

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408 - VOLUME 12.1 - ANO 2010



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

VOLUME 12.1

JANEIRO A JUNHO DE 2010

Recife: Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Departamento de Letras

1. Língua Portuguesa - Periódicos.
2. Linguística - Periódicos.
3. Literatura Brasileira - Periódicos



Catálogo na fonte. Bibliotecária Gláucia Cândida da Silva, CRB4-1662

- A638 Ao pé da letra/ Departamento de Letras, Centro de Artes e
Comunicação,
UFPE (nov. 1999 -). - Recife: Departamento de Letras da UFPE,
1999 - .
v. : il.
- Semestral, nov. 1999 –
Inclui bibliografia.
ISSN 1518-3610 (broch.)
1. Língua Portuguesa - Periódicos. 2. Linguística - Periódicos. 3.
Literatura brasileira - Periódico I. Universidade Federal de Pernambuco.
Departamento de Letras.

869 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC2011-10)

EXPEDIENTE

REITOR

Prof. Amaro Henrique Pessoa Lins

PRÓ-REITORA ACADÊMICA

Profª Ana Maria Cabral

DIRETORA DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Profª Maria Virgínia Leal

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Prof. Jose Alberto Miranda Poza

EDITORAS

Angela Dionisio (UFPE)

Medianeira Souza (UFPE)

SECRETÁRIA

Ana Karla Arantes Arôcha (Letras/UFPE)

ALUNOS COLABORADORES

Ana Karla Arantes Arôcha (UFPE)

Camile Fernandes Borba (UFPE)

Eduardo Mesel Lobo Seixas (UFPE)

Roberta Maria da Silva (UFPE)

Rebeca Fernandes Penha (UFPE)

CONSELHO EDITORIAL

Abuêndia Padilha Pinto (UFPE)

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Ana Lima (UFPE)

Ana Maria de Mattos Guimarães
(UNISINOS)

Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)

Antony Cardoso Bezerra (UFRPE)

Benedito Gomes Bezerra (UPE)

Beth Marcuschi (UFPE)

Désirée Motta-Roth (UFSM)

Félix Valentín Bugueño Miranda
(UFRGS)

Ildney Cavalcanti (UFAL)

José Alexandre Maia (UFPE)

José Helder Pinheiro (UFCG)

Judith Hoffnagel (UFPE)

Júlio César Araújo (UFC)

Karina Falcone de Azevedo (UFPE)

Maria Angélica Furtado da Cunha
(UFRN)

Maria Antónia Coutinho (Univ. de Nova
Lisboa)

Maria Augusta Reinaldo (UFCG)

Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)

Maria Cristina Leandro Ferreira
(UFRGS)

Miguel Espar Argerich (UFPE)

Norimar Judice (UFF)

Regina Péret Dell'Isola (UFMG)

Sérgio Peixoto (UFMG)

Solange T. Ricardo de Castro (UNITAU)

Vera Lúcia Lopes Cristóvão (UEL)

Vera Lúcia de Lucena Moura (UFPE)

Vera Menezes (UFMG)

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Augusto Noronha e Karla Vidal
(Pipa Comunicação)

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



POLÍTICA EDITORIAL

O Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 1999, criou a Revista Ao Pé da Letra com os seguintes objetivos:

- » Estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras.
- » Legitimar a escrita acadêmica em línguas materna e estrangeiras.
- » Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES no Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores de graduação.

A Revista Ao Pé da Letra é uma publicação semestral que se destina a divulgação de trabalhos, de cunho teórico e aplicado, realizados por alunos de graduação em Letras de todo o país.

Os artigos científicos enviados para publicação são submetidos a dois pareceristas. Caso haja opiniões divergentes entre esses avaliadores, o artigo será avaliado por um terceiro.

Os pareceres são encaminhados para os autores e professores orientadores.

Somente serão publicados os artigos aceitos por, no mínimo, dois pareceristas, após realização das modificações sugeridas, se houver, pelo autor.



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



SUMÁRIO

- 11 **Gêneros digitais: possibilidades de interação no Orkut**
Thaís Soares Peixoto (UPE)
Amanda Cavalcante Lêdo (UPE)
- 31 **Um estudo da caracterização da personagem feminina
no conto Retábulo de Santa Joana Carolina**
Ezequiel Bezerra Izaias de Macedo (UFPE)
Jamille Moraes da Silva (UFPE)
- 45 **Ensinar e aprender, dois lados do mesmo processo? Por
um ensino/aprendizagem rizomático**
Francisco Neto Pereira Pinto (UFT)
- 65 **Enem e letramento escolar: práticas letradas na
fundamentação teórico-metodológica e na proposta de
redação da prova 2009**
Jardiene Leandro Ferreira (UFCG)
- 85 **Procedimento e constituição poéticos em Anjo Daltônico**
Jéssica Cristina dos Santos Jardim (UFPE)
- 93 **A presença da tarefa comunicativa em sites para o ensino
de PLE**
Laura Márcia Luiza Ferreira (UFMG)
- 115 **O elemento social nas poéticas de Mário e Oswald de
Andrade**
Rodrigo Corrêa Martins Machado (UFV)

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

ARTIGOS

GÊNEROS DIGITAIS: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO NO ORKUT

Thaís Soares Peixoto¹

Amanda Cavalcante Lêdo

Universidade de Pernambuco

Resumo:

O trabalho se propõe analisar os gêneros mediados no site de relacionamentos Orkut, com base nos estudos de Swales (1990), referentes ao conceito de propósito comunicativo e à noção de colônia de gêneros proposta por Bhatia (2004). Os gêneros foram analisados principalmente segundo os propósitos comunicativos que exercem, ressaltando-se as características e mudanças decorrentes da utilização dos usuários. Com a análise percebe-se que o Orkut pode ser tomado como um ambiente gerador e transmutador de gêneros, que formam uma colônia por estarem no mesmo espaço virtual e compartilharem propósitos comunicativos semelhantes.

Palavras-chaves: Gêneros do Orkut; colônia de gêneros; propósito comunicativo.

Abstract:

The work proposes to analyze text genres mediated in the personal relationship site Orkut, based upon Swales' (1990) studies concerning communicative purpose, and the genre colony concept developed by Bhatia (2004). The genres were investigated mainly according to their communicative purposes, highlighting the features and changes resulting from the interaction between the users. As a result, we observe that Orkut may be seen as a generative and transforming setting for genres, which constitute a colony since they share a same virtual space and similar communicative purposes.

Key-words: Orkut's genres; genre colony; communicative purpose.

1. Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa "Orkut: colônia de gêneros textuais em ambiente eletrônico" (Iniciação Científica), realizado no *Campus* Garanhuns da Universidade de Pernambuco, sob a orientação do Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra.

Introdução

O desenvolvimento tecnológico intenso nas últimas décadas proporcionou a acelerada disseminação de novas tecnologias. Como resultado desse desenvolvimento, pode-se destacar o computador e, com ele, a Internet. Atualmente, é inegável a importância desta ferramenta virtual na vida das pessoas, pois ela é utilizada em diversos setores, entre eles o trabalho, o estudo, a diversão e a comunicação entre os usuários em rede, em especial a rede conhecida como *Web* (*www*).

Com a utilização habitual da rede, novas maneiras de participação social vão surgindo e, assim, também surgem novos gêneros e novos ambientes de interação. Entre estes, destacam-se os chamados “softwares sociais”², como o Orkut, que foi criado por um funcionário da empresa Google com o objetivo principal de possibilitar e facilitar o contato entre pessoas que estavam distantes, conforme nos faz saber a Wikipédia. Com o seu desenvolvimento, as pessoas começaram a modificar e ampliar criativamente o seu propósito inicial, utilizando-o de outras maneiras, tais como: para conhecer novas pessoas, como ferramenta de marketing e até como uma possível ferramenta para inovação nas práticas pedagógicas.

Os gêneros do Orkut, tais como os gêneros digitais em geral, possuem características próprias possibilitadas ou incrementadas pelo ambiente eletrônico, como a hipertextualidade, a hibridização da linguagem e um acentuado caráter multimodal. Os gêneros produzidos nesse site são resultado em grande parte da criatividade e do uso variado dos internautas na rede. Em suma, o site, por causa das características que são propiciadas ou intensificadas pelo meio virtual, como é o caso da multimodalidade, acaba tornando-se mais atrativo e interativo.

2. Conforme Primo e Brambilla (2005, p. 400) software social “se constitui em um número de tecnologias empregadas para a comunicação entre pessoas e grupos por meio da Internet”.

A análise dos gêneros produzidos no Orkut é relevante, pois ele é bastante utilizado por jovens e adolescentes, que se comunicam no site através do uso da escrita e da leitura de formas específicas. O Orkut passa dessa forma a ser um novo ambiente de socialização e de estímulo para as práticas de leitura e escrita.

Como objetivo geral, neste artigo, descrevem-se os gêneros localizados no site Orkut, não como mera classificação formal, mas procurando-se analisar os referidos textos de acordo com a localização em pontos específicos do Orkut, a organização que apresentam no site e observando também as principais características de sua composição, refletindo pois sobre seus propósitos comunicativos. Com esta análise, foi possível perceber que ocorre uma mudança significativa nas práticas de leitura e escrita no ambiente virtual por causa do uso variado e da intervenção dos internautas na rede e que os gêneros que estão localizados no site não são essencialmente novos, mas são resultados de transmutação.

1. Procedimentos metodológicos

Partindo da preocupação em compreender a utilização dos gêneros no site de relacionamentos Orkut e certos de que existe uma grande diversidade de gêneros no site, foram escolhidos os gêneros centrais, ou seja, aqueles que são utilizados em maior evidência pelos os usuários. Foram coletados para análise assim, 50 exemplares dos gêneros, sendo 10 de cada, de acordo com os vários gêneros ali localizados, como recados, depoimentos, fóruns de comunidades, comentários de fotos e perfis construídos pelos usuários. Os textos foram coletados nos meses de julho a outubro de 2009 e uma vez coletados, os exemplares foram analisados segundo a teoria de Bhatia (2004), que traz para a discussão os conceitos de colônia de gêneros e hibridização, além do conceito de propósito comunicativo associado aos estudos de Swales (1990).

A análise levou em conta os propósitos comunicativos e os movimentos retóricos realizados por cada texto, destacando-se o uso real que os usuários fazem desses gêneros, subvertendo-os e transmutando-os de acordo com seus interesses próprios, negociados no interior das práticas discursivas que vivenciam.

2. Descrevendo o ORKUT

O Orkut é uma rede de relacionamentos on-line aonde as pessoas vão para se relacionar, achar alguém ou se deixar achar, o qual foi criado em 24 de janeiro de 2004, recebendo o nome do projetista chefe, Orkut Büyükkökten, engenheiro turco do Google. Nas palavras de Marcuschi, o Orkut:

É um programa que monta redes sociais de contatos e produção de informações que se citam. A rigor, é uma versão (sob o ponto de vista conceitual) bem dinâmica de um imenso hipertexto cruzado feito por uma rede de pessoas que se conhecem e se contam. Os *links* não são conceitos e sim indivíduos. É a fusão do *blog* com o *e-mail* e o *chat* num único aparato e ao mesmo tempo com a vantagem do *Messenger* que só permite entrar quem é inserido por alguma razão pessoal (é amigo, é admirado, é convidado...) (apud MODESTO, 2004 p. 3).

3. Gênero, propósito comunicativo e colônia de gêneros

Simplificadamente, o gênero textual pode ser definido como um exemplar de texto que tem uma função social e comunicativa. Nesse sentido, para Marcuschi (2002, p. 15), “o uso da língua [é] um tipo de ação social, moldada pelas estruturas sociais e práticas habituais de maior ou menor estabilidade e persistência na ação social”, de modo que cabe ao produtor do texto “moldar a linguagem em texto como gênero”.

O gênero possui regularidades tanto de forma quanto de conteúdo, porém sua análise não deve apenas levar em consideração aspectos formais ou estruturais, mas, sobretudo, é necessário analisar as condições de produção que o caracterizam. De forma que “os gêneros não devem ser vistos como conjuntos de traços formais, e sim como lugar privilegiado de constituição da realidade social” (BEZERRA, 2006, p. 55).

Para Swales, os gêneros compreendem um conjunto de propósitos comunicativos, os quais são determinantes na sua constituição e interpretação. Em suas palavras,

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva e dessa forma passam a constituir o fundamento do gênero. Esse fundamento modela a estrutura esquemática do discurso e influencia e limita a escolha de conteúdo e estilo (SWALES apud BEZERRA, 2006, p. 58).

O propósito comunicativo seria, portanto, um conjunto de estratégias comunicativas que o produtor emprega para alcançar seus objetivos, de acordo com a intenção que ele apresenta no ato da comunicação. É através do propósito comunicativo que o gênero pode ser definido, apresentando um ou mais objetivos que podem ser realizados pelos participantes no ato da comunicação. Ou seja, o propósito comunicativo é fator crucial na formação e na compreensão dos gêneros. O autor considera, ainda, que “é o propósito comunicativo que realmente faz surgir o gênero moldando a estrutura esquemática ou começo-meio-fim do discurso e influenciando nas escolhas de conteúdo e de estilo” (SWALES apud BEZERRA, 2006, p. 68).

Nessa perspectiva, surge a proposta de colônia ou constelação de gêneros, conceito central da teoria de Bhatia (2004), em que a colônia

seria um agrupamento de gêneros pertencentes à mesma esfera discursiva, marcados por semelhanças nos propósitos comunicativos específicos e compartilhando com outros gêneros da mesma esfera discursiva um propósito comunicativo geral. Entre suas principais características, podemos citar: compartilhamento ou proximidade física dentro do suporte, propósito comunicativo geral comum e propósitos comunicativos específicos semelhantes.

4. Gêneros digitais ou virtuais

Os gêneros são determinados também pelo suporte em que se localizam. Para Marcuschi (2003), o suporte seria o local físico ou virtual em que se materializa o gênero e influenciaria na sua produção e recepção, de forma que a mudança de suporte acarretaria a mudança do gênero. Com o surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação, novos gêneros nascem e outros são modificados. Os gêneros que se apresentam no ambiente virtual, muitos deles (re)criados a partir de gêneros equivalentes na escrita convencional ou na fala, são chamados gêneros virtuais, digitais ou hipertextuais. Esses possuem características peculiares ou que são simplesmente acentuadas devido ao ambiente dinâmico e interativo em que se situam, embora não exclusivas dele, como a hipertextualidade, a linguagem multimodal e o hibridismo. Esses fenômenos acabam por facilitar e incrementar o desenvolvimento de relações interpessoais na Web, além de introduzir modificações típicas na linguagem utilizada, como é o caso do uso de abreviaturas e *emoticons*.

5. Entendendo o hipertexto

Conforme Marcuschi, o termo hipertexto foi cunhado por Theodor Holm Nelson em 1964,

para referir uma escritura eletrônica não-sequencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real (...) O hipertexto se caracteriza, pois como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multissequencial e indeterminado realizado em um novo espaço de escrita (MARCUSCHI, 2000, p. 90-91).

A organização hipertextual que permeia os gêneros no ambiente eletrônico ocasiona mudanças significativas nesses textos, pois dinamiza a forma de acesso a eles e também permite que os usuários mantenham uma maior interação discursiva na rede.

Embora não seja exclusiva do meio virtual, a multimodalidade também se apresenta como uma característica importante e acentuada nesse meio, uma vez que ali ela se torna bastante evidente, pois o meio virtual reflete uma maior integração entre as semioses (som, imagem, linguagem verbal), causando um maior estímulo sobre o usuário, que pode se impressionar com a riqueza de recursos em um só ambiente. É importante ressaltar que a multimodalidade não se restringe apenas ao conceito de imagens atreladas a palavras, mas abrange inclusive a forma (estrutura gráfica) como se organiza um texto, em um determinado contexto. Conforme Dionisio (2005, p. 164):

Importante mencionar que ao conceber os gêneros como multimodais, não estou atrelando aos aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador.

Além dos aspectos apresentados acima, podemos destacar ainda a hibridização dos gêneros que se encontram em ambiente digital como fator

influyente e marcante na comunicação da rede. Com essa característica, os gêneros apresentam uma aproximação entre a fala (oralidade) e a escrita, de forma que muitas vezes torna-se difícil uma análise nos moldes tradicionais, já que o ambiente virtual eventualmente simula a interação face a face. Outro modo de hibridização observado na rede é aquele em que os gêneros perdem a sua identidade em virtude de uma utilização diversificada e dinâmica. De maneira que

A multimodalidade está intimamente ligada à hibridização dos gêneros textuais, no sentido de que, proporcionando a eles outros recursos, facilitam a combinação de suas características com as de outros gêneros, ficando difícil a identificação separada (...) No meio eletrônico é comum encontrar esse tipo de gênero, pois tanto a multimodalidade quanto o hipertexto contribuem para esse mecanismo de hibridização (LÊDO, 2009, p.138).

Ressalte-se ainda a existência de estudos prévios sobre os gêneros do Orkut, visto que hoje em dia esta temática tem sido considerada muito relevante e constitui um campo ainda a ser explorado em suas potencialidades, não obstante os trabalhos já produzidos.

6. Análise dos gêneros do Orkut

Após levantamento dos gêneros situados no site de relacionamentos Orkut, foi possível observar que os mais utilizados e que apresentam mais diversidade no uso são o perfil, os depoimentos, os recados (*scraps*), os fóruns de comunidades e os comentários de fotos. Comentaremos, portanto, cada um deles:

6.1. Perfil

Todo usuário do Orkut possui uma página pessoal na qual é possível saber mais a seu respeito. Esse gênero – o perfil – é muito versátil, pois pode ser editado de maneiras diversas. Ele está dividido em três ordens: pessoal, social e profissional. Ao visitar a página de outra pessoa, o usuário tem contato primeiramente com esse gênero, o qual funciona como um cartão de visitas ou como uma “vitrine virtual” dos usuários. O perfil acaba sendo resultado dos gêneros construídos nessa nova utilização da rede, visto que é fruto da criação do Orkut. Esse gênero possui forte caráter multimodal, pois apresenta um espaço para o usuário colocar sua foto ao lado do perfil e também colocar sua música preferida, entre outros recursos, aproximando, dessa forma, três diferentes semioses: visual, verbal e sonora.

Atualmente, ocorrem com frequência perfis que fogem do formato de descrição da pessoa a que pertencem, pois a criatividade é um aspecto marcante para a elaboração dos textos ali situados. De forma que são raros os casos em que o perfil é construído com a descrições feitas pelo próprio usuário, como pode ser observado na Figura 1, o que antes poderia ser visto com frequência na rede, mas foi se modificando em decorrência do uso. Geralmente os “orkuteiros” não gostam de se resumir a simples características, preferindo que sua “identidade virtual” seja construída na relação com os outros usuários.

Os perfis podem ser escritos por pessoas próximas ao usuário, como amigos, namorados e familiares. Nota-se assim uma hibridização do gênero, pois agora o perfil, passa a ter uma característica de outro gênero também localizado neste espaço, o depoimento. Este gênero pode conter também letras de músicas, trechos de poemas ou ainda frases que dão a impressão de que o indivíduo é construído por meio das relações que mantém virtualmente, como se ali construísse uma nova rede social de amigos, uma “segunda vida”. Existem sites que já disponibilizam um

“perfil pronto”, o qual o usuário só precisa copiar e colar. Há ainda perfis não pessoais e sim comerciais, que são páginas criadas para divulgação de lojas, marcas, serviços e produtos, como livros, roupas, bolsas, cd's, entre outros. Aqui, verifica-se a variação do propósito comunicativo, pois agora o Orkut torna-se uma ferramenta de marketing, como pode ser observado na Figura 2:

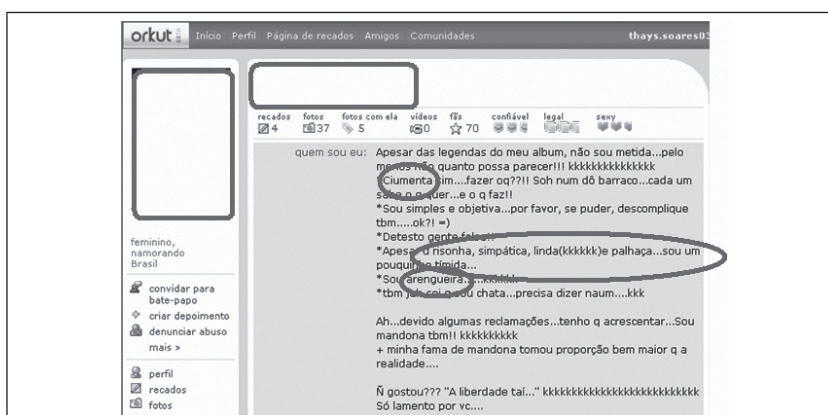


Figura 1: perfil descritivo



Figura 2: perfil comercial

6.2. Depoimentos

Logo abaixo do perfil, encontram-se os depoimentos recebidos pelo usuário. Esse gênero foi criado como um espaço onde se encontrariam comentários sobre o proprietário do perfil, no momento em que os internautas buscavam expressar algum sentimento de carinho, saudade, demonstração de amizade ou enumerar as qualidades da pessoa a quem direcionavam seu discurso. Mas hoje, com a utilização do gênero, observa-se uma modificação nessa ideia inicial.

Os depoimentos, em formato padrão, fazem a utilização dos seguintes movimentos retóricos: a saudação, o conteúdo da mensagem (descrições) e uma despedida, entre os principais (cf. Figura 3). No entanto, com o uso, esse gênero também se distancia do intuito principal para o qual foi desenhado, perdendo a característica de depor, de fazer um comentário sobre a outra pessoa. Hoje é comum encontrar nos depoimentos as “correntes”, que são uma espécie de mensagem, geralmente impessoais, enviada por outros usuários, que o leitor deve ler e repassar, bem como depoimentos construídos com a presença de *links* de comunidades, desenhos (ressignificação da escrita), trechos de músicas ou de outros textos, como uma demonstração de carinho e não mais como descrição.

Verifica-se, também, a presença muito frequente de depoimentos no estilo “cartão de aniversário”, em que as pessoas tomam o texto como presente dado ao amigo aniversariante, ou textos tirados de conversas no MSN Messenger, em que há demonstrações de carinho pelo amigo. Ainda há casos em que o gênero é utilizado como meio para uma conversa mais reservada e pessoal, e não como descrição ou testemunhos, de modo que o gênero modifica-se com a utilização dos usuários. Isso pode ser verificado na Figura 4, onde no primeiro exemplo encontra-se um convite de aniversário, que tem por característica ser mais reservado, com a indicação da data, lugar e espera de confirmação. Já o segundo exemplo é uma espécie de

conversa particular, onde a pessoa resolve um mal entendido, e dá seus números de telefones ao outro usuário.

