemunhou, insisto dizer, por sua misteriosa atracção, profundos choques culturais, ao longo de sua história. Embora, aqui não seja o lugar para explicitá-los, podemos conjecturar sobre isto, pois Évora

¹¹ *Uma Deusa na Bruma* (Lisboa, Edições Asa, 2003) é um romance histórico que reconstitui magistralmente o universo semiosférico da Lusitânia pré-românica. O protagonismo de Túrio é sobre um mundo teologicamente constituído que conserva suas origens indo-européias: “A importância conferida às crenças religiosas, aos rituais, augúrios e lugares sagrados, não foi um mero artifício literário para realçar a personagem de Túrio. Tal como sucedia em outras sociedades, a vida do homem castrejo era totalmente condicionada pela religião e pelos ritos; além disso, segund Sílio Itálico, os Calaicos eram particularmente hábeis na adivinhação e nos presságios. Neste caso, e uma vez mais, assentei a imaginação sobre os achados arqueológicos: assim por duas inscrições votivas encontradas no Alto da Vinha, perto de Terroso, foi deduzido que teria havido ali um santuário dedicado ao mar, como divindade; e o “Rochedo Sagrado” ainda hoje é um local de culto: trata-se do Rochedo de Santo André, na Freguesia de A-Ver-o-Mar”. Ver Nota IV.

continua sendo uma espécie de encruzilhada do mundo, onde, entretanto predomina uma controvertida e indefinida *eugenização*¹², fruto talvez do obscurantismo (com versão recente no salazarismo, mas com suas raízes num passado remoto) que lhe forçou a um certo isolamento, não só de Évora, mas de toda região alentejana.

A história da Lusitânia, ao longo da romanização, não vai seguir um curso distinto do das outras regiões românicas. Rica em minério e de grande potencial agrícola, a colonização seguiu duas frentes: no Alentejo, o cultivo do trigo, da uva e da oliveira, além da criação de rebanhos possibilitaram o estabelecimento de centros de produção e comercialização que levaram ao enriquecimento de determinadas vilas, como Liberalitas Iulia, (Évora) e Pax Iulia (Beja). Na segunda frente, a partir do rio Tejo, a mineração foi o motor colonizador (Vasconcelos 1981: 24)¹³,. Entre várias instâncias mineradoras o rio Tejo parecia ser excepcional, possuía um veio de ouro que o tornava importantíssimo para a economia da península e teve o maior porto da Lusitânia em *Olissipo*, hoje, Lisboa.

A sociedade escravagista suportava o complexo colonizador da *Hispania*, cuja capital era *Hispalis*, hoje Sevilha. Mas a sociedade se organizava a partir de centros administrativos ligados por estradas que passaram a ser conhecidas no séc I d. C como *Viae Antoninae*. Évora era, no entanto, “a cidade lusitana onde habitava o maior número de famílias de origem romana” (Alarcão S/d).

Historicamente, Évora pode ser considerada como modelo de romanização na Lusitânia, embora os seis séculos a que foi submetida foram enterrados juntos com monumentos e prováveis documentos escritos, restando muito pouco para que possamos ir além da mera especulação. A principal questão que podemos formular é esta: que política pós-românica fez desaparecer um passado tão vigoroso, cujo maior símbolo, o templo da acrópole que, mesmo em ruínas, preserva a sua majestade e o tempo não conseguiu por abaixo?

¹² O testemunho é pessoal, pois a pesquisa que fiz em Évora deu-me condições para uma descrição etnográfica com base no *Manual de Etnografia*. Marcel Mauss Lisboa, Pórtico, 1972. Em Évora, a despeito do grau evolutivo dos instrumentos de acesso aos bens tecnológicos e conômicos das sociedades de consumo, nota-se uma forte coesão de princípios que podem definir esta cidade como uma comunidade étnica, já que podemos encontrar modelos específicos de gosto estético, e de uma concepção de mundo eticamente configurada. Isto pode justificar a *eugenização* que deve ocorrer como uma ação de defesa contra o elemento sexual alienígena. O estranho é que depois de sofrer intensos processos de hibridização, o princípio eugenista vigora atualmente. Deve ter ocorrido uma saturação dos meios de hibridização.

¹³ Leite Vasconcelos informa que “O Tejo, além de navegável em certa extensão, é rico de ouro, e a esta celebridade natural do rio alludem muitos auctores antigos.”

RELIGIÃO

O hibridismo religioso é algo tão antigo quanto a própria história da civilização. Entretanto, o florescimento das cidades-estado gregas, forjou uma religião até certo ponto depurada, exclusiva da raça helênica. A partir do séc IV a. C, com os avanços de Alexandre em direção ao Oriente, houve uma fusão irreversível entre os povos helênicos e os povos considerados bárbaros pelos próprios helenos. O papel de Alexandre foi fundamental neste processo que fez surgir um novo sistema cultural designado por mundo *helenístico*. Jean Touchard (1959: 71) sobre esta fusão, apresenta esclarecedora opinião: “ Na verdade, no momento exacto da fulminante conquista de Alexandre, os gregos encontravam-se mal preparados para enfrentar tal situação. É muito possível que Alexandre tivesse partilhado as opiniões correntes e as do seu preceptor Aristóteles. Não afirmava ele, segundo refere seu biógrafo Plutarco, que os Gregos no meio dos Macedônios lhe pareciam semideuses no meio de animais? Mas isto não obsta a que sua acção política, ainda que breve, se tenha alicerçado na assimilação e na fusão, como indica, entre outras medidas, o seu próprio casamento com Roxane, o apoio dado às uniões entre Gregos e indígenas, a amálgama efectuada no seu exército.” Com a morte precoce de Alexandre, seus decendentes deram continuidade a esta política e as cidades gregas, sem perder seu carácter de centros culturais, passariam agora a competir com as cidades helenísticas, principalmente Alexandria, Pérgamo e Antioquia.

Subsequentes a estes acontecimentos, as conquistas romanas na região ocidental do Mediterrâneo começaram a se expandir. Após a destruição de Cartago, Roma volta-se para o Oriente, avançando sobre as antigas colónias gregas e sobre as regiões helenizadas. Surge um novo cenário cultural que será regido principalmente pela política de assimilação de Roma em relação a cultura dos povos conquistados. Sem perder suas principais características, o sistema romano promoverá diversos sincretismos, estabelecidos como regras de colonização e domínio (Coulanges 1998: 415)¹⁴.

Essencialmente híbrida, Roma trará para o seio de suas crenças as várias divindades e seus cultos, principalmente as divindades gregas, com as quais tinha afinidades étnicas. Entretanto à medida que suas conquistas

¹⁴ Fustel de Coulanges fez um detalhado estudo da inteligência que impulsionou os gregos e os romanos a se tornarem povos hegemônicos na antiguidade. Sobre o processo de romanização ele diz que “Roma juntou a si todos quanto venceu. Trouxe para sua comunidade os habitantes das urbes tomadas, e, pouco a pouco, dos vencidos fez romanos. Ao mesmo tempo enviava colonos para os países conquistados, e com semelhante processo difundia Roma por toda parte.

avançam, tanto para o Oriente como para o Ocidente, outras divindades serão incorporadas e romanizadas. Este mesmo processo terá lugar na Península Ibérica, nas várias províncias antes ocupadas por povos já praticamente hibridizados. Na Lusitânia, os trabalhos de Leite de Vasconcelos (1981) demonstram um alto grau de hibridização. Sem entrar no mérito da questão do hibridismo, este autor demonstra em primeira mão que os deuses indígenas sofreram um intenso processo de romanização, como se pode comprovar nos achados arqueológicos nas áreas onde foi notória a presença romana.

Assim como havia parentesco entre gregos e romanos, a herança céltica dos povos da península deve ter contribuído amplamente para a facilitação desse hibridismo (Dumézil 2003: 10)¹⁵. Da mesma forma, num trabalho mais recente, José D'Encarnação (1975), defende que a romanização foi comprovadamente realizada. Seu trabalho de análise e reconstituição linguístico-filológica dos textos votivos inscritos nas aras e estelas funerárias, mostra que a língua latina, teve de fato papel preponderante e os nomes dos vários deuses latinizaram-se totalmente. As inscrições votivas, muitas delas reconstituídas com base nas regularidades da língua latina, são a prova da fusão de duas ordens religiosas, o *numen* indígena pereniza-se no deus latinizado. Jorge de Alarcão (S/d: 170) diz a este respeito que “finalmente certas divindades tem nomes duplos, um latino e outro indígena, e do latino pode se deduzir a função. (...) A designação latina (...) demonstra o conhecimento dos deuses romanos, e não somente isso mas o reconhecimento de que os seus deuses (os deuses indígenas) e os deuses latinos se equivaliam” Algo de mais notável sobre este sincretismo é o exemplo de Endovélico, de quem, segundo Leite de Vasconcelos (1981: 54)¹⁶ “restam mais monumentos e aquele a respeito de quem mais se tem escrito. A história do Deus é extremamente importante.” Endovélico e uma centena de deuses formam o panteão híbrido da Lusitânia. Seja como for, Endovélico, provavelmente um deus celta, pelo menos seu nome¹⁷ seria uma espécie de epíteto de uma divindade profundamente presa ao lugar, *numen loci*, exemplifica bem o hibridismo religioso: adorado como uma divindade das