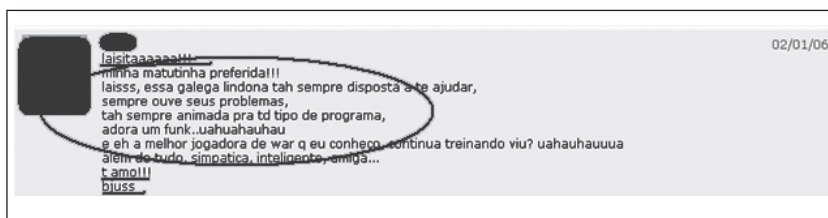


Figura 3: depoimento formato padrão

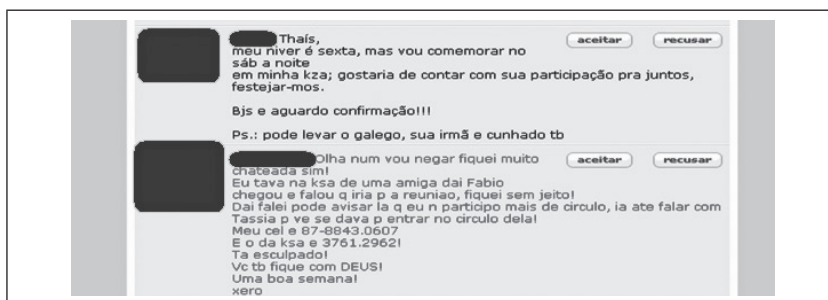


Figura 4: depoimentos adaptados para outras funções

Essas variações ocorrem como formas de transmutação do gênero depoimento, pois os usuários do site o utilizam dessa forma inusitada, sendo frequente aos novos orkuteiros um erro, que por não conhecerem esse procedimento, acabam adicionando a conversa íntima no seu perfil, expondo-a de forma que todos tenham acesso. Após muitas “gafes virtuais” cometidas, os internautas passaram a pedir neste tipo de depoimento que as pessoas os apagassem após a leitura, como uma forma de precaução. Segundo Bezerra (2009), os internautas adaptam a utilização do Orkut de acordo com a necessidade que sentem em ter uma conversa mais reservada num software social onde todos de acordo com as configurações pessoais têm acesso às conversas de sua página de recados.

6.3. Comentários de fotos

O Orkut, atualmente, se apresenta como um site bastante diversificado e interativo, procurando atender a um grande e heterogêneo público com seus aplicativos. É possível adicionar um número limitado de fotos ao perfil, criando-se álbuns com títulos e descrições. Os amigos da pessoa podem colocar comentários pessoais, como também incluir marcação de outros usuários nas fotos, uma maneira que o site encontrou para os internautas não terem tantos amigos com as mesmas imagens. Os comentários de fotos hoje são tomados como um bate-papo, onde as pessoas conversam ou discutem a respeito do assunto da imagem. Pode-se observar, nesse caso da discussão, uma hibridização entre o gênero depoimento e fórum de comunidade. Encontram-se também álbuns criados para divulgação de produtos, quando o site é utilizado, pois, como ferramenta de marketing (cf. Figura 5). Esse é mais um meio que o Orkut possibilitou para a interação e intervenção dos usuários na comunicação. Pode ser observada também a transmutação do gênero, pois o comentário de foto, originalmente um gênero oral, é objeto dessa textualização que se dá de forma híbrida (com características da oralidade) no referido gênero, como observado na Figura 6.

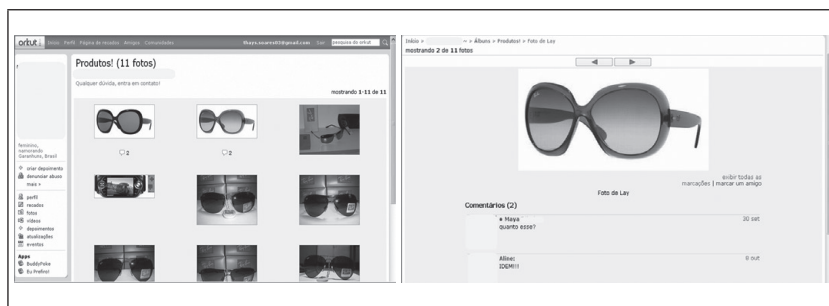


Figura 5: álbum para divulgação e comercialização de produtos

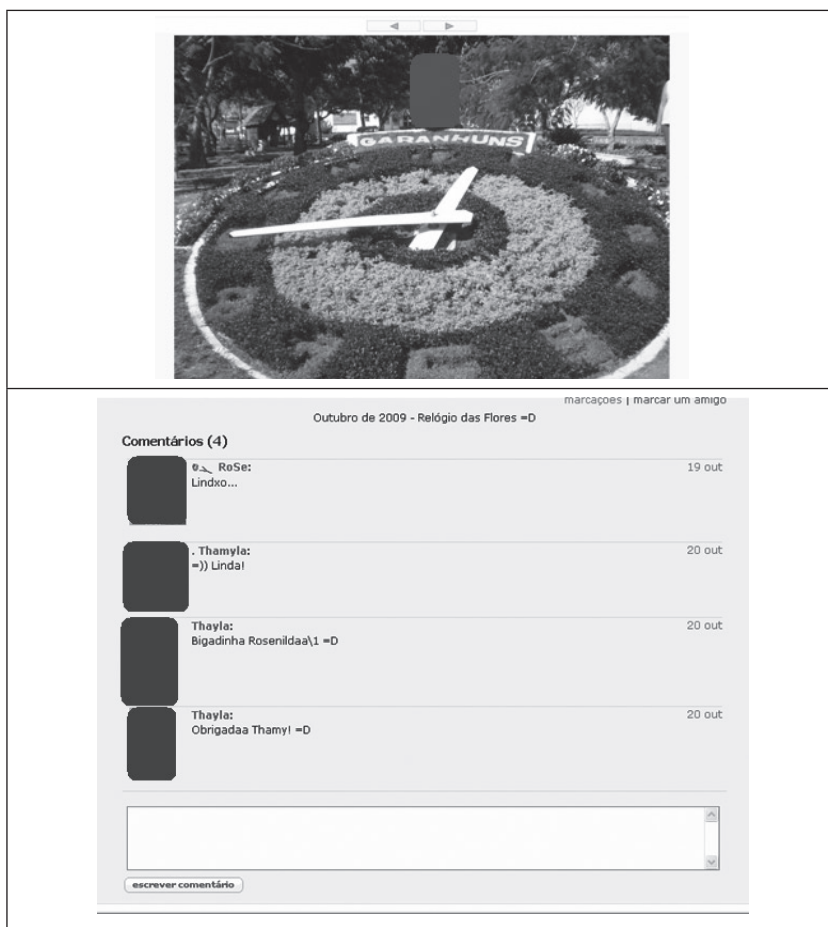


Figura 6: comentários de fotos textualizados

6.4. Recados

Outra forma de comunicação que é bastante utilizada pelos usuários são os recados, recebidos e enviados pelos “orkuteiros”. Esse gênero não é novo, mas assume uma pluralidade de sentidos no Orkut,

funcionando como um enorme guarda-chuva para diversos gêneros graças a criatividade dos usuários. Há casos em que o recado é mais casual, em que se tem como padrão organizacional o nome ou apelido da pessoa que o recebe, seguido de uma saudação, depois a mensagem e, para finalizar, uma saudação de despedida. Nota-se que nesse tipo de recado o discurso é pessoal (cf. Figura 6).

Podem-se encontrar variações do recado descrito anteriormente como convencional. Nesse outro tipo de recado o discurso é indireto, de caráter impessoal e, na maioria das vezes, não há interação entre as pessoas que os recebem, pois se tornam cansativos e indesejáveis, já que são mensagens prontas e não direcionadas a quem lê. Esses recados podem ser animados e possuem assim uma linguagem multimodal em maior evidência. Outro tipo de recado que pode ser visto com muita frequência são os chamados “spams”, aqueles que trazem um conteúdo voltado a *links* de comunidades e sites prejudiciais ao sistema do computador, pois podem conter vírus. Podem-se encontrar ainda os recados que trazem uma ressignificação na escrita, onde são formados desenhos através de sinais e letras, caracteres formando desenhos. Geralmente, esses recados vêm acompanhados de mensagens. Outra forma bastante utilizada e adaptada pelo usuário é o bate-papo na página de recados (Figura 7), em que se deixa a ideia do idealizador do site e adapta-se o gênero à necessidade do internauta.

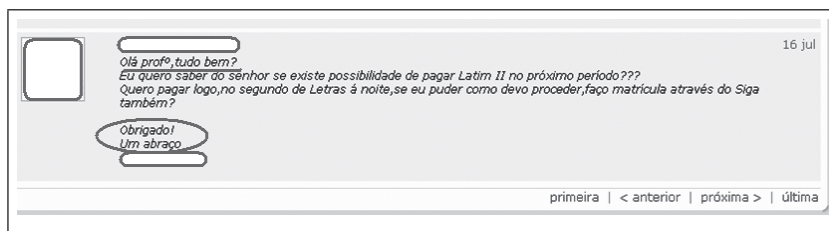


Figura 7: recado casual

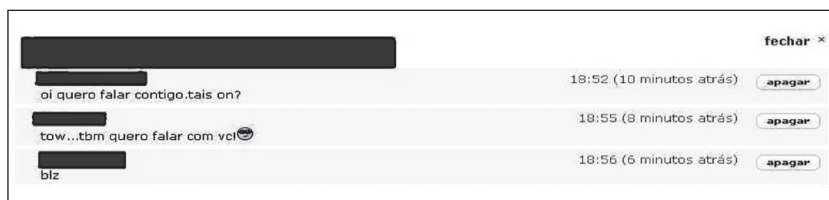


Figura 8: bate-papo na página de recados

A comunicação deixa de ser assíncrona e passa a ser síncrona (em tempo real). Embora atualmente o Orkut ofereça em seu próprio site um bate-papo interno entre os amigos, ainda é comum encontrar exemplos de interações como essas, que podem ser verificadas através do botão “exibir minha conversa”, recurso pelo qual os dois ou apenas um dos usuários aparece, já que o outro não respondeu à mensagem na sua página e sim na página de recados da pessoa que enviou. O sistema apresenta aí uma falha, pois mesmo tendo havido uma troca de recados, o Orkut não consegue registrar a conversa em sua totalidade. Neste modo de exibição, esse registro se dá apenas quando a conversa ocorre por meio do botão “responder”.

Esse gênero é resultado, pois, da transmutação, decorrente da mudança da modalidade oral para o meio virtual, da mudança de contexto, uma vez que se torna um dos principais meios de interação na rede e acaba sofrendo, portanto, modificações na sua estrutura, ao passar a ser um gênero virtual, destacando-se a hipertextualidade, a multimodalidade e o hibridismo.

6.5. Fóruns de comunidades

Já nas comunidades podem-se observar discussões sobre diversos assuntos, como política, filosofia ou mesmo textos literários. Geralmente as

comunidades são criadas em torno de um determinado assunto. Logo que o usuário adere ao espaço, ele se torna um membro, constituindo a parte de um todo. O “orkuteiro” adquire, pois, uma “liberdade vigiada”, podendo criar tópicos e participar de discussões, enquetes e produções de textos, que geralmente são mediadas pelo moderador da comunidade (seu criador). As comunidades configuram-se como um dos recursos mais interessantes do Orkut, pois através delas têm-se o contato com diferentes temas, sendo frequentes, nestas, além das discussões e produções dos textos (Figura 8), os jogos virtuais, em que os membros interagem formando frases, textos ou então atribuindo juízo de valor sobre outro membro da comunidade. Esses jogos geralmente possuem um apelo sensual, como observado na Figura 9. Pode-se observar aí uma mudança do propósito inicial, pois estes jogos estão presentes na grande maioria das comunidades.

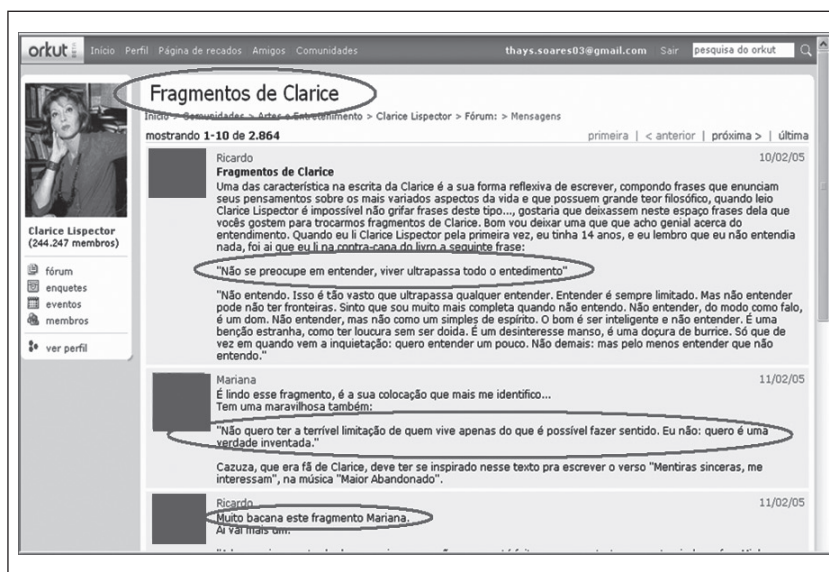


Figura 9: fórum discussão sobre Clarice Lispector

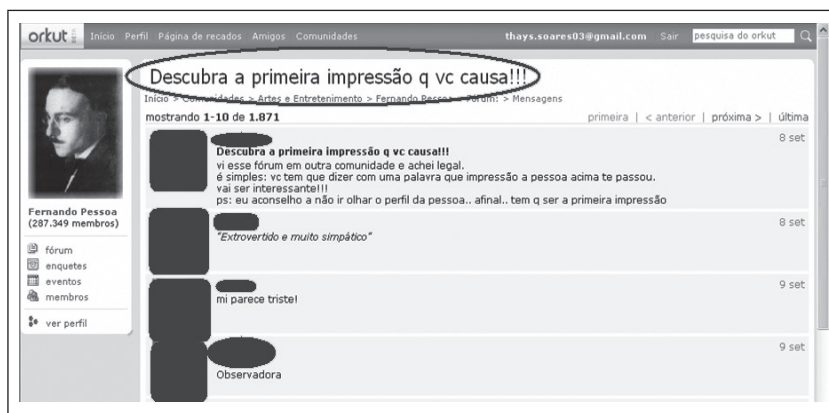


Figura 10: jogos virtuais

Há ainda os tópicos que fazem a propaganda de determinados produtos, que normalmente não são muito frequentados pelos membros. Existe nas comunidades uma grande produção textual em que os usuários produzem crônicas, poemas, cordéis, entre outros, ou então tiram dúvidas sobre o português, entre outras possibilidades. Essa prática é bastante positiva, pois instiga o usuário a conhecer obras literárias, a desenvolver o senso crítico, a ficar mais seguro na hora de escrever e defender seus argumentos.

7. Considerações finais

A partir do que foi analisado, foi possível verificar que o Orkut apresenta uma grande quantidade e diversidade de produções textuais, que por serem textos produzidos virtualmente têm por característica uma certa instabilidade, pois são construídos no momento da comunicação estabelecida entre os usuários, não apresentando portanto características fixas e rígidas de organização. Os enunciados não são estáveis, mas dinâmicos, e irão variar de acordo com os propósitos e uso dos internautas

na rede. O Orkut torna-se, pois, um meio de comunicação virtual que transmuta e que gera novos gêneros através destas diferentes utilizações. Partindo desta perspectiva pode-se afirmar que os gêneros se adaptam às práticas sociais, dialógicas e funcionais propiciadas pelo sistema.

Nota-se que é relevante a análise dos gêneros digitais transmutados e gerados pelo Orkut, pois este atualmente é um dos principais meios de comunicação utilizados pelos internautas, sempre na tentativa de achar alguém, ou de se deixar ser achado. É um meio dinâmico, devido aos recursos interativos multimidiáticos que o meio eletrônico proporciona, como a organização hipertextual e a acentuação da multimodalidade constitutiva de todos os textos, por exemplo. Esses recursos acabam por incentivar a produção de textos e automaticamente a comunicação e interação entre as pessoas que os utilizam.

Pode-se observar também que apesar da linguagem utilizada pelo meio virtual ser mais claramente multimodal do que a escrita convencional, ainda há um privilégio maior dado a escrita verbal em si, pois é por meio desta que vai haver realmente interação entre os usuários do Orkut.

Referências

- ARAÚJO, J. C. (2006). O que o meu aluno faz nesse tal de Orkut? *Vida & Educação*. Fortaleza: Brasil Tropical, ano 3, n. 9, p. 29-32.
- BEZERRA, Benedito G. (2006). *Gêneros introdutórios em livros acadêmicos*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- _____. (2009). Gêneros textuais em suporte digital: os gêneros do Orkut. In: BEZERRA, Benedito G.; MEDEIROS, Mário: *Educação, linguagem e ciência: práticas de pesquisa*. Recife: EDUPE. p. 115-130.
- LÊDO, Amanda O. (2009). Anúncio de livros em ambiente digital: estudo preliminar dos gêneros introdutórios. In: BEZERRA, Benedito G.; MEDEIROS, Mário: *Educação, linguagem e ciência: práticas de pesquisa*. Recife: EDUPE. p.131-145.
- _____. (2004). *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum.

- DIONISIO, Angela P. (2005). Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas/União da Vitória/PR: Kaygangue. p. 159-177.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2002). *Fala e escrita*. Material didático elaborado para o curso Fala e Escrita: características e usos, oferecido no 2º semestre de 2002, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFPE.
- _____. (2003). *A questão do suporte dos gêneros textuais*. DLV: Língua, Linguística e Literatura, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40.
- _____. (2004). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 13-67.
- _____. (2000). O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, José Carlos (Org.). *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis/RJ: Vozes. p. 87-111.
- MARTINS, Cláudia Cristiane L. (2007). *Gêneros digitais e a escrita no Orkut: reconfiguração do gênero bilhete*. 84 p. Mestrado em ciências da linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina
- MODESTO, Artaxerxes T. T. (2004). Formas de tratamento em páginas pessoais de santistas na rede Orkut. *Anais do VII Enapol*. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dl/VIIenapol/trabalhos/MODESTO.pdf>> Acesso em: 12 maio 2010.
- PRIMO, Alex; BRAMBILLA, Ana Maria (2005). Social Software e construção do conhecimento. *Redes Com*, Espanha, n. 2, p. 389-404.
- RECUERO, Raquel (2006). Dinâmicas de redes sociais no Orkut e capital social. *Razón y Palabra*, v. 52, p. 1-15.
- SANTANA, Doralice P. de; AGUIAR, Marígia Ana de M. (2008). Peleja Virtual um novo gênero do discurso. *Investigações*, v. 21, n. 2, p. 185-198.
- SWALES, John M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- XAVIER, A. C. (2004). Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna.

UM ESTUDO DA CARACTERIZAÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA NO CONTO RETÁBULO DE SANTA JOANA CAROLINA

Ezequiel Bezerra Izaias de Macedo
Jamille Moraes da Silva¹

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo:

Nosso trabalho tem como objetivo realizar a caracterização da personagem Joana no conto **Retábulo de Santa Joana Carolina**, de autoria do escritor pernambucano Osman Lins. Tomando por base o dialogismo bakhtiniano e os olhares acurados de José Luís Fiorin e de Carlos Alberto Faraco, foi realizada uma busca na história e no tempo, através da heteroglossia dialogizada, traço marcante na redação do autor, para a construção da personagem principal do texto.

Palavras-chave: Dialogismo; Vozes; Heteroglossia Dialogizada.

Résumé:

Notre travail a comme objectif réaliser la caractérisation du personnage Joana dans le conte **Retábulo de Santa Joana Carolina**, de l'auteur et écrivain pernambucano Osman Lins. Sous la perspective du dialogisme bakhtinien et les regards aussi théoriques de José Luís Fiorin et Carlos Alberto Faraco, une recherche a été réalisé dans l'histoire et dans le temps, à travers "l'hétéroglossie dialogisée", caractéristique de la rédaction de cet auteur pour la construction du personnage principal du récit.

Mots-Clés: Dialogisme; voix du discours; 'hétéroglossie dialogisée'.

1. Trabalho apresentado como parte da avaliação final das disciplinas Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, ministrada pela Professora Doutora Siane Gois, e Compreensão Textual, ministrada pela Professora Doutora Maria Cristina Hennes Sampaio, tendo sido orientado por essas duas docentes.

O verdadeiro escritor não se resigna a dizer as coisas com prudência, assegurando a ideia [...]. Ambiciona, isto sim, erguer as frases à altura do que tenta exprimir: atingir um ponto em que se interpenetrem o texto e seu sentido.

Osman Lins

I. Introdução

O filósofo russo Mikhail Bakhtin nos ensina que a língua tem a propriedade de ser dialógica. Todo discurso é prenhe do discurso de outrem. As vozes sociais presentes no texto são ideológicas, no entanto, possuem as suas devidas individualizações, uma vez que são unas e irrepetíveis.

O conto “Retábulo de Santa Joana Carolina”, de autoria do escritor pernambucano Osman Lins, exhibe um texto denso e profundo. No seu enunciado, praticamente sem parágrafos, o autor nos conduz por uma narrativa envolvente, onde se misturam o místico e o casual, o todo e as partes, o geral e o particular, o cósmico e o cotidiano, o divino e o humano, a vida e a morte. Não há indicações nítidas sobre os diversos narradores, passando de pessoas simples que conheceram Joana, por desconhecidos dela, indo das personagens córicas até os mais diversos sobredestinatários. O autor remete o leitor a um universo original, onde as vozes do enunciado são várias e não muito bem demarcadas.

Osman Lins divide o conto em doze mistérios e imagina que seja possível formar as imagens de cada uma das doze telas que compõem os painéis que caracterizam a personagem Santa Joana Carolina. É como se cada narrador estivesse diante de um quadro que retrata a cena em que ele interage com Joana e conta a sua parte da história. “O texto supera a linearidade monótona da escrita comum e adquire um caráter semi-

pictórico: a escrita assume assim uma nova natureza, mais visual e, portanto, mais espacial do que a escrita «comum» (FRITOLI, 2006, p. 24).

O objetivo deste trabalho é caracterizar a personagem principal do conto “Retábulo de Santa Joana Carolina”, utilizando-se para isso do dialogismo, do encontro sociocultural das vozes presentes no discurso e da dinâmica que se estabelece no contexto. Essas ferramentas são bem exploradas pelo autor e podem ser a indicação de uma heteroglossia dialogizada, que é um elemento forte do pensamento do Círculo de Bakhtin (FARACO, 2003, p. 56).