¹⁵ Georges Dumézil, citado no catálogo da Exposição “*Religiões da Lusitânia: loquuntur saxa*” no Museu Nacional de Arqueologia do Mosteiro dos Jerônimos, Lisboa, Portugal; esclarece o seguinte: “As teologias dos diversos povos indo-europeus não são, quanto ao essencial, acumulação incoerentes de deuses”. Nelas é fácil reconhecer um grupo central de divindades solidárias, que se definem umas através das outras e entre si repartem os domínios do sagrado segundo plano” das três funções sociais e cósmicas. (sic)

¹⁶ José D'Encarnação cataloga 106 divindades indígenas romanizadas. Op. cit Apêndice.

¹⁷ Leite de Vasconcelos considera-o uma composição de duas formas, uma adverbial de intensidade *end* e outra um adjetivo, *well* (bom) de origem celta.

profundezas, seria assimilado a Hades; adorado como um deus oracular, a Apolo e adorado como um deus cósmico, a Eros. A enorme quantidade de *ex votis* dedicados a Endovéllico podem evidenciar o alcance de seu culto. “O santuário de Endovéllico era no outeiro de São Miguel da Mota, (...) primitivamente não haveria mesmo nenhum recinto especial: todo o outeiro seria sagrado. Depois, à medida que a natureza divina se foi definindo no espírito dos crentes, passando-se de mera noção vaga de *numen* à de espírito e a de deus, fixou-se no topo do outeiro o local em que o culto se celebrava. Neste local apareceram, com efeito, as lápides e os outros objectos”¹⁸

O hibridismo religioso no império romano pode ter funcionado como um suporte político de expansão, mas deixou seus efeitos gravados no espírito dos povos que serviram à esta máquina “civilizadora”. A gigantesca semiosfera romana, era comandada principalmente pela dinâmica espiritual, ou mágica, ou simplesmente funcional do processo de hibridização religiosa. As forças que atuam na destruição do sistema indígena é proporcional à força de hibridização que o faz perpetuar, através de *substratos*, no novo sistema híbrido. A romanização da Europa da Ásia e da África deve muito a este recurso político que os romanos desenvolveram. Tudo seguiu um plano preciso, em vez de destruir totalmente o sistema antigo, tentava-se promover, *a contrario*, sua perpetuação. Talvez uma forma sofisticada de pilhagem, o aproveitamento do *substrato* dos signos da religião indígena pode ser, na verdade, uma eufemização demagógica dos males provocados pela guerra e pela submissão. O caso de Endovéllico é apenas um entre muitos. Todavia, creio que, em face da idéia de que os deuses greco-romanos eram superiores aos deuses indígenas, muitos lusitanos optaram por adorar diretamente Júpiter, Apolo, Vênus, Liber, Netuno, etc. O mesmo acontece com deuses orientais: Mitra, Cibele, Nêmesis, Ísis e Serápis (Alarcão: 177). A representação desses deuses, seus mitos e seus templos formam *in toto* um conjunto significativo de peças artísticas, algumas bem trabalhadas, outras bastante toscas, mas que indicam ter havido uma circulação ampla da semiose românica. A *romanice* da Lusitânia e principalmente de Évora não é fácil de ser mensurada por causa da inexistência de documentos escritos (textos) mas há este acervo arqueológico, que pode ajudar na tentativa de recompor seu ambiente cultural e artístico.

¹⁸

Esta região seria o Alto Alentejo? Évora fica muito próxima ao Monte de São Miguel da Mota, mas não há como provar uma ligação entre o deus e a cidade. É possível contudo acreditar que os eborenses visitassem seu santuário.