O texto utilizado encontra-se no livro “*Melhores Contos de Osman Lins*”, com seleção e prefácio de Sandra Nitrini, editado em 2003. No quarto item deste trabalho, iniciamos a caracterização da misteriosa santa nordestina pelo nono mistério, por ser ele muito rico em vozes e pensamentos. A seguir, voltamos ao início da obra e continuamos analisando as narrativas que compõem os variados retratos do retábulo. Elas vão desde o equilibrado nascimento de Joana Carolina, sob o signo de libra, até a sua mística e santificada morte, sob o signo de virgem.

2. O dialogismo e a heteroglossia dialogizada, na construção da personagem

Ao realizarmos uma leitura no conto “Retábulo de Santa Joana Carolina”, percebemos que o autor faz uso do dialogismo, para construir a personagem Joana, nos diferentes olhares de outros personagens, desde aqueles que conviveram anos com ela até os que passaram por sua vida como uma chuva de verão. Isso reforça a afirmação de Bakhtin de que, num enunciado, o discurso de um se encontra com o discurso de outro e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva.

Após um olhar mais acurado, nota-se que a caracterização da personagem Joana Carolina é pautada em elementos extremamente

sociais, uma vez que o autor constrói a imagem da santa, partindo das vozes de outros personagens e se baseando em inter-relações dialógicas. Contudo, percebe-se que ela é extremamente individual, porque responde às condições objetivas dos diálogos de uma forma única. José Luís Fiorin dá um mergulho mais fundo no assunto, ao afirmar que:

O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. (FIORIN, 2003, p. 56)

Quando se focaliza o estilo de Osman Lins, observa-se o encontro sociocultural de vozes, seja alicerçando-se mutuamente, seja confrontando-se parcial ou totalmente, para estabelecer uma dinâmica peculiar no enunciado. Tudo isso visa garantir uma imagem sacra de Joana Carolina.

Sobre o emprego do encontro sociocultural de vozes, Carlos Alberto Faraco aprofunda o conceito bakhtiniano, conforme abaixo:

Para Bakhtin, importa menos a heteroglossia como tal e mais a dialogização das vozes sociais, isto é, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interilumiar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante. (FARACO, 2003, p. 57).

Esse recurso faz com que a originalidade do texto se decomponha num entrelaçamento de fios semânticos e narrativos, produzindo a tessitura de um belo enunciado.

3. As relações entre o autor, o narrador e a personagem

Autor é a pessoa ativamente atuante no todo da obra e da personagem. A consciência do autor abraça o seu próprio mundo, como também o mundo da personagem. Por outro lado, a consciência da personagem é cingida, em todas as direções, pelas conclusões do autor.

Narrador é o que narra a história, podendo se apresentar de dois tipos. O narrador onisciente, quando narra em terceira pessoa, tem conhecimento da história e das personagens, bem como observa e conta o que está acontecendo ou aconteceu. E o narrador personagem, quando narra em primeira pessoa, participa da história, conta os fatos à medida que acontecem, mas não pode prever o que acontecerá com as demais personagens. Como já vimos, o conto é rico em narradores. São eles que guiam o leitor para a compreensão do texto e das características da personagem Joana Carolina.

A personagem é um todo semiótico criado pelo autor, o qual parte de uma possibilidade de trabalho. É como uma totalidade semântica que constitui o conteúdo, a partir do qual se desenvolverá a obra literária, seguindo o estilo específico do autor. Para CÂNDIDO (2007), a personagem é a principal responsável pela ficcionalidade da obra, porque é ela que, com mais nitidez, torna patente e constitui a ficção. Ainda por meio dessas personagens, a camada imaginária se adensa e se cristaliza.

O relacionamento entre o autor e a personagem precisa ser entendido como parte de um processo que tem origem nos princípios gerais da criação, mas que se concretiza nas características individuais do autor e nas peculiaridades da obra. Vejamos:

Já enfatizamos o bastante que todos os componentes de uma obra nos são dados através da reação que eles suscitam no autor, a qual engloba tanto o próprio objeto quanto a reação do herói

ao objeto (uma reação a uma reação); é nesse sentido que um autor modifica todas as particularidades de um herói, seus traços característicos, os episódios de sua vida, seus atos, pensamentos, sentimentos, do mesmo modo que, na vida, reagimos com um juízo de valor a todas as manifestações daqueles que nos rodeiam. (BAKHTIN, 1997, p. 26).

Os desejos da personagem, bem como a sua orientação volitivo-emocional, são envolvidos pelos do autor e as afirmações desse último sobre a primeira se interpenetram nas da personagem sobre si mesma. No entanto, ainda segundo Bakhtin, autor e personagem precisam ser relativamente autônomos um em relação ao outro, o que significa que ambos não devem se confundir nem tampouco um deve se submeter ao outro dentro da obra literária.

Especificamente no caso de Osman Lins, observa-se uma procura pela perfeição, na caracterização da personagem feminina, como se vê abaixo:

O corpo feminino é uma interrogação e um mistério que Osman Lins transforma em personagem, retrato de uma busca, busca de um retrato. Na sua tentativa de preencher o vazio de um rosto nunca visto, o silêncio de uma voz nunca escutada, o calor de um regaço nunca sentido, órfão que se tornou logo ao nascer, Osman Lins acaba por encontrar uma escrita ornamental, cálida, cromática, musical, uma escrita da morte e do amor, má e terna – materna – com a qual descreve e na qual inscreve os seus múltiplos retratos de mulheres. (FERREIRA, 2005, contracapa).

A relação entre os vários narradores e a personagem principal é construída com maestria. Cada mistério inicia-se com um texto, mostrando

a influência do cosmos sobre as ações do homem, ou seja, as relações entre a natureza e o universo construído, o qual é narrado por um sobredestinatário, de uma forma aperspectiva.

O aperspectivismo traz nova riqueza ao foco narrativo por não fixar-se em um único ponto, no tempo e no espaço. Toda a obra é envolvida por uma noção globalizante. O leitor se sente dentro dela, participando de tudo quanto se passa no romance (OLIVEIRA, 2005, p. 56).

Em seguida surgem as mais variadas vozes da narrativa, que buscam construir a personagem Santa Joana Carolina e relatar sua maravilhosa trajetória, desde o nascimento até a morte.

4. A caracterização da misteriosa santa nordestina

O autor dá vida a Joana Carolina, por meio das várias vozes que navegam na sua obra. Sendo assim, constrói discursivamente a personagem, se apropriando de vozes e relações sociais, objeto de estudo do dialogismo bakhtiniano.

Tomamos como partida, na caracterização da personagem, o nono mistério do conto, pois mostra uma história de amor, que é vivida por Cristina e Miguel. É através dos seus olhares, que veremos Joana, exaltada por sua personalidade superior, elevada à condição de santa casamenteira. Amantes apaixonados, eles renunciam toda e qualquer espécie de bens materiais, em troca da possibilidade de viver esse amor. Fugitivos do pai da moça, filha única e herdeira plena, perseguidos, vagam por cidades fantasmas, sem comida, dinheiro e destino. Como poderíamos medir esse amor? Eles sentiam-no explodir dentro de si, como complementa o próprio autor, na obra ora estudada:

[...] subiu dos íntimos uma alegria maior que o sítio e os três engenhos juntos, maior que Pernambuco e Alagoas, maior do que a Bahia, e nós nos beijamos em cima das selas, tão abrasados de amor que nossos corpos, como os dos cavalos, fumaçavam à chuva [...] Tiramos as roupas e logo nos conhecemos sobre uma arca de pinho. (LINS, 2003, p.183).

Após um casamento imaginário, consumado numa cidade desconhecida, dentro de uma igreja abandonada, tornaram-se, perante os santos, marido e mulher. “Antes de partir, ajoelhamo-nos, mãos dadas, frente ao altar dos Santos Cosme e Damião” (LINS 2003, p. 184), e como que com muita pressa, saíram pelas estradas à doida. Trocando roupas e cavalos, com ciganos e feirantes. Não conheciam lugar nenhum, não sabiam para onde iam, apenas precisavam ir. Como fosse ímã, findaram a porta de Joana Carolina, que surpresa nenhuma fez aos receber, algo transcendental, escrito em seus destinos, parece que Joana já os esperava. “[...] devassou-nos, de modo que não precisamos contar-lhe nossa história. Austera, nos sorriu de dentro de seus olhos, nos acolheu [...]” (LINS, 2003, p. 185). Cristina e Miguel não sabiam explicar como foram parar justamente ali, nem como aquela aparentemente simples mulher, podia compreender toda a imensidão de seu amor, toda fadiga de suas histórias, sem nunca os conhecer. “Perguntamos por que víamos, em sua pessoa, a marca da ajuda, ela era para nós alguém que nos aguardava com as nossas efígies a mão, gravadas por quem nos conhecesse, para não haver engano”. (LINS, 2003, p.185).

De fato, só sendo uma santa, pensava o casal. Joana Carolina os recebe, como se já soubesse o que precisava fazer. E assim o fez. Bastou apenas uma conversa com alguém, mandado pelo pai da moça e, na mesma hora, o casamento foi marcado. Dessa maneira, consolidou-se o olhar do casal em relação a Joana Carolina, como Santa, santa casamenteira.

Trouxera-lhes a paz e a partir do momento em que essa santa interveio, não houve mais sofrimento nem medo. “[...] entregando-nos, sem resistência, ao sábio e vivido olhar de Joana”. (LINS, 2003, p. 185).

Volvendo para a vida de Joana, percebe-se, no primeiro mistério, que o seu nascimento se dá sob o signo de balança, aparecendo aí uma qualidade da personagem, que é o equilíbrio. A parteira, que a viu nascer, conta que Joana levou uma vida social modesta. Nota-se também que Joana, apesar da pobreza, trouxe a mãe para a própria casa nos últimos dias da vida, sendo seu arrimo.

No segundo mistério aparece o tesoureiro da Irmandade das Almas, que fala das coisas que davam prazer a Joana na infância, como por exemplo, acompanhar enterros de crianças e brincar com escorpiões no fundo do quintal, pegando-os com as mãos, ressaltando a coragem da menina.

Sob os olhos do futuro marido, algumas características físicas de Joana são evidenciadas no terceiro mistério, quando ele narra que ela tinha cabelos de ouro que esvoaçavam ao vento, olhos azulados e grandes, postados num rosto firme e delicado.

No quinto mistério a mãe diz ao futuro marido de Joana, na ocasião em que o mesmo ia pedir a mão dela, que ao invés dele querer proteger a pretendida, seria Joana quem iria protegê-lo. A mãe também achava que Joana era atenciosa. Lembrava que a filha sempre ia visitá-la e que aos domingos iam à missa, passando momentos agradáveis. E aproveita para recordar que recebia presentes de Joana.

Um fazendeiro e também admirador revela, no sexto mistério, que Joana era uma professora dedicada, que tinha a doçura de uma santa e que viveu uma vida serena, recatada, séria e equilibrada.

No sétimo mistério, sob o olhar de uma das filhas, observa-se que Joana às vezes tinha receios, mas que era dedicada na cozinha e que tinha tino econômico. Narra inclusive que lágrimas saltavam dos olhos

da mãe ao dedicar-se por tanto tempo a trabalhos de crochê, sob a luz do candeeiro, indo depois vendê-los na cidade.

O décimo mistério apresenta vários narradores, os quais se encarregam de falar do envelhecimento da personagem, podendo-se extrair dele que Joana admitia ter sofrido bastante, acrescentando, com resignação, que “[...] a muita vida corresponde muita pena”. (LINS, 2003, p. 190), surgindo aqui outra alusão a uma vida de santa.

No décimo primeiro mistério, um padre ouve de Joana que ela sempre cultivara o hábito de esquecer, demonstrando outra qualidade da personagem, que é a de não guardar rancor. O próprio padre diz ter tido o privilégio de ser a testemunha, no leito mortuário da personagem, de uma ressurreição fugaz, mais perturbadora que a dos mortos, como se fora o retorno de uma face a face em que se transformou. Em seguida, nas suas reflexões, a própria Joana afirma que procurou ser justa ao longo dos seus oitenta e seis anos, complementando que sempre viveu na penúria. Tudo isso reforça a caracterização de Joana Carolina como santa.

O mistério final, que narra os últimos dias de Joana, reflete uma heteroglossia dialogizada, ou seja, o encontro sociocultural de vozes, que produz uma tessitura semântica, a qual nos propusemos a analisar. Repleto de misticismo, ressaltando as características religiosas da personagem, quando diz que ela rezou durante a vida inteira pelos que amou e pelos que a perseguiam. Prossegue destacando as nuances de uma pessoa santa, como abaixo:

Viveu seus dias com mansidão e justiça, humildade e firmeza, amor e comiseração. Morreu com mínimos bens e reduzidos amigos. Nunca de nunca a rapinagem alheia liberou ambições em seu espírito. Nunca o mal sofrido gerou em sua alma outras maldades. (LINS, 2003, p. 198 e 199).

E vai fechando o conto:

Morreu no fim do inverno. Nascerá outra igual na próxima estação? [...] Sob a terra, sob o gesso, sob as lagartixas, sob o mato, perfilam-se os convivas sem palavras. Cedros e Carvalhos, Nogueiras e Oliveiras, Jacarandás e Loureiros. [...] Humildemente, em silêncio, Joana Carolina toma seu lugar, as mãos unidas entre Prados, Pumas e Figueiras, entre Açucenas, Pereiras e Jacintos, entre Cordeiros, Gamboas e Amarílis, entre Rosas, Leões e Margaridas, entre Junqueiras, Gallos e Verônicas [...] (LINS, 2003, p. 199).

Então, no enterro de Joana, era como se toda a humanidade participasse do cortejo. Ali, numa grande mescla de vozes e pensamentos, parecia que todo mundo tinha vindo se despedir da Santa Joana Carolina: aves, árvores, animais, pessoas, frutas, passado, presente, cores, terra, água, fogo, ar... E ela, penetrada de silêncio, no seu vestido das tardes de domingo.

Analisando o conto Retábulo de Santa Joana Carolina, temos a impressão de estar diante de quadros, cada um descrito por uma voz diferente, que se relaciona com outras. No final temos a imagem de uma personagem única, construída por narrativas sociais, como nos confirma Luiz Ernani Fritoli:

O texto é dividido em quadros que têm uma autonomia de episódio, sem ligação sintática verbal entre eles, de modo que os quadros são justapostos, numa seqüência preferencial, mas não obrigatória, produzindo a espacialização da narrativa. A narratividade é garantida pela presença de Joana em todos os quadros e pelo fato de estarem todos agrupados sob o mesmo título e associados por um formato comum: todos têm o

subtítulo “Mistério” e são introduzidos por um “ornamento” (FRITOLI, 2006, p. 25).

5. Conclusão

No conto “Retábulo de Santa Joana Carolina”, tratado por muitos como sua obra-prima, Osman Lins, comprometido com a linguagem do seu tempo, traz o aperspectivismo para sua narrativa. Isso é feito de maneira inovadora, pois o autor não se fixa num único ponto no tempo ou no espaço, fazendo, ao longo do romance, uma conexão do uno com o todo, o que acontece nos parágrafos iniciais de cada mistério, que são dedicados à natureza, ao mundial, ao global. A ligação com o cosmo também pode ser observada no enterro de Joana, quando o peculiar se funde com o universal.

Essa característica já indica uma forma original de escrever. Mas Osman Lins inova mesmo quando emprega uma multiplicidade de vozes, que se entrelaçam no enunciado. As personagens aparecem e desaparecem, trazendo suas visões, vivências e impressões, as quais propiciam ao leitor a caracterização de Joana Carolina de uma maneira plural e dialógica. Essa heteroglossia dialogizada cria uma imagem forte da mulher e eleva a personagem principal a uma condição de santa que vive seus dias em terras nordestinas.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Ana Luiza (1987). *Osman Lins: crítica e criação*. São Paulo, Hucitec.
- BAKHTIN, Mikhail (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- CÂNDIDO, A (2007). *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva.
- FARACO, Carlos Alberto (2003). *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba, Criar.

- FERREIRA, Ermelinda Maria Araújo (2005). *Cabeças compostas. A personagem feminina na narrativa de Osman Lins*. São Paulo, USP.
- FIORIN, J. LUIZ (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo, Ática.
- FRITOLI, Luiz E (2006). *Os Mistérios da Pintura Escrita na Narrativa de Osman Lins: A Poética da Écfrasis*. In: Revista Letras, Curitiba, UFPR, nº 69.
- GOMES, Inara Ribeiro (2008). *A arte do romance segundo Osman Lins*. In Revista Eutomia, Recife, UFPE nº 01.
- LINS, Osman (1974). *Guerra sem testemunhas*. São Paulo, Ática.
- _____. (2003). *Melhores Contos de Osman Lins*. São Paulo, Global.
- MARCUSCHI, L. ANTÔNIO (2002). *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*.
- MOURA, Ivana (2003). *Osman Lins, o matemático da prosa*. Recife, Fundação de Cultura Cidade do Recife.
- NETO, Moisés & AMARAL, Fátima. *Contos de Osman Lins (1924–1978) Seleção de Sandra Nitrini*. Disponível em <http://www.moisesneto.com.br/estudo60.pdf>.
- NITRINI, Sandra Margarida (1987). *Poéticas em confronto. Nove, novena e o Novo Romance*. Brasília, INL.
- OLIVEIRA, Lauro (2005). *Luta e reflexão: O ensaísmo de Osman Lins*. In Revista Outra Travessia. Florianópolis, UFSC.
- VOLOSHINOV, V. N (1930). *Estrutura do enunciado*. São Paulo, [s. n.]
- RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (2008). *Questões de Dialogismo: O Discurso Científico, o eu e os outros*. Tese de Doutorado em Letras. Recife: UFPE.
- RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti e LUNA, Maria José de Matos (2010). *A produção discursiva nas ciências exatas e a constituição do autor-pesquisador*. Recife, UFPE.
- SAMPAIO, Maria Cristina Hennes (2009). *A propósito para uma filosofia do ato (Bakhtin) e a pesquisa científica nas Ciências Humanas*. São Paulo, Bakhtiniana.
- SAUSSURE, Ferdinand (1923). *Curso de linguística geral*. São Paulo, [s. n.]

ENSINAR E APRENDER, DOIS LADOS DO MESMO PROCESSO? POR UM ENSINO/APRENDIZAGEM RIZOMÁTICO

Francisco Neto Pereira Pinto¹
Universidade Federal do Tocantins

Resumo:

O presente trabalho corresponde a reflexões feitas a respeito do processo ensino/aprendizagem a partir de atividades desenvolvidas junto a alunos do ensino fundamental, especificamente 6º ano, de uma escola da rede pública estadual na cidade de Araguaína, Tocantins. Analisa a concepção de sujeito segundo as visões moderna e pós-colonial e as implicações dessas concepções sobre o processo ensino/aprendizagem. Compreende-se aqui que a visão moderna informa a pedagogia moderna como sendo objetiva, realista, racional, progressista, da certeza e da verdade e a pós-colonial, por sua vez, orienta a pedagogia rizomática, que é das incertezas, mas também do prazer, do acontecimento.

Abstract:

This article consists of reflections on the teaching/learning process based on the the activities developed by primary school students, specifically those of the sixth grade, in a public school in the city of Araguaína, Tocantins. The conception of subject according to modern and post colonial visions and the implications of these conceptions on the teaching/learning process are analyzed. Here it is understood that the modern vision informs modern pedagogy as being objective, realistic, rational, progressive, as certainty and truth and the post colonial, in turn, guides a rhizomatic pedagogy, that of uncertainties, but also of pleasure and of happening.

1. Disciplina *Estágio Supervisionado e Investigação da Prática Pedagógica em Língua Portuguesa: Língua e Literatura II*, do curso de Letras, campus de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Introdução

O presente trabalho se propõe a refletir sobre o processo ensino/aprendizagem e, para tanto toma como ponto de partida atividades desenvolvidas junto a alunos do ensino fundamental, segundo ciclo, 6º ano, de uma escola estadual, município de Araguaína, Estado do Tocantins, por volta do segundo semestre de 2007. Constituiu-se, em princípio, como requisito da disciplina *Estágio Supervisionado e Investigação da Prática Pedagógica em Língua Portuguesa: Língua e Literatura II*, do curso de Letras, campus de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins – UFT, ministrada pelo professor Dr. Wagner Rodrigues Silva.

Nossa maneira de abordar a problemática do processo de ensino/aprendizagem leva em consideração que ensinar e aprender não se constituem em um único processo, ou seja, um evento em que o ensinar implique o aprender e que este seja uma consequência daquele. Esta convicção parte do pressuposto de que os sujeitos envolvidos nesse processo, o que inclui o professor em formação, o professor titular da turma e os próprios alunos, estão posicionados identitariamente em lugares distintos, o que impossibilita a homogeneização em sala de aula e torna o processo de ensino/aprendizagem algo complexo. Ademais, consideramos que esses posicionamentos são sempre transitórios, ou seja, os sujeitos estão em constante mutação, portanto sempre ocupando lugares passageiros.

Porém, acreditamos que isso não inviabiliza nem diminui a importância do ensinar, ao contrário, toda essa mestiçagem que constitui o ambiente da sala de aula pode se constituir como possibilidade para expressão de criatividade e de práticas efetivas de aprendizagem. No entanto, para que seja assim, é necessário que o professor saiba tirar proveito da situação e, nesse caso, em muito suas filiações teóricas influenciam (MOITA LOPES, 1998), refletindo, pois, em suas práticas de ensino e no modo como visualiza

o processo ensino/aprendizagem. E é desse ponto que pretendemos, neste trabalho, nos ocupar.

Pensamos ser o sujeito/professor, na construção de sua prática docente, híbrido e que, os sujeitos/alunos, em suas práticas discentes, também o sejam. Surge daí um desafio. Como fazer convergir, então, o projeto elaborado pelo professor em torno de eixos temáticos e considerado por ele, docente, como relevante para os alunos e as expectativas dos discentes quanto ao estudo de sua própria língua?

O trato com essa questão se dará segundo as perspectivas de duas diferentes visões pedagógicas que se ocupam de pensar a questão do currículo escolar. Em um primeiro momento, abordaremos a concepção de sujeito segundo uma perspectiva moderna e suas consequências para o processo ensino/aprendizagem. Em seguida, nossa análise pauta-se pela visão pós-colonial e, aí, focalizamos a pedagogia rizomática. O referencial teórico considera, principalmente, Prabhu (2003), Bhabha (2005), Deleuze e Guatarri (2006) e Tadeu da Silva (2005).

Das atividades pedagógicas

A experiência relatada a seguir contempla as atividades desenvolvidas durante o referido estágio por um professor em formação. A carga horária, de 19h/aulas, dividia-se em 5h/aulas de observação e 14h/aulas de regência. Normalmente, é durante o período de observação, quando se tem contato com a professora da disciplina, com alunos e com a escola de um modo geral, que se levanta problemáticas e, a partir daí, se elabora projetos de intervenção.

Não obstante, não foi uma tarefa que se nos prestou facilmente, a elaborar um projeto de intervenção para a turma específica na qual estávamos realizando o estágio. Isso por que observamos haver resistência por parte da escola em abandonar sua rotina diária de conteúdos em função de projetos de intervenção pedagógica elaborados por estagiários.

Assim, de nossa parte, coube elaborar um projeto que, por um lado, respeitasse a política pedagógica da escola e, por outro, contemplasse nossas preocupações para com o processo de ensino/aprendizagem de língua materna, preocupações essas suscitadas durante as observações naquela sala de aula.

Nesse sentido, para nossas aulas de regência, segundo comando da professora titular da turma, nossas atividades deveriam abarcar o ensino de gramática normativa, leitura e produção de texto, seguindo a seguinte sequência: leitura de textos, atividades linguísticas referente aos textos e produção textual. Essa sequência, ressalte-se, contempla a ordem linear de disposição dos conteúdos no livro didático adotado para aquela série (HELENA et. al.2005).

Não obstante, procedemos a algumas adaptações no que toca ao material a ser trabalhado. Selecionamos três músicas bastante populares, com letras diferentes, em torno do assunto *amor*, em detrimento do texto apresentado no livro didático, pois o consideramos longe demais da realidade dos alunos com os quais iríamos desenvolver as atividades referentes à leitura de textos, uma vez que o mesmo se referia a uma produção cinematográfica de difícil exibição nos canais de tv - sinal aberto. Cinema em nossa cidade não faz parte das atividades e práticas recreativas e culturais das camadas menos favorecidas. O assunto *amor* nos pareceu apropriado por o considerarmos comum, recorrente e de interesse da maioria dos jovens na faixa etária entre 13 e 17 anos.

As atividades linguísticas, por seu turno, estavam relacionadas às músicas trabalhadas, pois estas contemplavam em muito os advérbios (e pronomes relativos) de lugar *onde* e *aonde*, objetos de análise prescrita pelo livro didático adotado pela professora.

Como atividade de produção de texto, instamos com os alunos que escrevessem sob o seguinte tema: *onde está meu amor?* Ressaltamos, entretanto, que o amor sobre o qual deveriam discorrer deveria ser

determinado segundo os critérios de cada um, ou seja, do produtor do texto, não necessariamente deveria se referir ao amor romântico. Uma grande maioria participou dessa atividade proposta. Porém, as atividades de produção de texto, segundo o livro didático e a reiteração da professora, deveriam incluir também o trabalho com gêneros textuais específicos como carta, reportagem, entrevista, relatório e outros.

Para trabalhar a produção de textos, com gêneros específicos, escolhemos como temática norteadora a questão ambiental, por a considerarmos atual, relevante e do conhecimento da maioria dos alunos, visto ser esse um tema muito debatido nos meios de comunicação e que diz respeito a todos nós, seres vivos.

Pensamos ser proveitoso trabalhar com os alunos o gênero entrevista e reportagem. Objetivando proporcionar aos discentes experiências concretas, solicitamos à coordenação do curso de licenciatura em geografia, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína, a disponibilização de um professor especialista na temática ambiental com o fim de que o mesmo discorresse sobre a temática eleita àquela turma.

Ao apresentar a programação, a turma de pronto a aceitou. A estratégia era assistirmos a um filme que abordasse a questão ambiental, ao que seguiria um debate sobre e, por fim, a assistência à palestra ministrada pelo professor universitário. De posse de todas as informações colhidas pelos alunos por meio de anotações pessoais, construiríamos o produto final, ou seja, textos coletivos do gênero entrevista e reportagem.

Percebemos, porém, que a acolhida por parte dos educandos, no que toca à questão ambiental, em nada era calorosa e entusiástica. Sentimos que a aceitação deles se devia unicamente ao fato de terem sido eles avisados de que todas as atividades propostas e realizadas sob a orientação do professor estagiário seria objeto de avaliação e que, portanto, pontuavam. Assim, não o agrado pela atividade, mas a coerção relativa à avaliação foi o fator determinante na aceitação por parte dos alunos em relação à proposta de atividades.

Antes de prosseguirmos ao desfecho das atividades ora relatadas, abrimos um parêntese para algumas considerações teóricas a respeito do processo ensino/aprendizagem.

O processo ensino aprendizagem: um olhar moderno

Abordaremos, nesta reflexão, o processo ensino/aprendizagem sob dois vieses diferentes: o modernista e o pós-colonial e, nesse, mais especificamente, focalizaremos a pedagogia rizomática, procurando perceber como essas correntes concebem a noção de sujeito e as implicações dessas visões no processo ensino/aprendizagem.

A noção moderna de sujeito pressupõe ser ele possuidor de uma identidade fixa, imutável, transcendental e coincidente com sua consciência. O sujeito moderno é o sujeito do progresso, razão e da ciência.

No campo pedagógico, sob o viés modernista, o currículo, aqui compreendido como seleção de conteúdos e conhecimentos que se julgam necessários que o aluno adquira, encarna as características próprias da modernidade, a saber, a razão e o progresso. Nas palavras de Tadeu da Silva (2005a, p. 115), “ele é linear, seqüencial, estático. Sua epistemologia é realista, objetiva. Ele é disciplinar e segmentado”, constituindo-se como um currículo moderno para um sujeito racional, autônomo e centrado.

Ao docente, na perspectiva moderna, pautado na razão, cabe selecionar, dentro do que o currículo lhe permite, em matéria de conhecimento, o melhor (segundo seu julgamento) aos discentes. O professor, neste caso, pensa e fala pelos alunos, ou seja, outorga a si mesmo o direito de decidir o que é importante aos educandos aprenderem.

Os alunos, neste caso, são tidos como desprovidos dos “altos valores” em termos de conhecimento. Cabe, então, ao professor, em sua missão redentora, salvá-los da condição de ignorantes. O ideal é que os alunos se aproximem, tanto o quanto possível, da figura docente. Essa pedagogia,

de acordo com Tadeu da Silva (2005b. p. 1175), se caracteriza como um “desastre” e “terrorismo”, uma vez que um sujeito “fala” e “pensa” pelos outros, decidindo o que lhes é imprescindível conhecer.

O ensino e a aprendizagem, na concepção moderna, passam a ser vistos como causa e consequência; ensinar é a causa do aprender. O professor tem a ilusão de que aquilo, exatamente aquilo que ensina é apreendido, decodificado, assimilado pelo aluno. Não importam quantos sejam os discentes envolvidos no processo ensino/aprendizagem, todos apreendem a mesma coisa. É como se a linguagem fosse transparente, não passível ao jogo do equívoco, livre da interpretação, portanto.

Ensinar e aprender, nesse processo, é tido como uma moeda, em que um sempre corresponde ao outro lado. Como afirma Prabhu (2003, p. 83), ensinar é “como se fosse a causa da aprendizagem, de maneira que o desempenho de ensinar necessariamente implique a ocorrência do aprender”.

Sob essa orientação moderna de pedagogia, o procedimento docente, no que concerne à elaboração do planejamento escolar, segue a orientação acima esboçada. Pressupõe o docente que, se elaborando um planejamento de conteúdo de modo a especificar os resultados antecipadamente e com ele se manter afinado, o resultado será, então, correspondente ao especificado. Dito de outra forma, “tal planejamento de conteúdo, supõe, implicitamente, que o resultado da aprendizagem pode ser especificado antes do ensino, e que os pontos específicos da aprendizagem podem ocorrer por meio de unidades específicas de ensino” (PRABHU, 2003, p. 89).

Segundo o viés modernista, o docente tem a impressão de haver, no processo ensino/aprendizagem, uma transmissão linear, inequívoca e direta do conhecimento de uma mente a outras mentes. Diretamente da mente do professor às mentes dos alunos. A certeza nesse processo é a de que aquilo que o docente ensina será aprendido pelos discentes. Decorre

dessa certeza a possibilidade de quantificar a aprendizagem discente, quer a priori, por meio do plano de ensino, quer posterior ao ato de ensinar, por meio dos exames avaliativos.

Articulando a pedagogia moderna com nossa prática docente há pouco relatada, depreendemos que, embora presente boas intenções, ainda que inconscientemente, o paradigma que nos servia de baliza era o moderno, uma vez que, sem consultar aquela turma, chamávamos a nós mesmos, o direito de decidir o que lhes era atraente, proveitoso e importante. O efeito é homogeneizante, as diferenças são aplainadas e perdem seus relevos. O aluno é tomado metonimicamente, pensa-se em um, logo pensa-se em todos, o que um faz, todos devem fazer.

Percebemos então, que a figura docente, diante dos alunos, representa a própria instituição “escola” (DÍAZ, 1998, p. 15) e pode, mediante o poder disciplinar (FOUCAULT, 1987), submetê-los ao já estabelecido no planejamento de aula previamente esboçado. Entretanto, esse proceder pedagógico, pautando nos postulados da modernidade, para citar mais uma vez Tadeu da Silva (2005a, p. 112), “produzem apenas sofrimento e infelicidade”, uma vez que poda a criatividade, enclausuranda-a em nome da mesmice, da tradição, da sedimentação, pretensa racionalidade, objetividade.

O processo ensino aprendizagem: um olhar pós-colonial

Informados pelos saberes pós-coloniais, concebemos a identidade do sujeito não como algo transcendental, pré-dado, mas como um construto sócio-histórico-político-ideológico. Essa construção, que é a identidade, é forjada em relação a outras identidades, ou seja, é mediante o outro que o sujeito é construído. Como afirma Bhabha (2005, p. 75), “existir é ser chamado à existência em relação a uma alteridade”. Dessa forma, na construção identitária, ou processos de identificação, o outro sempre

nos serve de baliza, seja para com ele nos alinharmos, seja para dele distanciarmos. De qualquer modo, o outro habita em nós.

Falar de identidade como construto (MENEZES de SOUZA, 1996) traz consigo a necessidade de se ver o sujeito como atravessado “por toda a gama heterogênea das ideologias e valores sócio-culturais”, por vezes conflitantes e ambíguos (idem, 2004. p. 120). O sujeito pós-colonial, neste sentido, é um sujeito híbrido.

O efeito da teoria pós-colonial no currículo é que ela questiona e subverte os conhecimentos coloniais, ainda presente no currículo escolar. Sejam esses conhecimentos eurocêntricos ou norte-americanos, ou como no nosso caso, habitantes do Tocantins, a sobreposição dos conhecimentos construídos com base nas realidades do Sul e Sudeste sobre o Norte do país, em um colonialismo interno. As perspectivas pós-coloniais estão preocupadas, também, com as narrativas que constroem “concepções sobre ‘raça’, gênero e sexualidade que se combinam para marginalizar identidades que não se conformam às definições da identidade considerada ‘normal’” (TADEU da SILVA, 2005, p. 129 – aspas no original).

O docente, segundo a perspectiva pós-colonial, não lança um olhar homogeneizante sobre o alunado. Não tolhe as singularidades que particularizam os sujeitos na percepção que cada um tem de si, as quais são determinantes ao agir desse em sua busca pela produção de sentidos no mundo. O sujeito/docente, informado por esses saberes, não nega ao sujeito/discente o direito de este identificar-se com determinado texto e não com outro, com determinado assunto em detrimento de outro, uma vez que está atento ao fato de que nenhum conhecimento é, jamais, desprovido de coloração ideológica e posiciona, assim, tanto quem o produz, o atualiza e quem, de alguma forma, entra em contato com ele.

O processo ensino/aprendizagem, sob essa ótica, descarta a certeza de causa e consequência, ou seja, que o ensinar implica, necessariamente, a aprendizagem, ou, ainda, dito de outro modo, processo no qual o ensinar

e aprender constituem, cada um, faces de uma mesma moeda; processo no qual o ensinar, implica, necessariamente, o aprender. E, mais ainda, onde todos aprendem exatamente as mesmas coisas e de modo igual. Do ponto de vista pós-colonial, ensino não é sinônimo de aprendizagem, pois, como veremos, a aprendizagem pode ocorrer independentemente do ato de ensinar.

Considerando nossa prática pedagógica sob o olhar pós-colonial e, levando em consideração todos os sujeitos envolvidos no processo que ali se desenrola, percebemos que aos discentes a temática ambiental não era atrativa. Propusemos, então, que elegêssemos uma temática que fosse comum a todos, de modo que pudéssemos, em coletividade, com ela nos identificar. Próximo à unanimidade, foi decidido que o tema ideal seria àquele envolvendo a sexualidade.

Mediados pela coordenação de estágios em língua portuguesa, trouxemos à sala de aula uma psicóloga, especialista em *Doenças Sexualmente Transmissíveis* e *Educação Sexual*, para que nos ministrasse uma palestra sobre esse tópico.

De antemão, solicitamos à turma que elaborasse, em dupla, perguntas que deveriam ser respondidas pela profissional convidada ao final da palestra. As perguntas deveriam contemplar suas próprias dúvidas e curiosidades. À dupla cabia elaborar uma pergunta e redigir, com base nas respostas da psicóloga, um texto que, somado aos textos das demais duplas dariam corpo ao texto maior, final, do gênero entrevista. A uma dupla em particular recaiu a incumbência quanto a redigir o texto de apresentação biográfica da palestrante entrevistada.

A turma, quando da elaboração das perguntas para a entrevista, foi dividida em dois grupos. Um ficou responsável por produzir o texto gênero entrevista e, o outro, o gênero reportagem. A que grupo se filiar ficou a critério do próprio aluno. Ao final, os textos reunidos originaram o primeiro número da revista *Dúvidas de Adolescentes*, nome escolhido pela própria turma.

Os saberes que nos guiaram nessa direção foi o da pedagogia rizomática, ou seja, aquela em que o aprender pode ser sinônimo de sabor, prazer e, ao mesmo tempo, devir, acontecimento. Nesta, nada pode ser quantificado a priori, pois a criatividade não se deixa prender a moldes. Procuramos nos colocar ao lado dos alunos no processo ensino/aprendizagem, não falando por eles, pensando para eles; mas, sim, com eles, ao lado deles, prestando-lhes, na maior parte do tempo, apenas orientação de cunho mais técnico, ou seja, esclarecendo algumas diferenciações indispensáveis quanto aos gêneros entrevista e reportagem.

Na perspectiva rizomática, o processo ensino/aprendizagem não acontece em blocos, unidades, como se no trabalho com a língua portuguesa, a aprendizagem ocorresse de modo compartimentalizado. Aprende-se primeiro morfologia, depois sintaxe e, posteriormente, morfossintaxe; cada evento a seu turno, separadamente. Primeiro, lê-se, depois estuda-se sobre a língua, ao que se segue a escrita. Processos separados, independentes.

Se assim fosse, de acordo Newmark, citado por Prabhu (2003, p. 89),

se cada regra fonológica e sintática, cada complexo de características lexicais, cada valor semântico e nuance estilística tivesse de ser adquirida uma de cada vez, a criança ficaria velha antes que pudesse expressar um enunciado simples e o adulto estaria morto.

A aprendizagem rizomática é natural e normal ao ser humano. Ao ler, não se aprende apenas a ler. Uma gama de conhecimento pode ser adquirida, ainda que inconscientemente. Ao ler, também se aprendem regras gramaticais e se familiariza com o mundo da escrita. Aprende-se filosofia, sociologia, política etc, a depender da natureza do texto que se esteja lendo. Uma coisa se conecta a muitas outras e de diversas formas.

Deleuze e Guattari (2006, p. 15) esboçam o conceito de rizoma sob quatro princípios basilares. Passamos a uma consideração, aqui, dos 1º e 2º princípios. “Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo”.

Com base nesses princípios, a pedagogia rizomática rompe com a fixidez e ordem imperantes na pedagogia moderna. Percebemos não ser necessário seguir a lógica de apresentação e de trabalho com os conteúdos apresentada pela professora titular da turma, em que primeiro vem a leitura, depois estudos lingüísticos e, por fim, prática de escrita. Pode ser que essa ordem seja funcional em alguns casos, mas pode não o ser em outros. De qualquer forma, tomá-la como modelo pode ser asfixiante.

O importante, a nosso ver, é a compreensão de que não é possível controlar a aprendizagem, ou seja, dizer o que deve e o quanto deve cada aluno aprender de antemão. Ademais, de que a aprendizagem ocorre em várias direções, pode ser que o impensado pelo docente e o pelo próprio discente seja por este aprendido, e que, inversamente, o pretendido, seja pelo professor ou pelo aluno, não ocorra. Tudo isso significa dizer que o processo de aprender acontece à revelia tanto do professor, quanto do aluno. Podemos, parece ser verdade, em alguma medida direcioná-lo, mas, jamais, selecionarmos, como em um cardápio, o que de fato um sujeito efetivamente aprende. São os princípios da conexão e heterogeneidade, como destacou os autores acima, a aprendizagem se desenvolve em várias direções e um ponto específico se conecta a vários outros, e é assim que deve ser.

Essa certeza da incerteza quanto à aprendizagem impedirá que o professor tente encapsular a aprendizagem a determinado planejamento, pois, conforme a passagem acima citada, qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a outro. Rizoma é um sistema que rompe com a ordem e a fixidez; que, se aplicado ao processo ensino/aprendizagem, concebe a aprendizagem como ocorrendo em várias direções. Nas palavras dos

autores, aplicando-as à aprendizagem, “ela evolui por hastes e fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou linhas de estradas de ferro, espalha-se como manchas de óleo” (DELEUZE, GUATTARI, 2006, p.16).

Uma pedagogia rizomática se abre “à criação e às conexões: desterritorialização em linhas de fuga”, diz Lins (2005, p. 1232). Ao contrário, portanto, da pedagogia moderna, que desvaloriza a autoprodução, em detrimento do modelo arborescente, moderno, em que tudo que não está de acordo é dissonante, cacofonia, falta de harmonia, como se houvesse verdades transcendentais a que os alunos devessem, pelo professor, serem conduzidos.

Se na pedagogia do desastre, para usar mais uma vez a expressão de Tadeu da Silva (2005), a moderna, os conhecimentos são “pensados de antemão, triturados e servidos como potinhos requintados às crianças e aos alunos, *quase sempre alheios*, porque criativos, a todo o processo pedagógico” (LINS, 2005, p. 1239 – grifo nosso), na pedagogia rizomática este proceder cede lugar ao devir, que é “da ordem do paradoxo: não se pode prever, nem calcular, o devir é imprevisível, é o não prescrito. A lógica linear cede lugar ao acontecimento” (LINS, 2005, p. 1239) e, como já sinalizado acima, com base em Prabhu, não se pode prever com antecedência o quê, quando e quanto o educando aprenderá.

A aprendizagem está na ordem da idiossincrasia, mas também do inconsciente, rizomático, ressalte-se. Aprendizagem é devir. Nas palavras de Prabhu (2003, p.85),

a aprendizagem pode ocorrer com o sem intenção do aprendiz ou mesmo á revelia do seu desejo, e não pode ser interrompida, acelerada ou não, tanto pelo professor quanto pelo aprendiz. É algo que não pode ser *planejado*, colocado deliberadamente em operação, controlado, observado ou gravado. Aprender, pode-se dizer, é imprevisível e intagível .

A aprendizagem rizomática é alegre, “em detrimento da tristeza das certezas”, aberta “às incertezas em detrimento da verdade e da vontade arborescentes que asfixiam o desejo” (LINS, 2005, p. 1246). A aprendizagem-rizoma é, assim, a aprendizagem do prazer. Portanto, “motivada pelo puro prazer do ato em si”, diz Goleman, (2001, p. 104). Quando a aprendizagem surge, ou quando há reconhecimento dela “há um momento de intenso prazer intelectual que é inteiramente pessoal e particular, não havendo necessidade de qualquer reconhecimento ou recompensa externos” (PRABHU, 2005, p. 87).

Observe-se, porém, que o que buscamos afirmar não é que o ensino seja dispensável à aprendizagem. Ao contrário, sem rigor e conhecimento intelectual aplicado ao ensino, as possibilidades da ocorrência da aprendizagem como um todo, seriam, em muito reduzidas. Nesse sentido, concedemos voz, uma vez mais, a Prabhu (idem, p. 88) para dizer que,

a conclusão a que se pode chegar sobre a discussão da diferença entre ensino e aprendizagem não é a de que o ensino não ajuda na aprendizagem e sim a de que esforços específicos de ensino não são capazes de produzir a aprendizagem correspondente e que o ensino em geral só pode ajudar a promover a aprendizagem como um todo, possivelmente ao promover um aumento da possibilidade de ocorrência de aprendizagem .

Reportemos-nos, mais uma vez, à sala de aula, pois pretendemos esclarecer alguns pontos que ainda permanecem obscuros. Quando da eleição da temática *DST's e Educação Sexual* para o trabalho de produção textual, ressaltamos, acima, ter havido uma *proximidade* à unanimidade na aprovação da temática por parte dos alunos. O que fazer, então, em relação aos poucos que ainda permaneciam desalinhados em relação à proposta apresentada?

Pensar sob influência pós-colonial e, especificamente a rizomática, envolve lançar-se numa zona de instabilidade, onde as certezas e verdades transcendentais dão lugar a valores ambivalentes. Não haveria, portanto, porque esperarmos que todos os alunos se identificassem com a mesma temática, pois, o processo de identificação do sujeito pós-colonial é, como já ressaltado anteriormente, ambíguo e contraditório. Era tão somente esperado que houvesse, por parte de alguns, resistência. Como fazer dialogar, então, os diferentes posicionamentos quanto a que temática trabalhar no processo de produção do texto ora proposto?

Negociando as diferenças

Uma possível alternativa pode ser o conceito esboçado por Bhabha e apresentado por ele como *negociação*. De acordo com o autor “a negociação torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios (...) que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas” (BHABHA, 2005, p. 51). Negociação, no sentido em que a tomamos, permite articular objetivos ambivalentes, sem a necessidade de permanência nas polaridades, lá, e cá. Ao invés, a negociação proporciona um transitar entre lá e cá, portanto, nem lá, nem cá, fixos, mas sim, uma além.

Na prática, como negociar com os “desajustados”? Sem evitar polaridades “ou faz, ou está fora”? Nos concentramos, pois, no “algo a mais”, no fazer ancorado numa temática outra, escolhida pelo próprio aluno. A maioria, é verdade, escreveu sobre a temática majoritária, mas compareceram para a confecção da revista dois textos que abordavam assuntos como *drogas* e *meio ambiente*.

Por fim, *Dúvidas de Adolescentes* foi apresentada àquela turma e à direção daquela escola como uma revista rizomática, retalhada de textos,

pois, ao cabo, foram apresentados não um, mas vários textos, do gênero reportagem. Isto porque muitos alunos ficaram desejosos de apresentarem uma reportagem, mesmo sem interpelação nesse sentido, uma vez que, tanto para o gênero reportagem, quanto entrevista, deveria ser apresentado apenas um texto.