ARTE

A arte romana conheceu seu apogeu no período em que Évora passava a ser uma *urbs romana*. A arte romana, a partir do século I a. C., adquirira grande expressão e apresentava-se através da literatura e do teatro, da pintura, da arquitetura, da escultura, da oratória, da história e dos jogos. Todo o império se beneficiava com o que se criava em Roma. Roma era uma cidade-mãe, de suas muralhas partiam as novidades, do centro para periferia a arte romana se propagava e desenhava seu *modus* por todo *imperium*. Associada à arte romana está a idéia de bom gosto e civilidade; é de fato uma fórmula interessante, mas sua tendência foi transformar-se em instrumento de um ardiloso pedantismo. O parentesco grego deveria ser levado a sério, e foi o que aconteceu, mas não havia mais lugar para uma arte que não representasse a potestade romana. Virgílio escreveu uma epopéia e trouxe de volta, depois de longos oito séculos, aproximadamente, todo o frescor dos mitos homéricos e os soprou sobre a nova Roma que surgia do gênio político de Otávio. Roma só inspirava poder, mas Otávio conseguiu vesti-la com toda indumentária artística. Poder e arte seria a fórmula para Roma se tornar soberana no mundo.

A arte romana propaga-se pelo império. Na Lusitânia não vai ser diferente, os comportamentos culturais se uniformizam, como atesta José Cardim Ribeiro (2003: 16)¹⁹: “Essencialmente todos agora são romanos – ou aspiram a sê-lo – e reagem como tal.” Em termos de arte e cultura, o *modus* romano nada aproveita do *substrato* indígena. A hibridização da arte romana, ao contrário do que ocorre com a religião, não é perceptível, observa-se uma uniformização, o emprego de um único *modus*, ou a repetição dos *modi* de um único *modus*. Do centro para periferia, a semiose da arte romana se propaga como ondas, qualquer cidade do império adquire a feição romana. Lewis Mumford (1998: 227) observa: “O Império Romano, produto de um único centro urbano de poder em expansão, foi em si mesmo uma vasta empresa construtora de cidades: deixou a marca de Roma em todas as partes da Europa, da África do Norte e da Ásia Menor, alterando o *modo de vida* em cidades antigas e estabelecendo seu tipo especial de ordem, a partir do chão, em centenas de novos alicerces, cidades “coloniais”, cidades “livres”, cidades sob a lei municipal romana, cidades “tributárias” cada qual com uma condição diferente ou uma forma diferente.”

As questões sobre o hibridismo, diante de tal fenômeno de uniformização, tornam-se bastante complexas. O modo de vida romano-

¹⁹ Citação no Catálogo da Exposição: Religiões da Lusitânia. Anotado *supra*.

que mitificava o poder por meio de uma arte elegante, bela e civilizada, que representava o que havia de mais valioso no humanismo antigo, por força da diversidade de condições a que estavam submetidas todas as cidades do império – não conseguiu repetir-se fielmente, em todas as cidades do império, que chegaram a contar 5627 (Mumford 1998: 227).

Aí não parece funcionar a lógica de hibridização dos *substratos*, como funcionou com a religião e a língua; a forma romana os suprimiu. A hibridização deu lugar a uma emulação quando os substratos foram apagados e nada pareceu sobreviver da cultura periférica a não ser uma tentativa, muitas vezes vitoriosa de uma rivalização. A oposição entre hibridismo religioso e emulação artística, está presente na relação, dentro de uma dada semiosfera, entre o núcleo e a periferia. O artista periférico foi um emulador da arte nuclear. Seus instrumentos, entretanto, eram escassos e a frequência, na qual a semiosfera propagava seus *modos* - não favorecia à periferia. A saída do artista periférico foi promover hibridismos, mas por outro lado, procurou competir com a arte nuclear e para se livrar do risco de desenvolver uma arte tosca, muitas vezes recorreu à ironia e à sátira.

A arte romana na Lusitânia deve ter sido muito difundida, mas parece ter oscilado entre uma emulação digna e uma emulação tosca. Infelizmente, nada podemos dizer sobre a arte literária, nem sobre a eloquência, mas há indícios de que houve uma arte livresca. É o que se pode inferir da existência de edificações próprias para o exercício da poesia dramática e das artes lúdicas: as ruínas de um *teatro* em Lisboa, de *circos* em Miróbriga e Balsa, *anfiteatros* em Conímbriga e Braga e um *forum* de Augusto em Conímbriga (Alarcão S/d: 189)²⁰. É difícil pensar que estes edifícios não tenham desempenhado a função para que foram destinados, ou melhor, que tenham servido apenas para deleitar o olhar de camponeses analfabetos.