Considerações finais

Em suma, o ensino/aprendizagem, sob uma perspectiva moderna, é tido como causa e consequência, um representa o lado oposto do outro. O sujeito, segundo essa perspectiva, é autônomo, coincidente consigo mesmo, com seu pensamento. É o sujeito racional, do progresso. A pedagogia Moderna é aquela objetiva, realista, racional, progressista, da certeza e da verdade.

Por outro lado, o processo ensino aprendizagem, sob viés pós-colonial, rizomático, é tido não como um processo uno, mas distinto. O docente ensinar, não implica o discente aprender. Não há uma transmissão direta do conhecimento entre a mente docente e as mentes discentes. O sujeito pós-colonial é atravessado por valores ambíguos e conflitantes e, assim, cada sujeito interpreta a partir de suas posições identificatórias. A pedagogia pós-colonial é uma pedagogia rizomática, das incertezas, mas também do prazer, do acontecimento. Do devir.

As consequências de nosso percurso teórico foi que ele nos possibilitou avaliar criticamente não só o posicionamento da docente titular da turma na qual estávamos realizando nossa observação e prática pedagógica enquanto estagiários em língua portuguesa, mas também nosso próprio fazer pedagógico enquanto docente em formação.

Percebemos que o modo de conduzir o processo de ensinar em muito tem que ver com a concepção que o docente tem em relação ao

processo de ensino/aprendizagem, o que, conforme tentamos mostrar, com base em nossa própria experiência e pela observação que empreendemos em relação à concepção da professora por nós observada, muitas vezes é visto como um processo uno, em que o ensinar e aprender são apenas duas faces que o constitui e, neste caso, a concepção que o preside é a da pedagogia moderna.

Não obstante, filiações a outros posicionamentos teóricos pode implicar em maneiras outras de o docente olhar o processo ensino/aprendizagem, o que pode significar concebê-lo não como mais um, mas dois processos distintos complexos em si mesmos, que mantém, entretanto, estreita relação um com o outro e essa reconfiguração no olhar pode respingar, até mesmo, no modo como o docente conduz suas práticas pedagógicas e, neste caso, entramos a falar da pedagógica rizomática.

Olhando, especificamente, para o trabalho que realizamos durante nosso estágio, já relatado, concluímos que, inicialmente, nosso posicionamento em relação ao processo ensino/aprendizagem, embora buscasse se diferenciar e distanciar do modo como era conduzido pela professora por nós observada, o era em essência, nos mesmos moldes. Procurávamos, inicialmente, decidir o que era relevante e melhor aos alunos aprenderem e isso era, ainda que não percebêssemos, conferir primazia à nossas visões de modo, antes que considerar as reais expectativas e preocupações do aluno em relação ao trabalho com a língua portuguesa.

O resultado desse modo de conduzir o ensino se mostrou pouco rendoso, pois a adesão dos alunos às tarefas propostas foi baixa, reduzida a uma minoria dos discentes, embora tivéssemos um plano de aula em que as atividades, o método, os recursos didáticos, os resultados esperados e instrumentos de avaliação estavam todos traçados e detalhados.

Foi a insatisfação com a indiferença da maioria da turma que nos levou a procurar filiar nosso trabalho a uma perspectiva pós-colonial e

desenvolver nossas atividades de ensino segundo o modo da pedagogia rizomática. Consideramos os resultados finais satisfatórios, tendo em vista o grau de envolvimento dos alunos nas tarefas desenvolvidas pela turma. O quanto cada rendeu não pudemos mensurar, pois a nosso ver isso é intangível, mas algo muito positivo podemos destacar, isto, práticas efetivas de escuta, leitura e escrita de textos e, não somente isso, também de estudos lingüísticos; tudo isso como constituindo um todo, não eventos separados.

É verdade que não tínhamos, inicialmente, como certo a que resultados esse modo de trabalhar língua portuguesa nos levaria, nem tão pouco, agora, podemos mensurar o alcance dos resultados que obtivemos e de tudo o que isso envolveu; tínhamos, não obstante, o desejo de que isso se constituísse em porta aberta à participação do aluno, oportunidade em que eles pudessem explorar seus potenciais e experimentarem a língua que usam para experienciarem a si mesmos, os outros e o mundo. Cremos ter dado ao menos um passo nesse rumo.

Referências bibliográficas

- BHABHA, H. K (2005). *O Local da Cultura*. Trad. de Miriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 3 Reimp. Belo Horizonte: UFMG.
- DÍAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. In: TADEU da SILVA, T. (1998) (org). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras forma de governo do eu*. 2 ed. Petrópolis: Vozes. p. 14-29.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F (2006). *Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol. I, 4ª Reimp. Rio de Janeiro: Editora 34.
- FOUCAULT, M (1987). *Vigiar e Punir: O nascimento da Prisão*. Trad. de Raquel Ramalheite. 32 ed. Petrópolis: Vozes.
- GOLEMAN, D (2001). *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Trad. de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva.

HELENE, M. B. M; et. al. Português: dialogando com textos. 8ª série. Curitiba: Positivo, 2005.

LINS, D (2005). Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. In: *Educ. Soc.* vol. 26, nº 96, Campinas, set/dez. p. 1229-1256. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 01/10/2007.

MENEZES de SOUZA, L. M. T (2004). Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, B. *Margens da Cultura: Mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Boitempo editorial. p. 113-134.

_____. (1996). Re-Membrando o corpo desmembrando: A representação do sujeito pós colonial na teoria. In: *Intinerários*, Araraquara, nº 9. p. 61-71.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

ORLANDI, E (2001). *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes.

PRABHU, N.S (2003). Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. Trad. de Luciene M. Garbuglio Castelo Branco e Maristela M. Kondo Clauss. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 2, nº 1, Brasília, Julho. p. 83-91.

TADEU da SILVA, T (2005a). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. 9 Reimp. Belo Horizonte: Autêntica.

_____; KOHAN, W (2005b). Apresentação. In: *Educ. Soc.*, vol. 26, nº 96, Campinas, Set./Dez.. p. 1171-1182. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 01/10/2007.

ENEM E LETRAMENTO ESCOLAR: PRÁTICAS LETRADAS NA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E NA PROPOSTA DE REDAÇÃO DA PROVA 2009

Jardiene Leandro Ferreira¹

Universidade Federal de Campina Grande

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo descrever as práticas letradas caracterizadoras do letramento escolar identificadas na proposta de redação do ENEM 2009 e correlacionar essas práticas com a fundamentação teórico-metodológica, norteadora desse exame. Os resultados apontam para uma dissociação entre as práticas letradas presentes na fundamentação e na proposta de produção textual do ENEM 2009.

Abstract:

This article aims to describe the literacy practices that characterize school literacy in the proposal for a written text in the 2009 ENEM exam and correlate these practices with the theoretical and methodological foundations that orient this exam. The results point to a disassociation between the literacy practices present in the theoretical and methodological foundation and the proposal for textual production in the 2009 ENEM.

1. Este artigo resume o relatório parcial de pesquisa que apresenta resultados acerca da investigação sobre as *Práticas Letradas na proposta de redação do Enem 2009*, desenvolvido através do Projeto PIBIC/UFCG 2009/2010 ENEM e Letramento Escolar: *práticas letradas na fundamentação teórico-metodológica e na prova 2009*, concebido sob orientação da Prof.^a Dra Denise Lino de Araújo.

I. Introdução

Focalizamos, neste artigo, a investigação das práticas letradas do ENEM 2009, este considerado um como um evento de letramento, a partir da análise da proposta de redação e de sua fundamentação teórico-metodológica. Assim sendo, o *corpus* de análise é formado pela proposta de redação do ENEM 2009, aplicada juntamente com a Prova de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias no segundo dia do exame (06 de dezembro de 2009), exame esse baseado na fundamentação teórico-metodológica de 2005.

Escolhemos proposta de redação como foco inicial de análise porque esta é a única questão discursiva do ENEM que visa à produção textual e envolve as habilidades de leitura e escrita. Acreditamos que a presença de tal questão, que é tipicamente de escrita, deve-se à tradição dos vestibulares no Brasil, segundo a qual é necessária a redação para averiguar se o candidato está apto a ingressar no ensino superior.

A atividade com o texto escrito (leitura e escrituração) na perspectiva atual de letramento é relevante pelo fato de que, segundo Rojo (2009: 112), “é importante incrementar na escola e fora dela os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, acreditamos que suas intenções, seus efeitos de sentido”. E sendo a escola a principal agência de letramento, cabe à mesma buscar meios para que os alunos não apenas utilizem a escrita como uma atividade funcional, mas que, através dela, o sujeito possa exprimir seu modo de ser pensar, agindo como um indivíduo capaz de modificar a sua realidade. Desse modo, analisar o ENEM 2009 e sua fundamentação teórico-metodológica servirá como base para a discussão sobre as práticas letradas desenvolvidas na escola.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho segue os pressupostos da pesquisa qualitativa em educação. Tendo em vista isto, levamos em conta

uma abordagem interpretativa dos dados coletados para compreendermos da melhor maneira possível de que modo as práticas letradas se mostram através dos objetos de pesquisa analisados.

No que se diz respeito aos objetivos deste artigo, temos como objetivo geral analisar a prova do Enem como um evento de letramento escolar. E como objetivo específico identificar as práticas caracterizadoras desse evento de letramento e correlacionar essas práticas com a fundamentação teórico-metodológica. Supomos que descrever e analisar a prova e a fundamentação teórico-metodológica, bem como as práticas letradas nelas indicadas, contribuirá para a descrição do letramento escolar. Dessa forma, a questão que se apresenta para nossa investigação é a seguinte: *que práticas letradas podem ser depreendidas da fundamentação teórico-metodológica do ENEM e na versão aplicada em 2009 e como tais práticas se relacionam com o letramento escolar?*

2. Visão geral sobre Letramento

Considerado como um fenômeno plural que envolve os usos da escrita em contextos situados, seja em atividades de leitura, de escrita ou de oralidade por esta orientada, o letramento aparece nos estudos em linguística aplicada como perspectiva teórica que contribui para a compreensão desses usos em vários ambientes, entre eles, a escola.

Advindo do termo *literacy*, que tem como tradução a capacidade de um sujeito ler e escrever, o fenômeno do letramento passa a ter um sentido mais abrangente nos trabalhos mais recentes que consideram não apenas a competência de utilização da língua escrita no que diz respeito à estrutura da mesma, mas também a consideram como um recurso comunicativo.

Mais do que o fato de ser alfabetizado, ou seja, ter o domínio do código linguístico, o letramento é considerado, segundo Soares (1998: 72) “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos

se envolvem em seu contexto social”. Dessa forma, consideramos que o contexto social, envolvendo fatores políticos, ideológicos e econômicos, implicados na atividade com a escrita e a leitura, será determinante para observarmos a prática letrada característica de cada situação.

Foi a partir das ideias de Street (1984, *apud* Kleiman 1995) que foram descritos dois modelos divergentes no que se diz respeito ao estudo do letramento: o *modelo autônomo de letramento* e o *modelo ideológico de letramento*. O primeiro defende que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo é ligado ao contato que o mesmo tem com a escrita; o segundo modelo assume uma posição social em que o discurso do (e sobre o) texto escrito é diretamente ligado ao contexto sócio-histórico no qual se encontra o sujeito e daí advém as habilidades com a escrita.

A tese que fortalece o panorama do modelo autônomo de letramento baseia-se na ideia de que a escrita, por ser autônoma e abstrata, deve ser entendida, como “valiosa e essencial para a realização do potencial interior humano mais completo (...) a escrita aumenta a condição de ser ciente”, conforme Ong (*apud* Kleiman, 1995). Temos dessa forma um olhar positivista que valoriza apenas uma modalidade linguística, não considerando a linguagem sob um prisma abrangente e dependente do contexto social.

Contrariando esse enfoque, Street (1984 *apud* Kleiman 1995) considera que o desenvolvimento cognitivo do sujeito não estará ligado à sua capacidade de lidar com a escrita formal, tida como única e estruturalmente correta. Segundo ele, o fator mais relevante nos estudos do letramento serão as “práticas de letramento, no plural, social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados que a escrita assume para um grupo social, dependentes do contexto e instituições em que ela foi adquirida. Desse modo, é contestada a ideologia chamada “mito do letramento”, a qual confia ao letramento o desenvolvimento cognitivo do sujeito, bem como sua mobilidade social. Assim, a partir desse momento, originam-se os chamados

Novos Estudos do Letramento que têm como principal finalidade estudar o letramento considerando-o como um fenômeno múltiplo.

Fundamentados na perspectiva ideológica apresentada por Street (*apud* Kleiman 1995), os *Novos Estudos do Letramento* visam apresentar discussões, refutando os argumentos que fortalecem a ideia de conceber a escrita como tecnologia válida por si mesma e interligada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas. Desse modo, segundo Lopes (2004: 36) “essas discussões, então, foram direcionadas para a compreensão do letramento enquanto prática social que se processa segundo especificidades requeridas pelos contextos onde se efetiva a comunicação linguística por meio da escrita”.

Nessa perspectiva de estudo do letramento, a abordagem sociocultural de eventos nos quais os sujeitos utilizam a escrita será relevante para compreender como as práticas de letramento funcionam e quais as funções específicas da escrita em cada esfera social e culturalmente determinada. Desse modo, concordamos com Stromquist (2001 *apud* Vóvio e Souza 2005) ao afirmar que “a abordagem sociocultural enfatiza o reconhecimento do letramento em sua comunidade de práticas, desempenhando papéis diversificados de acordo com os contextos, sujeitos e objetivos que os guiam nesses eventos.”

Consideramos, então, que os objetivos, contextos e demandas sociais do uso da escrita tornam múltiplo o sentido do letramento, não podendo assim ser definido como um fenômeno singular, mas totalmente complexo e, desse modo, sua denominação passa a ser concebida no plural: *letramentos*.

2.1. Eventos e práticas de Letramento

No campo de análise dos *Novos Estudos do Letramento*, dois elementos são considerados essenciais para observação dos letramentos:

as *práticas* e os *eventos*, sem deixar levar em consideração a importância do texto como mediador dessas duas realizações.

Esses dois elementos, segundo Lopes (2006: 56), “constituem faces de uma mesma realidade interacional”, sendo diferenciadas apenas por motivos didáticos para implicação metodológica acerca do letramento.

Os eventos de letramento são definidos como situações comunicativas em que a escrita se faz presente tanto de modo material quanto de modo ideacional, ou seja, para que haja um evento de letramento faz-se necessário um contexto em que a utilização do texto escrito seja efetivada tanto gráfica quanto oralmente. Se tomarmos como exemplo uma criança que narra oralmente uma fábula infantil sem a presença do livro, iremos nos deparar com um evento de letramento, visto que essa situação é mediada por um texto escrito, mesmo este não estando presente materialmente. Outro exemplo pode ser contemplado no contexto de uma pesquisa documental, na medida em que o pesquisador busca informações em impressos e escritos e desenvolve seu relatório de pesquisa com base no que observou nos dados. Dessa forma, temos um evento de letramento em que o texto se faz presente materialmente.

Diferentemente dos eventos de letramento, considerados unidades concretas de análise, por serem observáveis em seu contexto, as *práticas de letramento* caracterizam-se por serem elementos abstratos que possibilitam a análise do *evento*. Nas palavras de Street (*apud* Lopes 2006), a prática de letramento “refere-se tanto ao comportamento quanto à conceitualização social e cultural que confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita”

As práticas de letramento podem ser vistas como a maneira em que cada pessoa ou grupo utiliza a escrita em um determinado contexto da sociedade. Se considerarmos o modo como os professores de português corrigem uma redação escolar, observaremos que alguns terão preferência pela correção ortográfica, visto que sua intenção seja melhorar a ortografia

dos alunos; outros professores podem considerar como mais importante o texto no âmbito discursivo, haja vista que sua preocupação está em desenvolver a capacidade do aluno em interligar o discurso ao contexto de produção. O mais importante a ser aqui considerado diz respeito à ideia de que essas práticas são os modos através dos quais o sujeito utiliza a escrita num evento de letramento.

2.2. Letramento escolar

Fundamentados na perspectiva ideológica, os estudos sobre o letramento escolar foram popularizados no Brasil por Kleiman (1995) com o intuito de focalizar principalmente a situação educacional brasileira, visando contribuir com a melhoria ou a qualificação desse sistema para que o mesmo possa lidar de modo eficiente com a diversidade de práticas letradas.

A autora aponta os malefícios da qualificação singular (concepção autônoma) que se dá à escrita no contexto escolar. Kleiman (1995: 20), ao explicar como se concebe o modelo autônomo, utiliza o contexto escolar para ilustrar o tratamento único que se dá à escrita, conforme alega a autora:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Temos, então, um enfoque nos estudos sobre letramento numa perspectiva que se preocupa em apontar os aspectos falhos do letramento escolar. Ao afirmar que a esfera escolar tem como foco a prática de

letramento baseada na competência individual do sujeito, a autora parece indicar um ponto de vista negativo a respeito fenômeno do letramento no âmbito escolar. Dessa forma, Kleiman (1995) aponta que o modelo subjacente a essa prática se mostra semelhante ao modelo autônomo de letramento.

Nos estudos contemporâneos sobre letramento, o tratamento dado às práticas letradas escolares deu margem a perspectivas mais abrangentes, ao considerar não apenas as falhas no sistema escolar de ensino, mas também ao passar a considerar todas as práticas letradas que o influenciam, pois, na medida em que a sociedade muda, e aparecem novos recursos e maneiras de utilização da escrita, a escola também será influenciada por essas práticas. Desse modo, apresentar apenas os aspectos negativos do letramento escolar é uma forma de limitar as descrições sobre o fenômeno e generalizar que a escola não utiliza a escrita de maneira adequada. Concordamos, então, com a afirmação de Ribeiro (2005: 35) presente no seguinte trecho:

(...) quando se teoriza sobre as relações entre letramento e escolarização, é necessário levar em conta que a experiência escolar dos indivíduos pode variar consideravelmente e que é temerário atribuir genericamente “à escola” benefícios ou malefícios em relação à socialização das práticas letradas.

Entendemos que a escola hoje está sendo mais influenciada por diversos letramentos, alguns só recentemente valorizados como a atividade com textos literários marginalizados, assim como a apropriação variações linguísticas pouco prestigiadas presentes em músicas ouvidas pelos alunos. Podemos compreender que a mídia, mesmo podendo não estar presente na realidade física de escola, pode influenciá-la por meio de outras práticas letradas desenvolvidas pelos alunos e docentes. Consideramos, então,

com base em Rojo (2009) que a escola deva proporcionar e aceitar a influência dessas práticas (o que acontece gradativamente) e desenvolver nos alunos habilidades que os tornem cientes de seu papel participativo na sociedade, com o intuito de formar não apenas meros reprodutores de regras gramaticais e ortografia, mas que, através de seus discursos, possam expressar suas identidades, por vezes contrárias, àquelas da sociedade hegemônica dominadora dos discursos valorizados e das identidades de poder na sociedade.

Passaremos, então, nas próximas seções, a discutirmos os indícios de Letramento encontrados nos dados a serem analisados.

3. Indícios de Letramento escolar clássico (Baseado no modelo autônomo)

Conforme comentado em nossos objetivos de investigação, analisaremos, nesta seção e na seguinte, as práticas letradas solicitadas na proposta de redação do ENEM 2009 e as indicadas na fundamentação teórico-metodológica do exame.

A fundamentação teórico-metodológica do ENEM, cuja função é de orientar a produção do exame, assume como importante, na área do conhecimento de Linguagens e Códigos, o texto, a sua relação com a sociedade, embora também sinalize que este é parte da representação do pensamento. Assim, identificamos fragmentos de uma compreensão interacional e cognitiva sobre um mesmo objeto: o texto, conforme demonstra o seguinte excerto:

Na sociedade, tudo está interligado a tudo. O homem é um texto, formado e formador de textos. E o texto só existe no social e para o social. Em síntese, a área Linguagens e Códigos incorpora em seu interior as produções sociais que

se estruturam mediadas por códigos permanentes, passíveis de representação do pensamento humano.

(*Enem: fundamentação teórico-metodológica / Inep, Brasília, 2005: 58*)

Parece-nos que, nessa afirmação, o conceito fundamental de texto/escrita tomado pela fundamentação parte de uma noção semiótica para uma concepção cognitiva. O documento adota, primeiramente, um sentido difuso, amplo e imaterial sobre o texto na medida em que o este assume valores complexos e impalpáveis, como pode ser ilustrado na seguinte afirmação: “o homem é um texto e formador de textos”, embora posteriormente adote uma perspectiva restrita, na qual o texto/escrita passa a ser “representação do pensamento humano”, uma noção baseada no modelo autônomo de letramento, no qual o fator relevante será o da escrita interligado ao desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Considerando que a redação do ENEM, bem como toda a prova, se propõe a ser avaliação de competências, observamos na fundamentação teórico-metodológica (2005) a descrição referente à metodologia de correção da produção textual no tópico “Metodologia de correção da Redação do Enem”. Esse ponto da fundamentação afirma que o candidato deverá fazer uma reflexão sobre o tema proposto e também deverá utilizar os textos que compõem a proposta para conjugá-la à leitura da realidade. Ainda conforme os fundamentos, será necessário que o sujeito mobilize conhecimentos desenvolvidos tanto em sua formação escolar, quanto em sua experiência de vida. Assim, verificamos que o mesmo documento que indica ser a escrita expressão do pensamento sinaliza que tal expressão resulta da formação escolar e das experiências de vida do sujeito. Portanto, aspectos relacionados à dimensão social da escrita, embora não colocados em relevo, não deixam de ser sinalizados.

Além de esboçar a concepção de escrita e a maneira como a proposta será apresentada na prova, a fundamentação teórico-metodológica apresenta as competências a serem avaliadas na correção da redação, a saber:

Competência I – Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;

Competência II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;

Competência III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;

Competência IV – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.

(*Enem: Fundamentação teórico-metodológica* / Inep, Brasília, 2005: 114-117).

A competência I, ao solicitar o domínio da norma culta da língua portuguesa, aproxima-se do conceito tradicional de escrita no letramento escolar, pois o domínio dessa modalidade é desenvolvido na escola com a pretensão de preparar o aluno para escrever de maneira adequada no que se diz respeito aos padrões da variedade hegemônica da língua portuguesa e para que seus textos possam ser vistos como exemplares de boa formulação. Essas características também podem ser vistas na competência IV, cujo conhecimento dos mecanismos linguísticos se mostra como fundamental para a construção da argumentação. Nesse

caso, não só as normas gramaticais, mas também as noções no que dizem respeito à estruturação de um texto serão importantes na redação. Essas competências se mostram fundamentais para a atividade escrita, visto que, segundo Rojo (2009: 90) “para escrever com significação e de maneira situada, não basta grafar ou codificar, mas é preciso também normalizar o texto, usando os aspectos notacionais da escrita.”