Na verdade, é na arquitetura que a arte romana vai se expressar com maior vigor. Há ruínas de templos em Beja e Faro. Em Santiago de Cacem, na Acrópole de Miróbriga, além do templo, “à direita e à esquerda de quem o olha ficam ruínas de edifícios” (Alarcão S/d: 189) que poderiam servir de hospitais, pois Esculápio pode ter sido o deus adorado naquela acrópole. Évora, por sua vez, é hospedeira do monumento mais importante desse conjunto duramente conservado. Pelas características do “Templo de Diana”, é possível identificar um certo grau de emulação híbrida: “Dos templos Lusitanos-Romanos, o de Évora é o único que conserva ainda parte da colunata. O friso desapareceu completamente, mas serão restos dele as pedras com bucrânios e páteras que foram recolhidas no museu da cidade, *embora*

²⁰ Grifo meu.

esse tipo de decoração não seja o acompanhamento clássico dos capitéis coríntios que coroam as colunas do templo. O chão era pavimentado de mosaico, também desaparecido, do qual resta um pequeno fragmento no gabinete da Numismática e Antiguidades da Biblioteca nacional de Lisboa.”(Alarcão S/d:189).

O templo de Évora ainda reina na acrópole eborense. Sua resistência constitui a maior prova de que *Liberalitas* foi uma *civitas* romana por excelência. Do culto que por ventura era realizado em suas dependências escapa-nos os detalhes, a que deus pertencia este culto, não há como saber, mas fica a certeza de que a arquitetura religiosa na Lusitânia teve um papel preponderante no processo de romanização.

As *civitates lusitanae* tinham o aspecto de uma cidade românica, todavia, creio que não há como saber com certeza se a arquitetura religiosa lusitana conseguiu emular com perfeição a romana. Évora parece ter sido uma *urbs (municipium)* que deve ter acedido ao ideal romano com facilidade. Da muralha romana que cingia a acrópole ainda hoje existem fragmentos, o arco de D. Isabel seria sem dúvida uma de suas portas (Alarcão S/d). Os atrativos de Évora a tornam uma cidade eterna, amplos recursos hídricos, uma variação climática considerável e uma primavera colorida por flores marcada por grande excitação. Os arquitetos eborenses, romanizados, devem ter aproveitado bem sua topografia e suas fontes, seu clima e seu solo, mas não é possível aferir o grau de civilidade de Évora, nem de qualquer cidade lusitana no período em questão.

A arquitetura doméstica também deixou vestígios. “Em Conímbriga temos exemplos da arquitetura doméstica citadina. As casas ricas são (...) todas centradas num peristilo. O espaço central é ocupado por um tanque normalmente fundo e ajardinado, à volta, o pórtico tem o chão pavimentado de mosaicos. Do lado oposto à entrada fica o “triclinium”.” (Alarcão S/d: 190)²¹. Em Conímbriga foram escavadas edificações muito bem conservadas em suas bases. A “casa dos repuxos” seria seu achado mais importante.

A escultura romano-lusitana também conseguiu um desenvolvimento expressivo e deduzimos isto, não pela quantidade, mas pela representatividade das peças escavadas: estátuas, estauetas, cabeças, bustos, frisos, sarcófagos, estelas, aras, edículas, que constituem um conjunto riquíssimo através do qual é possível deduzir um amplo exercício dessa arte e os efeitos do hibridismo. Não é só porque não encontramos elegância e refinamento, mas sim porque encontramos uma reprodução da ideologia

²¹ O sítio arqueológico de Conímbriga talvez seja o mais importante em todo Portugal para demarcar um arquitetura doméstica.

imperial firmemente assentada na região, que essas peças se tornam importantes. As sociedades híbridas ou periféricas costumam reproduzir a cultura do centro, trata-se de um costume que parece instituir uma lei semiológica que também funcionou em relação a Roma e à Grécia. Roma conquistou a Grécia e promoveu o primeiro hibridismo de forma consciente e planejada. A arte romana em todos os seus *modis* fundiu-se à arte grega formando o complexo cultural greco-romano. Os motivos da arte lusitana, e isto vemos bem na Arquitetura, na escultura, e na arte de mosaicos (sobre esta última falaremos mais adiante), são os mesmos motivos híbridos da semiosfera greco-romana, a qual eu prefiro rotular de românico-helénica, porque representa melhor o caráter híbrido dessa cultura.

É importante lembrar que, por mais expressiva que tenha sido a romanização na Lusitânia, dela não restaram vestígios concretos (texto) de uma cultura letrada.²² A não ser o que já foi mencionado acima: concretamente, existem as inscrições votivas e indiciamente, as ruínas de um teatro, dois anfiteatros e um *forum*.

João Aguiar (2003: 329) considera que a escrita foi introduzida na Lusitânia pelos romanos e, a partir de dois enigmáticos estiletos de bronze – pois datam de um período pré-românico – encontrados na *cidade* de Terrroso, criou o personagem Antubelo no livro *A Deusa na Bruma*. Antubelo é um cidadão de Tarróbriga que teve uma experiência de convívio com os romanos: “capturado ... vira-se reduzido à servidão... aí vivera durante cinco anos, como escravo, *caíra nas boas graças do senhor – ou mais exactamente, da sua mulher* – e portanto não fora maltratado, bem pelo contrário. Tivera comida e bebida em abundância, repouso suficiente, a dona da casa satisfizera-lhe outras necessidades, aprendera a língua dos romanos e arranjava mesmo vagar para aprender a ler e a escrever.” (Aguiar: 60)²³.

²² Todavia no restante das províncias ocidentais as coisas acinteceram de forma diferente. Serafim da Silva Neto afirma que a instituição escolar concorreu para a rápida vitória do latim. “Sertório deu o exemplo, fundando em Osca, na Hispânia, a primeira escola para ensinar aos Bárbaros. Breve achou imitadores em Sevilha, Córdoba, etc. Na Gália a Narbo está à frente. Em Lugdunum são lidos os escritos de Plínio, o Moço. Em Augustodunum (Autun) estudam, já no tempo de Tibério (14-37), os filhos dos nobres galos.” Mais adiante escreve: “A língua latina foi, pois, levada para as províncias, nas duas formas: *literária e popular*.” Introdução ao Estudo da Filologia Portuguesa. 2ª edição. Rio de Janeiro, Grifo, 1976, p. 29-30

²³ 60 Antubelo, é um personagem que representa bem o hibridismo românico. Notem que o duplo relacionamento com o senhor e a senhora remetem intertextualmente ao Satiricon. Grifo meu.

João Aguiar, sem mencionar fontes, parece acreditar que na Lusitânia românica existia a escrita. Na verdade não há como negar nem afirmar a existência de uma comunidade letrada, de uma semiosfera textual nas *cividades* lusitanas, entretanto, e' possível concluir que havia um número bastante expressivo de analfabetos. Não seria este um dos fatos que justificariam a inexistência de textos, de autores e de uma história literária? Os estudiosos chegam a deduzir que a língua latina falada em toda Península Ibérica não passava de um jargão militar, o *sermo castrensis*, provável variação do latim vulgar.

Em um parágrafo resumido, o filólogo Gladstones Chaves de Melo (1951: 99) defende este ponto de vista: “Cumpre ...ressaltar que esse latim de que as línguas românicas são continuação histórica tem um aspecto bastante diverso daquela língua polida e requintada, que se deveria aprender nos ginásios e colégios, aquela língua de Cícero, Virgílio, Horácio, Catulo, etc. O latim ponto de partida dos idiomas românicos é o *latim vulgar*, ou, por melhor nome, *latim coloquial*, isto é, a língua viva entre o povo romano e povos romanizados, língua de comunicação diária, com finalidades práticas e imediatas.”

É difícil aceitar que em Évora ou em qualquer cidade românica se usasse apenas um latim vulgar, ou latim coloquial, que a língua era empregada apenas com *finalidades práticas e imediatas*. Que finalidades práticas e imediatas seriam estas? Sacerdotes e magistrados, que por certo deveriam cumprir suas atividades nos templos e nos *fora* respectivamente, empregariam o *sermo castrensis* em seus ofícios? O latim coloquial teria lugar nos anfiteatros de Conímbriga e Braga ou no teatro de Lisboa? O circo de Balsa seria o lugar dessa coloquialidade? Nas casas ricas, não existiria o uso de um *sermo urbanus* como o de Roma, mas com sotaque e pronúncias diferentes, regionalizadas? O certo é que, se havia uma arte literária e uma comunidade letrada na Lusitânia românica seus vestígios foram quase que totalmente apagados.