A competência II também pode estar vinculada ao letramento escolar, no sentido clássico do termo, se levarmos em conta que compreender a proposta e formular um texto mediante os conceitos construídos nas áreas de conhecimentos abordadas na prova, se revela como uma característica genuína do letramento escolar, pois o destaque é para áreas do conhecimento e não para experiências pessoais do sujeito que escreve. Assim, a tradição e o patrimônio imemorial do conhecimento escolar parecem ser preservados.

Ao observar as atividades de leitura envolvidas na atividade de escrita, percebemos que as competências II e III visam a leitura como uma das ferramentas a ser utilizada pelo sujeito para a produção textual. A competência II afirma que o inscrito deve compreender a proposta de redação para poder construir seu texto, e a competência III visa que o sujeito seja capaz de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações em defesa de seu ponto de vista. Temos, assim, nessas competências, a leitura como instrumento para a realização da atividade escrita, o que fica evidente se notarmos que o foco da redação (conforme competência V) é elaborar uma solução para o problema abordado na proposta, nesse caso, a leitura parece ser vista como algo menor e não como habilidade indissociada da escrita.

As competências III e V, diferentemente das anteriormente comentadas, parecem dar margem, a outros tipos de letramento, se observarmos que esboçar argumentos visando defender um ponto de vista (veja competência III) pode ser uma prática não meramente escolar, haja

vista que, a construção de pontos de vista não estão vinculados apenas a conhecimentos advindos da esfera escolar, mas construídos no contextos sociais de cada sujeito.

Verificamos que as competências remetem ao que poderíamos, aqui, provisoriamente, chamar de letramento escolar clássico, ou seja, uma concepção de letramento escolar pautada no modelo autônomo. Em outras palavras, ao indicar que os candidatos ao ENEM devem demonstrar domínio da norma culta e de mecanismos linguísticos de argumentação, bem como devem manifestar conhecimento de várias áreas e ainda organizar seu ponto de vista e propor uma solução ao problema apontado, a fundamentação teórico-metodológica parece nos remeter a uma concepção de que a formação escolar influencia de modo decisivo o processo de escrita. Nesta concepção, a escrita tem valor em si mesma, é produto de um sujeito cognoscente que demonstra suas habilidades ao organizar de modo “lógico” a expressão do seu pensamento.

Focalizando, doravante, a proposta de redação, aplicada juntamente com as provas de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e de Matemática e suas Tecnologias, no segundo dia de prova (06/12/2009), verificamos que tal proposta nos parece ter alguns indícios do letramento escolar clássico, se observarmos atentamente a solicitação, como pode ser vista na reprodução da proposta, a seguir:

PROPOSTA DE REDAÇÃO



Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O indivíduo frente à ética nacional**, apresentando proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione coerentemente argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.



Milôr Fernandes

Disponível em <http://www2.uol.com.br/milior>. Acesso em 14 jul.2009.

Andamos demais acomodados, todo mundo reclamando em voz baixa como se fosse errado indignar-se.

Sem ufanismo, porque dele estou cansada, sem dizer que este é um país rico, de gente boa e cordata, com natureza (a que sobrou) belíssima e generosa, sem fantasiar nem botar óculos cor-de-rosa, que o momento não permite, eu me pergunto o que anda acontecendo com a gente.

Tenho medo disso que nos tornamos ou em que estamos nos transformando, achando bonita a ignorância eloquente, engraçado o cinismo bem-vestido, interessante o banditismo arrojado, normal o abismo em cuja beira nos equilibramos — não malabaristas, mas palhaços.

LUFT, L. Ponto de vista. Veja, Ed. 1988, 27 dez. 2009 (adaptado).

Qual é o efeito em nós do "eles são todos corruptos"?

As denúncias que assolam nosso cotidiano podem dar lugar a uma vontade de transformar o mundo só se nossa indignação não afetar o mundo inteiro. "Eles são TODOS corruptos" é um pensamento que serve apenas para "confirmar" a "integridade" de quem se indigna.

O lugar-comum sobre a corrupção generalizada não é uma armadilha para os corruptos: eles continuam iguais e livres, enquanto, fechados em casa, festejamos nossa esplendorosa retidão.

O dito lugar-comum é uma armadilha que amarra e imobiliza os mesmos que denunciam a imperfeição do mundo inteiro.

CALLIGARIS, C. A armadilha da corrupção. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br> (adaptado).

INSTRUÇÕES

- Seu texto tem de ser escrito à tinta, na folha própria.
- Desenvolva seu texto em prosa: não redija narração, nem poema.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O texto deve ter, no máximo, 30 linhas.
- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.

RD – 2º dia

CADERNO 8 – ROSA – PÁGINA 1

ENEM 2009

Os indícios do letramento escolar clássico na proposta de redação do Enem 2009 se mostram através do contexto de produção que focaliza apenas um tipo textual - o dissertativo-argumentativo e uma única opção temática. Com isso, verificamos que embora a formação escolar, de modo

geral, leve os alunos a trabalharem com outros tipos textuais e vários gêneros textuais/discursivos, a prova de redação no ENEM, provavelmente, assumindo o caráter de instrumento de seleção, define um único padrão através do qual os candidatos são avaliados. Nesse caso, o tipo textual, bem como o intrínseco domínio da norma a ele associado, reforça características desse tipo de letramento que focaliza a racionalidade, a argumentação e a suposta autonomia da escrita. Além disso, o padrão avaliativo parece tomar relevo quando um mesmo tema deve ser abordado por todos os candidatos. Isto nos parece indicar que há uma expectativa de êxito que se mostrará através de um único viés.

Vemos, nesse caso, que a fundamentação teórico-metodológica e alguns aspectos da proposta de redação do ENEM 2009 parecem dar margem ao que aqui podemos designar provisoriamente de letramento clássico, visto que as práticas a serem avaliadas na produção escrita se resumem à reprodução de um padrão supostamente aprendido pelos candidatos na esfera escolar que conduz o inscrito a reproduzir a prática escolar de produção textual sobre tema previamente não conhecido e em situação de avaliação. Temos, então, uma prática letrada característica do modelo autônomo de letramento, no qual o fator mais importante será o aspecto racional do sujeito, refletido, aqui, em sua atividade de escrita, ou seja, de que maneira ele irá organizar seu pensamento através da escrita.

4. Indícios do Letramento escolar contemporâneo

Ao tomarmos como base a proposta de produção textual do ENEM 2009, observamos indícios de uma abordagem do letramento escolar inspirado na interação social. Hoje, o trabalho como o texto na escola não se resume a considerar sua relevância intrínseca, pois, segundo Rojo (2009: 107), “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de *várias* práticas sociais que se utilizam da

leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade de *maneira ética, crítica e democrática.*” (grifos da autora)

A indissociação entre as habilidades de leitura e de escrita se mostra tanto na leitura das orientações para a produção quanto mais especificamente na mobilização da contribuição temática. Aliás, esse aspecto é particularmente destacado no início da proposta quando esta orienta que “*com base na leitura dos textos motivadores (...) e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo (...) selecione, organize e relacione coerentemente argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.*” Com isso, verificamos que o texto está sendo tomado não como produto do pensamento ou dos conhecimentos do sujeito, mas como o resultado de uma prática letrada que considera a atividade escrita como uma interlocução, ou seja, um texto é em certa medida sempre uma reação-resposta, conforme indicado por Bakhtin (2003), a outros textos e a outras situações de escrita. Nesse sentido, para escrever precisa-se sempre de outros textos que são incorporados pelo autor para reforçar seu ponto de vista, para rebater o que foi dito ou ainda para propor algo novo, pois não existem, nesse sentido, textos puros ou originais, esses são sempre permeados por outras vozes, por outros textos.

Apesar do que afirma Mortatti (2004: 100) no seguinte excerto: “Leitura e escrita são processos distintos que envolvem diferentes habilidades e conhecimentos, bem como diferentes processos de ensino e aprendizagem, e podem ser compreendidos em uma dimensão individual e em uma dimensão social”, no caso da proposta em foco, a leitura é colocada a serviço da habilidade de escrita, dessa forma, diferentemente das ideias da autora citada, as duas habilidades deverão funcionar juntas no processo de escrita. O que irá diferenciar esse processo será a maneira pela qual cada inscrito utilizará suas habilidades, estas dependentes de suas potencialidades e, principalmente de sua inserção social, do seu histórico de letramento,

ou seja, das “informações provenientes tanto do perfil sócio-econômico e cultural dos candidatos quanto da história de vida deles, da experiência que eles dizem ter com a leitura e com a escrita.” (Silva, 2009: 13).

Além disto, na proposta, são exigidas várias habilidades de leitura, que apontam para práticas letradas diferenciadas. Entre elas merece destaque a prática de leitura de textos multimodais, como a charge, cuja leitura se dá simultaneamente através da parte figurativa e a da parte escrita. Nesse caso, a prática letrada implica considerar a charge como um texto com uma função social de denúncia ainda atual, não obstante tenha sido publicada bem antes da prova e acessada igualmente antes, mas esse aspecto perde relevo porque o tema se coaduna com o tema abordado na prova.

Vale destacar também que os demais textos apresentados como parte da contribuição temática são de origem não escolar. Ou seja, a própria prova demonstra que a escola convive com outras fontes de leitura e dialoga com outras agências de letramento.

Desse modo, a proposta de redação do ENEM 2009 desloca o letramento escolar clássico inspirado no modelo autônomo, identificado na fundamentação, para vários letramentos que envolvem práticas letradas plurais, construídas não apenas através da didatização dos conteúdos na escola, mas também das práticas influenciadas por outros contextos sociais de interação. Vale destacar que este letramento a que estamos provisoriamente chamando de Letramento Escolar Contemporâneo supõe o Clássico, mas integra constitutivamente outras práticas letradas advindas de diversas agências de letramento.

5. Considerações finais

Com base nos dados aqui analisados, verificamos que as indicações subjacentes à fundamentação teórico-metodológica, diferentemente da proposta de redação aplicada no ENEM 2009, parecem dar margem

a apenas uma prática letrada com foco no letramento escolar clássico, inspirado no modelo autônomo. Tendo como pressuposto de que a escola atua como a principal agência de letramento, a Fundamentação prioriza os conhecimentos repassados no contexto escolar, como fundamentais para a atividade de “resolução de problemas” contidos na proposta. Nessa prática de letramento, o texto aparece como produto, ou seja, ele será a construção linguística capaz de expressar o pensamento do sujeito que escreve.

Diferentemente dos fundamentos, ao observarmos a prova de redação do ENEM 2009, notamos que o texto, mesmo sendo produto para a avaliação dos candidatos, também é visto como processo se considerarmos que a contribuição temática na proposta, com textos motivadores, proporcionará a atividade de escrita como interação na qual haverá multiplicidade de vozes. Embora um único tipo-textual seja requisitado na prova – o dissertativo-argumentativo – este tenderá a se manifestar de forma diferente na produção de cada candidato, pois a história de vida e o aproveitamento da contribuição temática se dão de formas diferentes por cada inscrito em função de seu histórico de letramento.

Diante dos dados analisados, parece-nos que a fundamentação teórico-metodológica, desenvolvida pelo Inep em 2005, tem como preceito básico de avaliação da produção textual a ideia de que os conhecimentos das diversas áreas escolares e a perspectiva de língua como um código, expressão do pensamento humano, são naturais a aquele que frequenta a escola. Isto sugere que a prática letrada a ser requisita na prova do ENEM seria a de produção textual independente do contexto, isto é, aquela em que o sujeito autônomo escreveria sobre qualquer tema que lhe fosse apresentado.

Todavia a prova de redação, embora de alguma forma retome esta prática pelo fato de que o tema só passa a ser de conhecimento dos inscritos no momento da prova, também apresenta indícios de outras práticas letradas, quais sejam as que supõem a leitura de textos multimodais, a indissociação entre leitura e escrita, a intertextualidade e multivocalidade

dos textos. Portanto, os dados revelam que o objeto analisado parece ser multifacetado, pois apresenta concepções diferentes de texto, leitura e escrita, bem como expõe práticas letradas diversas.

Acreditamos, então, que estamos diante de dois pontos, no qual o primeiro se refere ao modelo de letramento que visa à cognição como fundamental na produção escrita, e no segundo, uma visão de letramento baseada na interação. O primeiro ponto é ilustrado pela fundamentação teórico-metodológica e o segundo aparece através da proposta de redação que se mostra como o exemplo do que são as práticas letradas escolares nas quais não cabe mais um só modelo de utilização da escrita. A suposta contradição entre as práticas letradas requisitadas na redação do Enem 2009 e as indicadas na fundamentação teórico-metodológica nos faz perceber a mudança ocorrida durante os quatro anos entre a elaboração da fundamentação – tomada como eixo metodológico na proposta de redação do ENEM 2009 – e aplicação do ENEM 2009. Hoje, uma mixagem de posicionamentos e conceitos acerca da escrita se mostram evidentes.

Podemos, por fim, afirmar que mesmo tendo como base a fundamentação teórico-metodológica, o ENEM 2009 parece ir além do seu eixo orientador no que diz respeito às concepções sobre escrita. A sociedade atual, cada vez mais composta de textos e facilidade para acessá-los, faz com que o exame sinalize a atual situação de letramento escolar que parece ser amiúde influenciado por outras esferas sociais, agências de letramento cujos textos são (de) ou conjugam diversas modalidades.

6. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. 4. Ed. Martins Fontes. (Tradução: Michael Lahud & Yara Frateschi Vieira).
- ENEM – *Exame Nacional do Ensino Médio*. Versão aplicada em 05 e 06 de dezembro de 2009. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/enem/>. Dia de acesso: 14 de dezembro de 2009.

INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*, Brasília, 2005. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>. Dia de acesso: 17 de setembro de 2009.

KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LOPES, Iveuta de Abreu. *Cenas de Letramentos Sociais*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.

RIBEIRO, Vera Massagão (2005). Uma perspectiva sobre o estudo do letramento: Lições de um projeto em curso. In KLEIMAN, Angela B., org. *Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, pp. 17-40

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Elizabeth Maria da. *Histórico de Letramento e práticas letradas em redações de vestibular*. (Dissertação de Mestrado Inédita). UFCG, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva (2005). Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In KLEIMAN, Angela B., org. *Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, pp. 41-64.

PROCEDIMENTO E CONSTITUIÇÃO POÉTICOS EM *ANJO DALTÔNICO*

Jéssica Cristina dos Santos Jardim¹

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo:

Tendo por base as teorias Estruturalista e Formalista, o presente trabalho pretende analisar o procedimento construtivo – sons, sintaxe, semântica, ritmo, imagens e outros aspectos – do poema **Anjo Daltônico**, de Jorge de Lima, que pertence ao Modernismo brasileiro.

Palavras-chave: regras da análise estrutural; método formal; poesia.

Résumé:

Sous la perspective des théories Structuraliste et Formaliste, ce travail propose l'analyse du processus de construction, soit aux différents niveaux, à savoir celui de la sonorité, de la syntaxe, de la sémantique, du rythme et des images parmi d'autres aspects, du poème **Anjo Daltônico**, de Jorge de Lima, du Modernisme brésilien.

Mots-Clés: Règles de l'analyse structurale; méthode formelle; poésie.

Tomar a literatura como objeto de estudo significará, sem dúvida, nesta análise, abarcar aquilo que é intrínseco ao material literário, não se pretendendo ater a observações de ordem exterior. O motivo de análise será o poema *Anjo Daltônico*, de Jorge de Lima, integrante do modernismo brasileiro:

1. Este ensaio foi parte da avaliação da disciplina Teoria da Literatura 1, ministrada pelo Prof. Dr. Anco Márcio Tenório Vieira, no curso de graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

1. Tempo da infância, cinza de borralho,
2. tempo esfumado sobre vila e rio
3. e tumba e cal e coisas que eu não valho,
4. cobre isso tudo em que me denuncio.

5. Há também essa face que sumiu
6. e o espelho triste e o rei desse baralho.
7. Ponho as cartas na mesa. Jogo frio.
8. Veste esse rei um manto de espantalho.

9. Era daltônico o anjo que o coseu,
10. e se era anjo, senhores, não se sabe,
11. que muita coisa a um anjo se assemelha.

12. Esses trapos azuis, olhai, sou eu.
13. Se vós não os vedes, culpa não me cabe
14. de andar vestido em túnica vermelha.

De início, é importante frisar que o fim de qualquer objeto estético não é o de transmitir imagens. Elas não são mais que acessórios ao todo do sintagma, tal como os tropos. A ideia Simbolista de que a poesia tem por objetivo a transmissão de imagens pode ser posta de lado com um simples exemplo.

No ano de 1930, Carlos Drummond de Andrade publicou seu “Poema de sete faces” (ANDRADE, 1988:43), no qual cita a imagem de um “anjo torto”². Se se seguisse o pensamento da crítica Simbolista, poder-se-ia supor (e suposição um tanto quanto absurda) que tanto Drummond quanto Lima tratam da mesma imagem, aqui o “anjo daltônico”, e que, por conseguinte, versariam sob os mesmos propósitos. É claro que o

2. “Quando nasci, um anjo torto/ desses que vivem na sombra/ disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida”.

presente tipo de análise, formalista e estruturalista, não objetiva a esse tipo de comparação, sendo o exemplo meramente ilustrativo e – por que não? – argumentativo, no que diz respeito às teorias usadas.

Mas, voltando-nos ao *Anjo Daltônico*, são importantes algumas observações, inicialmente, sobre seus aspectos mais formais. É um soneto, “apto pela sua estrutura a exprimir uma dialética” (CANDIDO, 2006:32), como se tentará demonstrar mais adiante. É dividido em dois quartetos e dois tercetos, com os primeiros seguindo o esquema ABAB e BABA, de rimas consoantes. Os quartetos são, no que concerne às rimas, independentes entre si, mas se assim se quiser, podem ser considerados uma unidade. Já os tercetos formam uma unidade porque, seguindo o esquema CDE, CDE, só formam um sistema de rimas, também consoantes, quando analisados como um sexteto. O uso das rimas confere aos versos uma delimitação sonora indicativa de pausa após um segmento bastante rítmico. De fato, as rimas representam uma “forma canonizada, métrica da eufonia” (TOMACHEVSKI, 1976:145).

Quanto à sonoridade dos versos, convém ressaltar sua significação autônoma, não podendo ser considerada, apenas, como uma harmonia externa. (EIKHENBAUM, 1976). Nos quatro primeiros versos, vemos o uso quase constante de contínuas nasais (m e n) que conferem a eles, segundo a teoria de Grammont (apud CANDIDO, 2006), sentido de lentidão e brandura. De fato, as palavras portadoras dessas consoantes (tempo, cinza, esfumado, etc.), demonstram a visão leve, um pouco debilitada e perdida que o eu-lírico tem da própria infância. Também as vogais claras reforçam o sentido de leveza sonora (infância, borralho). O sentido mais brando do início do poema começa a ser desconstruído no quinto verso, pelo uso seguido da sibilante |s| em “[...] essa face que sumiu”, como se a situação inicial tivesse sido abalada, o som nos remete a algo que vai se extinguindo, como um sopro. Percebe-se também um leve sentido irônico nos três últimos versos do poema, marcados pelo uso das consoantes t, c

e p (*trapos, culpa, cabe, túnica*). Certamente mais observações poderiam ter sido feitas, entretanto, esta análise se limita a exemplificar alguns dos pontos considerados mais fortes ao sentido do poema.

Temos, em *Anjo Daltônico*, o uso predominante de substantivos, principalmente nos quartetos, o que pode indicar a visão descritivista com que o eu-lírico vê sua própria vida. É como se imagens isoladas fossem formando o todo da impressão artística. O objetivo não é omitir uma qualificação das situações, mas de construir, a partir das imagens, um sistema em que todas elas, em sua essência, fossem partes primordiais, pelos sentimentos que ocasionam. Neste caso, seja o significado do ambiente em que o eu-lírico vivia (“vila”, “rio”), seja a imprecisão da memória (“tempo esfumado”), ou a visão metafórica da infância, da qual muito pouco restou (“cinza de borralho”). Já no sexteto, usam-se verbos, denotando mais ação aos versos (“coseu”, “não se sabe”, etc.) e um interessante uso do modo imperativo, em referência direta aos leitores, os “senhores”, (“olhai”).

No que diz respeito à continuidade textual, ela é dada mais pela progressão das ideias do que pelo uso de algum conectivo. De fato, constrói-se, desde o início, a partir da justaposição de frases, um conceito geral que abarca toda a estrofe. A passagem da primeira para a segunda estrofe (“Há também”) vem marcar o princípio de um novo sistema de conceitos que trabalham juntos, por conter ideias que se relacionam. Já na terceira estrofe, explicativa da origem do “manto de espantinho”, as ideias se articulam até o estabelecimento de uma condição (“se era anjo, senhores, não se sabe”) que vem pôr em dúvida a afirmação primeira de que se tratava de um anjo. O fato de apontar aquele ser indefinido como daltônico permanece, sendo levado até a última estrofe, em que se sintetizam todas as ideias articuladas desde o início.

Quanto ao uso de adornos – mais uma ênfase dada ao procedimento – pode-se citar, como figuras, alguns exemplos como a anáfora, em (1) “*tempo da infância [...] tempo esfumado [...]*” e o polissíndeto, em (2 e

3) “e rio e tumba e cal e coisas que eu não valho” e em (6) “e o espelho triste e o rei desse baralho”. Além deles, vemos o uso de tropos, como a metonímia, em (3) “tumba” (no lugar de “morte”), e a prosopopéia (6) “espelho triste”.

Tanto as classes gramaticais, as figuras e tropos ou mesmo as sonoridades consonantais e vocálicas exercem funções acessórias que marcam o procedimento construtivo do poema. É importante observar que esses mesmos adereços poderiam ter sido usados em um texto em prosa. Aliás, a própria poesia não costuma desobedecer às normas mais gerais de sintaxe e semântica prosaica. O fator diferencial, neste caso, entre a língua prosaica e a língua poética seria a utilização particularmente rítmica da forma. Para Brik (1976), há uma união indissolúvel entre o ritmo e a semântica, sendo o verso o resultado dessa unidade. Sendo assim, são importantes algumas considerações sobre o ritmo, não diretamente sobre a metrificação, porque, para Tomachevski (1976), o domínio do ritmo não é o da contagem métrica, embora ele ressalte a importância de se fazer a escansão. Temos no poema uma alternância de sílabas fortes e fracas, como na sequência (com extensão fônica comparável) “TEMpo da inFÂncia, CINza de boRRAlho / TEMpo esfuMAdo sobre Vila e Rio”, que confere certo sentido de progressão, como que se relacionando ao tempo passando. Ao mesmo tempo, dotam o poema de certa estrutura tópica, essencial para a construção do efeito, já citado, formado a partir de substantivos.

Já que se trata de uma análise que, prezando o procedimento construtivo, não supervaloriza qualquer um dos sistemas presentes no poema, seja o sonoro ou sintático, neste momento, uma sistematização das imagens poéticas presentes será pertinente para que se possa entender a imagem como um dos procedimentos que dá ao objeto estético sensação “como visão e não como reconhecimento”, como enfatizava Chklovski (1976:45).

A primeira imagem é a da infância, como já se mencionou anteriormente nesta análise. Tem-se a visão do passado como fator primordial na formação da representação externa do eu-lírico. Ele exprime em suas relações sociais (“jogo”) uma imagem estática e firme (“rei”). Entretanto, a imagem tida de si mesmo não possui a mesma firmeza (“espelho triste”) e, quando revelada, (“ponho as cartas na mesa”) deixa transparecer a degradação espiritual do eu-lírico (“veste esse rei um manto de espantalho”).

Com a introdução do “anjo daltônico”, na terceira estrofe, mantém-se uma importante relação de sentido com a escolha de dois outros signos, os quais só podem ser compreendidos quando em conexão com ele. Podemos dizer que o “anjo daltônico” representa a falta de percepção aos sentimentos do eu-lírico, sentido fortemente ligado à escolha das cores “azul” e “vermelha”. A função do “azul” no sintagma começa a ser delineada já na segunda estrofe com as imagens de melancolia (“espelho triste”), indiferença (“jogo frio”), do abatimento moral (“manto de espantalho”) e culminando nos “trapos azuis”, síntese das três imagens relacionadas. Já a cor vermelha se liga à imagem das vestes do rei no baralho, representando a firmeza, a solidez e o poder que estas lhe conferem, e mantendo-se em forte oposição ao sentido do azul.

Esse sentido de interdependência entre os signos “azul” e “vermelha” se arquiteta por uma regra simples e um tanto quanto óbvia: a cor azul é azul por não ser vermelha. Isso quer dizer que seus significados podem ser extraídos a partir das relações de oposição entre ambos. Sendo assim, os dois não poderiam existir no sintagma independentemente, ou pelo menos não neste caso. A consideração que se pode fazer, quando em uma análise formalista e estruturalista, é que os dois signos poderiam ser substituídos, e não apenas eles, mas todos, desde que o resultado final do procedimento obtivesse os mesmos efeitos. É esse experimento que se fará agora.

Tomemos, por exemplo, o “espelho triste”, que no sintagma representa a imagem que o eu-lírico tem de si mesmo. Jorge de Lima poderia ter escrito o “reflexo melancólico” ou a “face aflita”, desde que o efeito primordial permanecesse. Entretanto, seria necessário que se mantivesse o funcionamento do poema em outros aspectos, como as sonoridades vocálicas e consonantais (ainda dotadas de valor semântico) ou a constância rítmica do poema.

Sobre o poema analisado, podemos dizer que todos seus procedimentos construtivos têm por objetivo dar ao leitor uma sensação da forma, e não um reconhecimento direto da mensagem. A arquitetura estética em *Anjo daltônico* é singularizante, seus sons têm função verbal, suas rimas constituem formas fixas auxiliares da eufonia. Seu ritmo, enquanto organizado com fim poético, busca diferenciar-se do ritmo prosaico, embora seus versos, grupos sintáticos primordiais, respeitem a sintaxe prosaica. O trabalho de Jorge de Lima com imagens, em “Anjo daltônico”, não visa a subjugar os outros procedimentos, mas complementá-los, enquanto sintagma. Os signos presentes se relacionam e, nesse processo, adquirem significado. Enfim, visa-se a chamar a atenção para o objeto estético, para ele por si mesmo, fora de todo automatismo perceptivo: “eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para provar que pedra é pedra, existe o que se chama arte”. (CHKLOVSKI, 1976:45).

Referências bibliográficas

- BRIK, Osip (1976). Ritmo e sintaxe. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (org.). *Teoria da Literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, pp.131-139.
- ANDRADE, Carlos Drummond (1988). Poema de sete faces. In: BARBOSA, Rita de Cássia (org.). *Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Nova cultural.
- CANDIDO, Antonio (2006). *O estudo analítico do poema*. 6. Ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas.

CHKLOVSKI, Victor (1976). A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (org.). *Teoria da Literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, pp. 39-56.

EAGLETON, Terry (1997). *Teoria da Literatura: Uma Introdução*. São Paulo: Martins Fontes.

EIKHENBAUM, E (1976). A teoria do método formal. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (org.) *Teoria da Literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, pp. 3-38.

JAKOBSON, Roman (2002). “Les Chats” de Charles Baudelaire. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da Literatura em suas fontes*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp.833-854.

TOMACHEVSKI, Boris (1976). Sobre o verso. In: *Teoria da Literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, pp. 142-153.

A PRESENÇA DA TAREFA COMUNICATIVA EM SITES PARA O ENSINO DE PLE

Laura Márcia Luiza Ferreira¹

Universidade Federal Minas Gerais

Resumo:

O objetivo deste trabalho é verificar o investimento em propostas baseadas em tarefas comunicativas oferecidas em ambientes de aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) na Internet. Para tanto, foi realizado, de outubro de 2008 a abril de 2009, um levantamento de vinte e um *sites* em que se propõe o ensino de PLE. Considerou-se a origem desses *sites*, assim como a autenticidade dos textos utilizados para compor as atividades didáticas e a presença de Tarefas Comunicativas. Ao final da análise, pode-se concluir que, dos *sites* pesquisados, apenas os institucionais consideraram em suas propostas de atividades didáticas as interações sociais na Internet.

Abstract:

This paper's purpose is to verify the investment in task-based communicative proposals available for teaching Portuguese as a foreign language in learning environments on the Internet. In order to achieve this goal, a survey of twenty-one sites for the teaching of Portuguese as a foreign language was made. The origin of the aforementioned sites as well as the authenticity of the texts used to design the learning activities and the presence of communicative tasks, were taken into account. After finishing the analysis we can conclude that, out of the twenty-one sites surveyed, only the institutional ones considered the social interactions on the web in their learning activities.

1. Trabalho de iniciação científica realizado na FALE/UFMG sob orientação da Profa. Dra. Regina Lúcia Péret Dell'Isola.

Introdução

Almeida (2007:39-55) afirma que o resultado do desenvolvimento da área de Português Língua Estrangeira (PLE) em seu conjunto é mediano. Este autor investigou globalmente o grau de desenvolvimento da área, por meio da análise de vários indícios específicos e localizados, como, por exemplo, a criação de uma associação de professores de PLE em uma determinada região do país. Com o objetivo de se chegar a um quociente que representasse esse desenvolvimento, o pesquisador quantificou ações, das pontuais até as políticas, atribuindo um mesmo valor numérico, 1 ponto, para cada iniciativa. Tratou-se de um conjunto de iniciativas que convergem no desenvolvimento da área no âmbito acadêmico, político, editorial, social. Baseado em diversos critérios como, por exemplo, a mensuração dos materiais didáticos publicados, os cursos instalados nas universidades, as publicações especializadas disponíveis, as políticas governamentais explícitas, dentre outros, o pesquisador chegou a um quociente de 4.14 de uma média aritmética simples, ou seja, a um resultado mediano. Vale ressaltar que, como o próprio autor afirma, essa média representa artificialmente os valores reais de uma somatória de esforços feitos no Brasil.

Apesar de o resultado dessa pesquisa apontar um índice final mediano de avanço, no quesito “materiais didáticos de PLE”, avaliou-se que a área obteve um resultado satisfatório, uma vez que há publicações regulares. O autor quantificou em 7 pontos as ações desse critério o que se refere a 7 séries de materiais didáticos publicados.

No entanto, em uma pequena consulta ao site da *Editora Pedagógica e Universitária LTDA*, por exemplo, encontraram-se disponíveis cerca de 50 materiais destinados à aprendizagem de PLE: estão dentre esses alguns dos materiais que compõem algumas das séries citadas na pesquisa. Além dessa editora, mais recentemente, em 2008, a *Editora da UFMG* e a *Disal Editora* são também responsáveis por publicações de materiais didáticos de

PLE, como o *Terra Brasil: Curso de Língua e Cultura* e o *Muito Prazer: Fale o português do Brasil*, respectivamente.

Em conclusão à análise do desenvolvimento da área de PLE quanto aos materiais didáticos publicados, o autor se concentrou em algumas publicações impressas de métodos sem mencionar os materiais disponíveis na Internet. Como se pode concluir pelos dados apontados por ele, são várias as vantagens em se utilizar a Internet como instrumento pedagógico. Logo de início, apontamos a acessibilidade, uma característica relevante ao ensino de PLE, principalmente em contexto de não imersão, ou seja, quando o Português é ensinado em países não lusófonos. Coscarelli (2005:125-150), discutindo a relevância dessa rede para o ensino de Português como Língua Materna dessa nova faceta do mundo letrado, afirma que ela aproxima realidades. Dessa forma, diversos universos culturais podem fazer parte do dia a dia dos alunos, uma vez que através da rede se possibilita o acesso a muitos jornais, revistas, galerias, etc. Além do mais, segundo a autora a Internet pode e deve ser utilizada também como um meio de comunicação.

Segundo uma pesquisa desenvolvida em 2007 pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação – CETIC –, 89% da população brasileira que acessa a Internet a utiliza para buscar alguma informação ou um serviço, essa mesma porcentagem é atribuída às pessoas que utilizaram a rede para se comunicar. Dessa forma se faz relevante ao ensino de Português, tanto formar um leitor proficiente de textos disponíveis na Internet, que saiba, por exemplo, encontrar, se informar e solicitar serviços *online*; quanto um escritor competente de gêneros digitais, que saiba, por exemplo, redigir um *e-mail* ao serviço de atendimento ao consumidor de uma determinada empresa solicitando alguma informação sobre algum produto.

No ensino de Línguas Estrangeiras, a Internet assume um papel relevante. Paiva (2005:127-140) afirma que faz parte da definição de

“saber uma língua”, saber, além das quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar; também a de interagir no computador. Poder-se-ia afirmar que a interação no computador representaria uma quinta habilidade no que tange a aprendizagem de línguas estrangeiras e também materna haja vista a recente discussão do conceito de letramento digital.

Dell'Isola (2002:9-27) mencionou a importância dos novos ambientes de aprendizado e, principalmente, a investigação desses novos recursos. A autora avaliou alguns recursos computacionais como, por exemplo, o CD-ROM e o endereço eletrônico da *University of Texas and Austin*. Nesse site encontra-se o material *Falando de Negócios: Português Comercial*, que são pequenas entrevistas de alunos brasileiros da Fundação Getúlio Vargas que estavam em Austin participando de um programa de administração. Ao final do artigo, a autora ressalta que os novos modos de comunicação promovidos pela Internet devem ser incorporados na rotina do processo de ensino e aprendizagem de PLE.

Dessa forma, é preciso investigar e divulgar endereços eletrônicos que se destinam ao ensino de PLE como fonte de material didático. Essa pesquisa, portanto, visou atender às minhas demandas enquanto professora de Português Língua Estrangeira junto ao Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Neste período, navegava pela Internet em busca de sites que disponibilizassem materiais didáticos que contemplassem os gêneros digitais e a metodologia usada na avaliação do CELPE-Bras, Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros do governo brasileiro, (mais adiante retomaremos esse assunto). Muitos dos meus alunos seriam candidatos ao exame e, por isso, precisava de materiais que se assemelhassem aos utilizados nessa avaliação. Enquanto buscava esse material, percebi a importância de sistematizar uma análise de sites de PLE com o objetivo de identificar e traçar um perfil destes para, então, investigá-los quanto à presença de materiais didáticos que fossem úteis à preparação de candidatos à prova de proficiência de

PLE. Dessa forma, esse trabalho espera contribuir para a discussão sobre o material didático para o ensino de PLE produzido na Internet e difundido de maneira gratuita.

Para tanto, analisou-se os vinte e um sites destinados ao aprendizado de PLE disponíveis na Internet mais acessados, segundo o Google. Em seguida, buscou-se identificá-los quanto à origem, à gratuidade e, mais adiante, analisaram-se os materiais didáticos postados nos endereços, na expectativa de se encontrar atividades de linguagem que utilizassem da metodologia adotada pelo CELPE-Bras. Quanto à análise dos materiais, primeiro analisaram-se os textos que compunham as tarefas quanto ao uso de gêneros textuais autênticos e digitais e, em seguida, quanto à metodologia sob a luz da teorização sobre Tarefas Comunicativa proposta, principalmente, por Scaramucci (2005). Nessa perspectiva esperava-se encontrar tais tarefas cuja conceituação será abordada a seguir.

A Tarefa Comunicativa

O termo Tarefa Comunicativa (doravante TC) surgiu no contexto da abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras. Segundo Almeida (2007:15), “aprender uma língua nessa perspectiva (a comunicativa) é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros [...]. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende.”

Neste mesmo livro, o autor define o método comunicativo como aquele cujo foco está no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos numa determinada língua estrangeira. Nessa perspectiva de ensino, a TC é um exemplo de método comunicativo.

Segundo Scaramucci (2005:80), TC é uma atividade didática com propósitos comunicativos. A autora afirma que esse termo é usado em Linguística Aplicada para diferenciar as atividades usadas na abordagem

tradicional de ensino cujo foco é a forma, a gramática, ao passo que na TC o enfoque é dado ao sentido, ao significado e à interação, ou seja, à função e ao propósito de comunicação; e ainda que na TC, os usos da língua são tratados de maneira a se aproximarem daqueles na vida real. Portanto, o ensino comunicativo utiliza-se da TC para organizar as experiências de aprender e para realizar interações com outros falantes de Língua Portuguesa. O conceito de TC para essa autora corrobora com o de Swales que além de defini-la a relaciona com gêneros textuais:

“Um conjunto de atividades diferenciadas e sequenciadas em direção a um objetivo de atingir uma gama de procedimentos cognitivos e comunicativos relatáveis para aquisição de um pré-gênero e de habilidades voltadas para compreensão de gêneros apropriada que prevê ou emerge uma situação sócia retórica”² (Swales 1990: 76)

Dessa forma, a noção de gênero textual está presente no conceito de tarefa, uma vez que uma tarefa é formada também por gêneros textuais. Sobre a relação entre esses conceitos, Swales (1990:72) afirma que “as tarefas são vistas como tendo resultados comunicativos, assim como os gêneros têm propósitos comunicativos”³. Portanto, para se chegar a resultados comunicativos, é preciso utilizar-se de gêneros textuais. Ainda segundo Swales (1990:72), “a metodologia da tarefa direcionada mantém o foco apropriado nas ações retóricas e na eficácia da comunicação”⁴.

2. One of a set of differentiated, sequenceable goal-directed activities drawing upon a range of cognitive and communicative procedures relatable to the acquisition of pre-genre and genre skills appropriate to a foreseen or emerging sociorhetorical situation.

3. Tasks are seen as having communicative outcomes, just as genres are seen as having communicative purposes.

4. A task-driven methodology thus keeps an appropriate focus on rhetorical action and communicative effectiveness.

Retomando Scaramucci (2005), a autora afirma que os materiais utilizados para elaboração da TC são selecionados de maneira a contribuir para o objetivo comunicativo da aprendizagem de PLE. Esses materiais apresentam conteúdos autênticos, pois são extraídos de jornais, sites, programas de televisão, por exemplo, e não são necessariamente elaborados para o ensino de PLE, mas selecionados da comunidade de falantes de Língua Portuguesa para compor uma situação de comunicação em um contexto maior. Dessa forma, os materiais autênticos são adequados para se pensar o processo de aquisição de linguagem em seu contexto social, cultural e político, na medida em que o aprendiz tem acesso a um *input*, insumo linguístico recebido, variado e original, pois se utiliza de diversos gêneros textuais e orais que apresentam propósitos comunicativos distintos e, portanto, dispõem de tipologias textuais e registros de linguagem heterogêneos. A TC, portanto, contribui para que o aluno estrangeiro faça uso da Língua Portuguesa em diversos contextos de comunicação. Como consequente, incentiva o aprendiz de PLE a exercitar práticas sociais na cultura em que se insere a língua alvo, uma vez que, segundo Bazerman (2006:29), “o pensamento e o sentido são estruturados nas tarefas realizadas pelos gêneros”.

No CELPE-Bras a TC é utilizada como método de avaliação da proficiência em Língua Portuguesa do candidato. Esse exame, composto por TCs, é dividido em dois momentos: o oral e o escrito. Na parte coletiva do exame, o candidato recebe um caderno de questões compostas por quatro tarefas comunicativas que avaliam três habilidades em Língua Portuguesa: a escrita, a leitura e a compreensão e a expressão oral. Vale ressaltar que a fala é avaliada na parte individual, em que são feitas aos candidatos, algumas perguntas previamente estabelecidas, a partir da leitura de pequenos textos que funcionam como elementos provocadores. Nesta seção do exame, os candidatos, portando, estariam imersos numa TC, uma vez que se encontram no papel de entrevistados.

Tomemos como exemplo a TC intitulada *Novos Produtos para a Terceira Idade* presente no caderno de questões, na seção coletiva do exame, aplicado em 25 de abril de 2007. Para realizar essa TC, o candidato assistiu duas vezes à reportagem do programa *Pequenas Empresas Grandes Negócios* exibida pela TV Globo em fevereiro de 2007, que aborda as vantagens da abertura de uma loja destinada à terceira idade, com o objetivo de escrever uma mensagem eletrônica a um amigo, sugerindo que ele invista no negócio para idosos. O candidato deveria apontar as vantagens desse negócio e citar alguns produtos que poderiam ser comercializados na loja.

Essa TC tem, portanto, um objetivo explícito de interação social: escrever uma mensagem eletrônica para um amigo, sugerindo a abertura de um negócio. Assim, o candidato deveria ser capaz de compreender as informações relevantes contidas no vídeo, tais como, as vantagens do negócio e os produtos que poderiam ser vendidos nessa loja, a fim de utilizá-las para o cumprimento da tarefa. Além disso, para que o candidato obtivesse uma nota máxima nesse exame, ele teria de saber como se escreve uma mensagem eletrônica em Língua Portuguesa, ou seja, o texto deveria apresentar interlocução, vocativo, fechamento e cabeçalho; explicitando o assunto do e-mail e o endereço eletrônico do destinatário. O candidato deveria ser capaz também de atender o propósito comunicativo da tarefa, ou seja, sugerir a abertura do negócio e, ainda, fundamentar essa sugestão com as informações apresentadas na reportagem. Quanto à variante da Língua Portuguesa, o candidato deveria se atentar à situação de enunciação, ou seja, deveria ser capaz de escrever uma mensagem eletrônica, utilizando-se de uma linguagem informal, uma vez que o texto se destina a um amigo. Assim, esperava-se que o vocativo fosse, por exemplo, “caro amigo” ou “querido amigo” e não “prezado amigo”.

Pode-se concluir que a TC se faz presente como método em um contexto de ensino de línguas e de avaliação de proficiência cuja abordagem

é comunicativa. Dessa forma, é relevante a análise da presença da TC nos ambientes de aprendizagem de PLE na Internet.

Os endereços eletrônicos pesquisados

Durante o período de outubro de 2008 a abril de 2009, foram analisados vinte e um endereços eletrônicos que remetem a empresas, a pessoas interessadas no ensino de PLE e a instituições de ensino ou a professores a elas vinculadas. O quadro I apresenta os endereços desses sites.

Nome	Endereço
Academie D'Amiens	http://pedagogie.ac-amiens.fr/portugais/spip/
Brazilian Portuguese	http://www.saunalahti.fi/~huuhilo/portuguese
Falamos – canal blog: contenu pédagogique à l'usage des élèves de Collège en classe bilangue	http://falamos.canalblog.com
De tudo um pouco	http://homepage.mac.com/mikeharland/dtup/godtup.html
Easy Portuguese	http://www.easyportuguese.com
Curte Aulas: enseignement du Portugais au Collège et au Lycée	http://curteasaulas.canalblog.com/archives/pedagogie_lycee/index.html
European Portuguese Language Course	http://por.proz.com/translator_training/portuguese_language_course-820.html
Exercícios de Português	http://languagecenter.cla.umn.edu/lc/Citlali/Portugues.html
Facultad de Lenguas – Falemos Português	http://www.falemosportugues.com/siple/webs/palavras_iniciais_youtube.html

Instituto Camões Online Learning: Portuguese for Foreigners	http://www.instituto-camoes.pt/cvc/apresformdist/2008/pffnível1/aprespffnível1.html
Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP)	http://www.cndp.fr/accueil.htm
Portuguese Blog	http://www.transparent.com/portuguese/
Portuguese Programmatic Cours	http://fsi-language-courses.com/Portuguese.aspx
Preparatory Portuguese lessons	http://199.33.141.196/courses/idm2002/leung/oportugues/intro/intro.html
Projeto Teletandem Brasil	http://www.teletandembrasil.org/home.asp
Short Portuguese lessons	http://alfarrabio.di.uminho.pt/spl/index.html
Simply Put Portuguese	http://simplyput.atspace.com/portuguese/index.htm
Transparent Languages Byki	http://www.transparent.com/languagepages/languages.htm
UC San Diego Online Learning	https://www.unex.ucsd.edu/online/index.cfm?vAction=onlineDetail&vStudyAreaID=11&#Portuguese
Universidade Aberta	http://www.univ-ab.pt/disciplinas/dlcp/pagina_dhcp/usuarios_quotidiano/destinat_requisitos.html
University of Texas and Austin	http://www.laits.utexas.edu/orkelm/pppe/beg09.html

Quadro 1: Nomes e endereços eletrônicos dos sites.

Todos esses sites destinam-se ao estudante ou ao professor de PLE e têm como finalidade o ensino da Língua Portuguesa a falantes de outras línguas.

No gráfico 1, estão representadas as informações quanto à origem dos endereços analisados. Nessa pesquisa, convencionou-se chamar de institucionais ou idôneos os endereços que remetessem a Faculdades, a Universidades, a Instituições de Ensino Nacional e a Institutos de Educação; e os cuja autoria estivesse associada a empresa e a pessoa sem vínculos institucionais, de não institucionais ou não idôneos. Desses vinte e um sites, dez são institucionais e representaram 48% do material pesquisado. Esses endereços se referem às seguintes instituições: *Academie D'Amiens*, *UC San Diego*, *Instituto Camões*, *Facultad de Lenguas*, *University of Texas and Austin*, *Projeto Teletandem*, *Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP)* e *Universidade Aberta*. Além disso, entraram nessa categoria, dois endereços de *blogs* que se destinam ao ensino de Língua Portuguesa na escola: *Falemos canal blog* e *o Curte aulas*. Os outros onze, ou seja, 52% remetem às seguintes empresas ou cursos particulares: *Brazilian Portuguese*, *Preparatory Portuguese Lessons*, *European Portuguese Language Course*, *Simply Put Portuguese*, *De Tudo um pouco*, *Easy Portuguese*, *Exercícios de Português*, *Portuguese Blog*, *Portuguese Programatic Cours*, *Short Portuguese Lessons* e *Transparent Language Byki*.