É bem verdade que não há claros indícios da arte literária na Lusitânia românica, mas a arte dos mosaicos teve um emprego bastante difundido. Essa arte também seria um indício de uma comunidade letrada, entretanto os artistas e os senhores que os contratavam poderiam estar apenas copiando os temas e realizando uma grosseira emulação, a arte dos mosaicos pode ter sido, na Lusitânia, uma arte meramente emulativa. Os motivos advêm todos do universo românico-helenístico, com ligeiros toques de hibridismo africano e mediterrânico. “Em Santa Vitória do Ameixial achase representada (num mosaico) entre outros temas, a navegação de Ulisses junto do rochedo das sereias. ...na villa (dessa localidade)..., um pequeno quadro representa um leopardo que se dessedenta numa cratera. ... num

mosaico de Torre de Palma (,) Dioniso com o tirso em uma das mãos e o cântaro na outra vai num carro puxado por dois tigres precedido por sátiros e ménades, no cortejo seguem ainda Pã, o de pés de cabra, e Místis, a sidoniana que criou o deus e leva à cabeça o berço (destruído neste mosaico)...; no meio do grupo segue um homem de atitude composta, vestido de túnica e toga... É na África do Norte que mais frequentemente se encontra essa atrelagem de tigres ao cortejo báquico... Em Arnal, num mosaico, a maneira como está representada a cena de Orfeu amansando as feras é um modo africano, ou talvez, mais correctamente um modo mediterrânico de tratar o assunto... Os mosaicos de Conímbriga datáveis na sua maior parte da segunda metade do século II e dos inícios do III, constituem uma escola própria, utilizando temas comuns, mas tratados com um gosto pela simplificação que nos deixa na dúvida sobre se os artistas locais compreendiam efetivamente os motivos.” (Alarcão S/d: 193)

Na falta de textos literários, os mosaicos suprem a função narrativa representando cenas da mitologia românico-helenística. Na periferia da semiosfera românica, a Lusitânia respondia ao comando de ordenação do núcleo repetindo seus *modos* sob a determinação dos *media*. A arte dos mosaicos, na Lusitânia, da forma como pode ser inferida a partir das condições do material arqueológico recuperado, revela uma total aniquilação do *substrato* indígena, neste caso, a emulação se torna mera cópia de modelos africanos e mediterrânicos. O mosaico era uma das técnicas da pintura romana e os seus modelos eram gerados provavelmente em Roma, ou centros urbanos como Pompeia, onde foram encontrados vários. Os artistas nas cidades periféricas eram talvez meros reprodutores, os contratadores deveriam desconhecer o sentido desses motivos e o significado de tais representações. O difícil é comprovar isto, o importante é notar que é este tipo de emulação híbrida que gera a sátira e a ironia. No Satiricon, um observador deste malogro anota tudo como se fosse um mensageiro, como se fosse uma espécie de espião do núcleo, seu papel era anotar o *status* de perturbação da *semiosfera românica* e apresentar ao núcleo da forma mais realista possível, mas sem abandonar a sátira, pois seu interesse era provocar o riso ao revelar o ridículo dessas emulações. Na verdade, não tem nenhum interesse de provocar indignação no seu auditório.

Os mosaicos tornaram-se extremamente recorrentes e representativos do *modus* românico-helenístico, seria uma marca registrada do caráter uniformizador da semiosfera românica, e se o encontramos em abundância na Lusitânia é porque, de um modo ou de outro, a romanização foi eficazmente enraizada e difundida.

CONCLUSÃO

A romanização de Évora e da Lusitânia teve início, de fato, a partir da segunda metade do século I a. C. Embora, o primeiro contato entre Roma e o povo lusitano tenha ocorrido no início do século II da mesma era. Seu declínio ocorre com o início das invasões dos Suevos, Vândalos e Visigodos, no século V d. C. Durante esses séculos, as *cividades* da Lusitânia constituíram a periferia ocidental do Império Romano.

Na pesquisa que desenvolvemos, procuramos entender a Lusitânia românica como periferia e tentamos descrever as suas estruturas ideológico-mamentais e as relações que mantinha com o centro, isto é, com a própria Roma. Sob orientação do Professor Francisco Soares, da Universidade de Évora, chegamos ao conceito de semiosfera, desenvolvido por Yuri Lotman (cf.: Lotman 1996). A semiosfera, como já foi dito, se define como um espaço organizado em torno da semiose, fora do qual não há significação. A comunicabilidade entre centro e periferia desse sistema apresenta duas formas de comportamento estrutural, regularidade e irregularidade. A maioria dos sistemas apresenta irregularidades, mas o sistema romano apresentou uma regularidade que possibilitou seu auge.

O estágio em Évora possibilitou uma aproximação mais estreita com esta semiosfera, conceito que nos serviu de modo eficaz, porque tanto funciona para definir relações entre o centro e a periferia quanto para definir relações entre o passado e o presente: Nosso objetivo foi expor, à luz dessa conjecturas, o processo de romanização da Lusitânia, tomando Évora como ponto de partida, por ter sido esta cidade um grande modelo de *urbs* urbanizada. “a semiosfera tem uma profundidade diacrônica, pois está dotada de um complexo sistema de memória e sem essa memória não pode funcionar. Mecanismos de memória não existem apenas em alguns substratos semióticos, mas também na semiosfera como um todo.” (Lotman: 1996: 35)

Nosso objetivo foi expor, à luz dessas conjecturas, o processo de romanização na Lusitânia, tomando Évora como ponto de partida, por ter sido esta cidade um grande modelo de *urbs* romanizada.

A romanização foi um fenômeno de hibridização cultural distinto na história; nem a cristianização, nem a modernização lhe são comparáveis no que diz respeito à regularidade do fluxo de informações entre os seus universos semióticos. Lotman (1996: 29) considera que a semiosfera românica era mantida por uma regularidade que ia do centro à periferia, da periferia ao centro e este fluxo acarretou seu auge. O traslado de estruturas semióticas da periferia ao centro foi bem mais notável no caso

das províncias orientais, todavia a “Hispania enriqueceu o prestígio de Roma com poetas, retóricos, escritores, imperadores (Sêneca, Lucano, Marcial, Quintiliano, Trajano, Adriano).” (Silva Neto 1975: 32). A Lusitânia e Évora, particularmente, devem ter dado suas respostas ao centro, mas a etnografia, a filologia e a arqueologia não serão capazes de comprovar esta hipótese.

Todavia, é inegável a presença romana na Lusitânia; é também difícil não admitir a hibridização étnica e religiosa e a emulação híbrida nas artes. Resta-nos ficar atentos às novas descobertas, talvez investir numa busca por textos que possam nos permitir uma penetração mais funda nos ciclos semióticos desse passado tão importante para história da cultura. Seria uma tarefa difícil, mas não impossível, que poderia desvendar alguns pontos obscuros na formação desse complexo semiótico que chamamos cultura ocidental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguíar, João. 2003. *Uma Deusa na Bruma*. Porto, Ed. Asa.
- Alarcão, Jorge. S/d *Portugal Romano*. 33º vol. Da coleção “Historia Mundi”, Lisboa: Editorial Verbo.
- Coulanges, Fustel de. 1998. *A Cidade Antiga*. 4 ed- São Paulo: Martins Fontes.
- D’Encarnação, José. 1975. *Dividades Indígenas sob o Domínio Romano em Portugal*. Lisboa: IN-CM.
- Espanca, Túlio. 1987. *Évora: Arte e História*. 2 ed. Évora: Câmara Municipal
- Lotman, Yuri. 1996. *La Semiosfera: Semiótica de la Cultura e del Texto*. trad. Desidério Navarro. Madrid: Fronesis, Cátedra.
- Mauss, Marcel. 1972. *Manual de Etnografia*. Lisboa: Pórtico.
- Melo, Gladstones Chaves de. 1951. *Iniciação à Filologia Portuguesa*. Rio de Janeiro: Org. Simões.
- Mumford, Lewis. 1998. *A Cidade na História: suas origens, transformações e perspectivas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Silva Neto, Seerafim da. 1976. *Introdução ao Estudo da Filologia Portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Grifo, 1976.
- Reis, João da Encarnação. 2001. *Évora Liberalitas Iulia*. Évora: Ed. Casa do Sul.
- Touchard, Jean. 1959. *História das Idéias Políticas*. Vol. I. Trad. Mário Braga. Sintra, Publicações Europa-América.

Vasconcelos, Leite de. 1981. *Religiões da Lusitânia*. 2º vol., Lisboa, Temas Portugueses.
Religiões da Lusitânia: Loquuntur Saxa: Roteiro da Exposição do Museu Nacional de Arqueologia. Lisboa Portugal.