Gráfico 1

O gráfico 2 representa a porcentagem dos *sites* institucionais que disponibilizaram materiais didáticos gratuitamente. Em 70% desses endereços institucionais foi possível acessar os conteúdos didáticos de maneira gratuita. Esses endereços remetem à *Academie D'Amiens*, à *Facultad de Lenguas*, à *University of Texas and Austin*, ao Projeto Teletandem, *Centre National de Documentation Pedagogique* (CNDP) e aos *blogs* dos professores de rede pública de algum país francófono. Vale ressaltar que foi o curso *online* de Língua Portuguesa promovido pelo Instituto Camões o objeto de análise dessa pesquisa e não as atividades disponibilizadas nesse portal. Além do curso do *Instituto Camões*, o da *Universidade Aberta* também era pago. Sobre o curso PLE ofertado pela *UC San Diego*, o que corresponde a 10% do *corpus* analisado, no endereço que remete a essa instituição encontrou-se apenas uma chamada para a inscrição de um curso *online* de PLE, por isso não foi possível encontrar a informação no que diz respeito à gratuidade do material.

Sites institucionais que disponibilizaram materiais gratuitamente

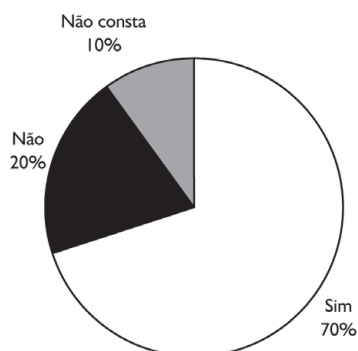


Gráfico 2

Quanto aos *sites* não institucionais, apenas o que remete ao *European Portuguese Language Course* não disponibilizou os materiais didáticos de PLE

gratuitamente. Embora cursos particulares como o *Transparent Language Byki* não tenham fornecido todo material, foi possível acessar as primeiras lições de PLE para que fosse feita essa análise, por isso considerou-se que esse *site* disponibilizou seus materiais didáticos gratuitamente, ainda que parcialmente.

O gráfico 3 trata da presença de textos autênticos e TCs. Não foi possível analisar 24% dos dados quanto à presença desse material, o que corresponde a cinco endereços; os que remetem à Universidade Aberta, ao curso *European Portuguese Language Course*, ao Projeto Teletandem e ao Instituto Camões, porque nesses portais não se encontravam os materiais disponíveis gratuitamente. Quanto ao *site* da *UC San Diego*, a investigação também não foi possível uma vez que não se pôde acessar o material do curso de PLE. A maioria dos endereços, 52%, não disponibilizou textos autênticos na composição das atividades didáticas postadas. Desse percentual, que corresponde a onze *sites*, no que diz respeito à idoneidade dos endereços, apenas um é institucional.

A presença de textos autênticos digitais e de TCs

Ao analisar os materiais disponíveis nos *sites*, adotou-se a noção de texto abordada no trabalho de doutorado de Dell'Isola (2005:29), "Em princípio, um texto, produto da atividade verbal humana, é uma unidade em uso com uma função comunicativa. Trata-se do resultado das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos, numa ocorrência da língua, resultado de processos linguísticos e de operações comunicativas em situação de uso."

Trabalharemos, portanto, com a noção de textos como uma unidade comunicativa e que sejam autênticos em oposição aos textos artificialmente produzidos com fins unicamente pedagógicos. Nesta pesquisa limitaremos a investigação de textos que contemplem as situações de interação e de

comunicação *online*. Observou-se se os *sites* utilizavam textos do próprio ambiente digital, ou seja, de outros *sites*, vídeo, *podcast*, por exemplo, que circulam na Internet. Em alguns dos *sites* que compõem os 52% que não utilizam textos autênticos do meio digital, é possível encontrar textos, retirados de situações comunicativas, mas que não contemplam as interações sociais da Internet.

Faz parte também desses 52%, o endereço que remete a *University of Texas and Austin*. Nesse *site* encontram-se várias entrevistas em que muitos falantes nativos de Língua Portuguesa tratam de temas variados como economia, atividades cotidianas, etc. Esse endereço não entrou para esse grupo porque embora estejam postados vídeos de entrevistas e em formato digital, tais textos foram fabricados para atender a propósitos de se ensinar Português para estrangeiros, assim como são os diálogos de um livro didático. Essa pesquisa busca por *sites* que se utilizam de textos cujo propósito não seja para este fim pedagógico, mas outro em que se estabelece uma comunicação entre uma comunidade de falantes de Língua Portuguesa com o objetivo de vender, informar, etc. Dessa forma, esta pesquisa não classificou essas entrevistas como um texto autêntico.

Quantidade de sites que se utilizaram de textos autênticos

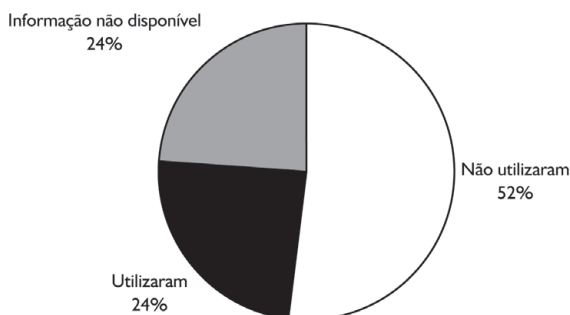


Gráfico 3

Esta mesma porcentagem, 24%, é atribuída à quantidade de endereços em que se utilizaram de textos autênticos para elaboração de atividades didáticas. Vale ressaltar que todos são institucionais e, ainda, que esses materiais contemplaram os gêneros digitais como vídeos postados na Internet e outros sites.

Nos dois *blogs*, encontraram-se propostas de leituras de outros sites e de vídeos retirados de outros lugares da Internet. No *post* do *blog* Curte Aulas, por exemplo, do dia 19 de janeiro de 2009, sobre a redação de carta de uma apresentação, é sugerida a leitura de textos autênticos e que contemplam a comunicação desse meio. No *link* “ler ofertas de emprego”, por exemplo, o leitor é direcionado ao endereço eletrônico de uma empresa da Internet especializada em anúncios de vagas de trabalho. Além desse, o moderador buscou vídeos autênticos em outros sites que abordassem o tema do *post*.

No *post* do *blog* Falamos – Canal Blog, sobre o conto brasileiro, foi também sugerida a leitura de textos autênticos de gêneros digitais. O primeiro *link* do *post* remete a um site de educação que disponibiliza mais informações sobre uma curta metragem, ao final do *post* é possível assisti-la em formato de vídeo digital. Os *links* seguintes, “O lobisomem”, “A literatura de cordel”, “Lampião”, “Região Nordeste do Brasil” e “Coronelismo”, remetem a verbetes, em português, que correspondem a esses títulos no endereço da Wikipédia.

Imagem do blog *Falamos Canal BI*Imagem do blog *Curte Aula*

No site do *Centre Nationale de Documentation Pédagogique*, também foi possível encontrar sugestão de leitura disponível na rede. Esse centro é responsável por muitas publicações de materiais para o ensino de Português nas escolas públicas francesas. Essa pesquisa analisou particularmente as informações disponíveis no site sobre a coleção *Langue en Ligne*, nessa seção do site é possível visualizar fichas pedagógicas de atividades destinadas aos professores que adotarem o material. Dentre os materiais principais para o desenvolvimento de uma atividade sobre chá, café e chocolate se encontram um *link* que remete a um verbete da Wikipédia.

No site do *Academie D'Amiens*, entidade educativa da região de Picardie, na França, foi sugerida a leitura de um e-mail. Na seção *Labo de Langue en Ligne*, na parte que se refere ao cinema, o moderador postou uma mensagem eletrônica enviada por algum diretor de cinema que anuncia vagas de trabalho. A partir daí, solicita aos interessados que entrem em contato por meio de uma caixa postal eletrônica. Verifica-se, porém, que

a leitura do texto, que poderia ter o objetivo de responder à mensagem, apenas tem o objetivo de aquisição de vocabulário. Isso aponta para uma futura pesquisa relativa à qualidade da exploração da tarefa comunicativa. Esta pesquisa, entretanto, limitou-se à verificação da presença de TC em sites para ensino de PLE.

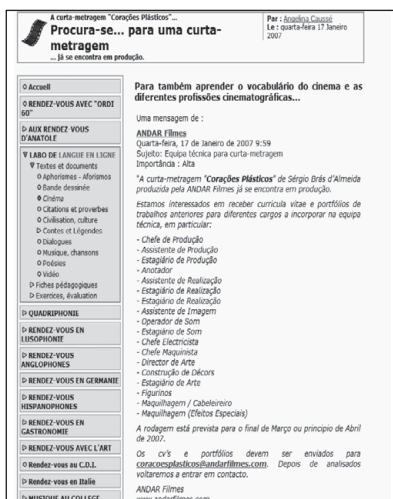


Imagem do site da Academie
D'Amiens

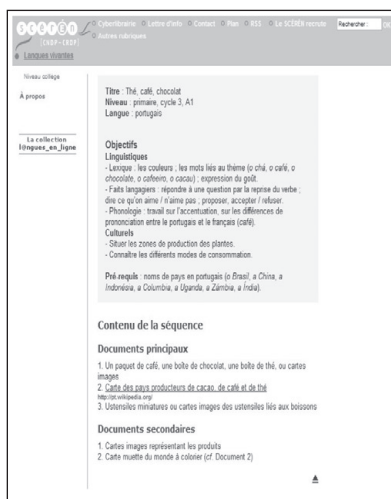


Imagem do site do Centre Nationale
de Documentation Pédagogique

Embora esses sites considerassem os textos autênticos que circulam na Internet em suas atividades pedagógicas, não se encontrou disponível TC a partir da leitura desses materiais. Esses endereços, portanto, pertencem ao grupo dos 24% dos sites, que apresentaram propostas de leituras ou outra atividade utilizando-se de textos autênticos, mas que não necessariamente partiu da leitura destes textos para a elaboração de uma TC, ainda que textos autênticos como esses sejam utilizados necessariamente na composição de TCs.

ENTREVISTA DE TRABALHO

Como encasar a temida entrevista de trabalho?

Como você se sente quando aparece a chance de ser entrevistado para um emprego?

Qual é o candidato ideal na hora de uma entrevista?

Quem ganha mais pontos numa entrevista de trabalho?

Quais são as dicas que você daria para um amigo que vai ter uma entrevista?

Que perguntas podem ser feitas em uma entrevista de trabalho?

Como devem ser as respostas do entrevistado?

O celular deve ser atendido durante uma entrevista de trabalho?



Agora assista ao vídeo e acrescente informações ao tema.

TAREFA

Em grupos de 4 alunos. Um de vocês será o entrevistador e os outros três serão os entrevistados. Decidam o cargo para [ser ocupado] e elaborem a entrevista seguindo todas as dicas do vídeo.

Cada grupo apresentará seus trabalhos em sala de aula.



Para saber mais sobre o assunto, assista ao vídeo no canal do YouTube "Educação em Português".

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=8p8p8p8p8p>

Prof. Ricardo Brunetti Martins

110 | REVISTA AO PÉ DA LETRA – VOLUME 11.2 - 2009

Esse site corresponde a 5% de todo *corpus* analisado e foi o único onde se encontram disponíveis TCs. Além disso, as TCs disponibilizadas neste endereço contemplavam comunicações no meio digital, haja vista a utilização da reportagem de televisão em formato de vídeos que circulam na Internet. É importante ressaltar que não se encontrou nenhuma TC nos endereços não institucionais. Vale lembrar também que não foi possível fazer a análise do conteúdo em 24% dos endereços eletrônicos, pois não eram gratuitos. Os 71% restantes, 16 sites, correspondem aos endereços que não disponibilizaram TCs. Destes, 11 endereços não eram institucionais.

Quantidade de sites que propõem TC

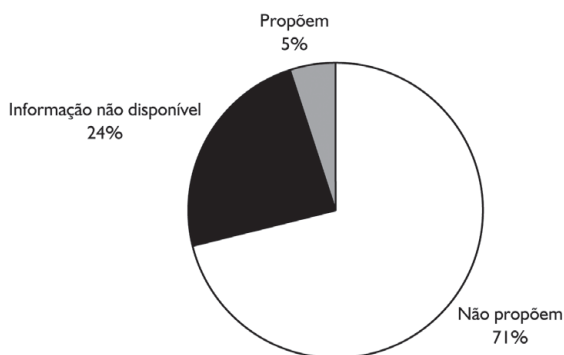


Gráfico 4

Conclusão

Este trabalho analisou materiais didáticos de PLE disponíveis gratuitamente na Internet sob a perspectiva do ensino comunicativo de línguas estrangeiras. Este estudo buscou em tais ambientes a presença de textos autênticos e de cujas formas são digitais, bem como tarefas comunicativas elaboradas a partir desses materiais. Para se chegar aos

endereços, essa pesquisa investigou vinte e um ambientes de aprendizagem de PLE na Internet quanto à origem e à gratuidade dos documentos pedagógicos.

Os resultados desse estudo mostram que há na Internet tanto sites destinados ao ensino de PLE que remetem a instituições de ensino, quanto os que remetem a empresas privadas ou a profissionais. Quanto à gratuidade, tanto os institucionais quanto os privados disponibilizaram materiais didáticos gratuitamente. No entanto, apenas nos sites que se remetiam a instituições de ensino encontraram-se textos autênticos e de gêneros digitais. Embora todos os materiais pesquisados estivessem em ambiente propício para elaboração de atividades a partir desses textos, os sites que os utilizaram representam apenas 24% do *corpus* da pesquisa.

Embora os textos autênticos façam parte da composição da TC, na maioria dos endereços que se utilizaram desses textos não se encontraram TCs. Apenas em 5% do material analisado encontrou-se disponível TCs gratuitamente.

Dessa forma, pode-se concluir que, dos ambientes de aprendizagem de PLE pesquisados na Internet que disponibilizaram materiais didáticos gratuitamente, uma minoria, relacionada a instituições de ensino, considerou em sua proposta de atividade didática os textos autênticos do próprio meio em que estes materiais se encontram, considerando as interações sociais que estes promovem.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (1993). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Língua*. 4ª Ed Campinas; São Paulo, Pontes Editores.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (2007). *Índices Nacionais de Desenvolvimento do Ensino de Português Língua Estrangeira* In Almeida e Cunha, orgs. *Projetos Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas*. Campinas; São Paulo, Pontes Editores, pp. 39-55.

- BAZERMAN, Charles (2006). *Gênero, agência e escrita*. São Paulo, Cortez.
- BRASIL, Comitê Gestor da Internet no (2007). *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil: TIC domicílios e TIC empresas 2007*. Disponível em: <<http://www.cetic.br/>>. Acesso em: 07 de dezembro de 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação (2007). *Caderno de Questões - Parte Coletiva: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*. Brasília, Secretaria da Educação Superior - Ministério da Educação.
- COSCARELLI, Carla Viana (2005). *Alfabetização e Letramento Digital*. In Coscarelli e Ribeiro, orgs. *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte, Editora Ática, pp. 125-150.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (2002). *A multimídia aplicada ao ensino de Português - Língua Estrangeira*. In Júdice, org. *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói, Intertexto, pp. 9-27
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (2005). *O sentido das palavras na interação leitor - texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; ALMEIDA, Maria José de Almeida (2008). *Terra Brasil - Curso de Língua e Cultura*. Belo Horizonte, Editora da UFMG.
- FERREIRA, Telma de Lurdes São Bento (2008). *Muito prazer - fale o português do Brasil*. São Paulo, Disal Editora.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (2005). *Como se aprende uma língua estrangeira?* In Anastácio, Malheiros e Figliolini, orgs. *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande, Editora da UNIDERO, pp. 127-140.
- SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi (2001). *Projeto Celpe-Brás no Âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa*. In Almeida, org. *Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol*. Campinas, Pontes, pp.77-90
- SWALES, John M. (1990). *Genre Analysis: english in academic and resresearch settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

O ELEMENTO SOCIAL NAS POÉTICAS DE MÁRIO E OSWALD DE ANDRADE

Rodrigo Corrêa Martins Machado¹
Universidade Federal de Viçosa

Resumo:

O Modernismo brasileiro foi um dos mais significantes períodos de criação artística no Brasil. A partir dele os escritores, pintores e artistas em geral começaram a pensar o Brasil, de maneira a valorizar o elemento nacional e representar a vida brasileira que se modificava com a industrialização. Para tanto, foi necessário que os artistas se debruçassem sobre os aspectos sociais presentes na modernidade nascente. Dessa maneira objetivamos, a partir da leitura de Theodor Adorno (2003), do *Prefácio Interessantíssimo* e do *Manifesto Pau-Brasil*, discutir o caráter social que os autores Mário e Oswald de Andrade propõem e apresentam nas obras *Paulicéia Desvairada* e *Pau-Brasil*.

Abstract:

Brazilian Modernism was one of the most significant periods of artistic creation in Brazil. During this period writers, painters and other artists began to think of Brazil in ways that represented the Brazilian way of life as modified by industrialization. In order to do this, it was necessary for artists to consider the social aspects present in early modernity. Based on Theodor Adorno's (2003) *Prefácio Interessantíssimo* and *Manifesto Pau-Brasil*, this article discusses the social aspects that the authors Mario e Oswald de Andrade propose and present in their books *Paulicéia Desvairada* and *Pau-Brasil*.

1. Graduando em Letras pela Universidade Federal de Viçosa/UFV. Este trabalho é resultado final do projeto "O elemento social nas poéticas de Mário e Oswald de Andrade".

I. A literatura e seu caráter social:

Só entende aquilo que o poema diz quem escuta, em sua solidão, a voz da humanidade; mas ainda, a própria solidão da palavra lírica é pré-traçada pela sociedade individualista e, em última análise, atomística, assim como, inversamente, sua capacidade de criar vínculos universais [*allgemeine verbindlichkeit*] vive da densidade de sua individualização. (...) Concretamente pelo teor social (...) uma exigência de qualquer configuração lingüística (ADORNO, 2003: 67).

A preocupação com o caráter social (crítico também) a que uma determinada obra pode se prestar é uma constante no que concerne à Literatura Brasileira. Autores como Gregório de Matos, Castro Alves, Mário e Oswald de Andrade já vislumbravam em suas obras o potencial papel modificador da realidade a que elas poderiam se prestar, seja em relação ao que diz respeito à luta por direitos universais que não eram cumpridos, seja à crítica aos poderes legislativos vigentes.

Como é de conhecimento dos estudiosos que se debruçam sobre as obras em geral, as obras literárias têm como um de seus papéis serem agentes modificadores da realidade. Desta forma, muitos dentre os pesquisadores da grande área da Literatura se preocupam em fomentar discussões em relação ao caráter social que tais representações artísticas apresentam.

A estética modernista, por exemplo, pregava que a obra artística deve se prezar a um antiindividualismo dirigido e involuntário. No que diz Graça Aranha, acerca do modernismo, “a obra de arte deve ter uma vida interior em relação com a vida exterior, de que faz parte integrante” (TELES, 1987, p. 316). Ou seja, devem ser retratados na obra elementos que dizem respeito ao real e que sejam de alguma forma universais. No

caso do modernismo há, além da busca de elementos culturais brasileiros – resgate da cultura brasileira em suas diversas faces –, o lirismo que se dedica à vida moderna que surge no país e as modificações que ela traz para a vida de todos os brasileiros. João Luiz Lafetá (1974), a respeito do aspecto social no Modernismo brasileiro, afirma:

A atividade de industrialização já permite comparar uma cidade como São Paulo, no seu cosmopolitismo, aos grandes centros europeus. Esse dado é decisivo já que a literatura moderna está em relação com a sociedade industrial tanto na temática quanto nos procedimentos (LAFETÁ, 1974:14).

A literatura moderna retrata, principalmente, a união do antigo com o novo, do “ultrapassado” com o moderno. Dessa maneira, ganha destaque a visão do eu (que pode se estender a todos que viviam esse momento de crescimento econômico-industrial) em relação à industrialização em obras como *Paulicéia desvairada*, de Mário de Andrade.

Outro aspecto que merece destaque no que concerne ao Modernismo no Brasil diz respeito ao fato de que as aspirações iam de encontro ao ato de criar, mas criar uma arte feita no e para o Brasil. Discutia-se o fato de não se querer mais fazer arte através das artes já feitas no exterior. Nas palavras de Graça Aranha: “O espírito moderno é dinâmico e construtor. Por ele temos de criar a nossa expressão própria. Em vez de imitação, criação. Nem a imitação européia, nem a imitação americana – a criação brasileira” (TELES, 1987:318).

A citação anterior deixa clara a aspiração moderna de se criar uma arte condizente com o Brasil, com sua gente, com sua cultura, na busca de uma identidade brasileira. É como se o povo do Brasil necessitasse se ver escrito, cantado e que tivesse uma cultura com a qual se identificar. No Modernismo fica claro que tanto os aspectos culturais europeus, quanto os

de outros continentes, foram importantes para se criar a cultura brasileira, mas que deixaram de existir no momento em que os brasileiros, nessa mistura incessante, fizeram emergir algo mais condizente com a realidade do país.

A respeito dos elementos presentes na arte moderna, Menotti del Pichia nos apresenta:

Até ontem, poetas cabeludos, falsos como brilhantes pingo-dágua, só descantavam ELA [a arte]. Ela era o que Marinetti chamava a mulher fatal. Para eles – idiotas! – não havia automóveis, corsos, sapateiros, martelando solas, ministros vendendo pátrias a varejo no balcão internacional de conferências e tribunais de arbitragem (TELLES, 1987: 289).

No excerto supracitado, Menotti del Pichia contrapõe o subjetivismo romântico, mais centrado nos problemas e devaneios do eu, ao objetivismo desejado pelo moderno. Na perspectiva deste autor, os elementos sociais não eram presentes nas obras dos românticos, mas, na arte moderna, caracteres presentes no Brasil como corrupção, industrialização, crescimento econômico, dentre outros, receberam atenção. Ou seja, do Romantismo ao Modernismo o subjetivo deu lugar ao objetivo, o particular foi substituído pelo universal.

Por fim, e não menos importante, faz-se necessário apresentar quais seriam para Gilberto Mendonça Teles (1987) as contribuições do Modernismo:

Toda a grande contribuição da revolução literária de 1922 pode-se, portanto, resumir-se nestes dois aspectos: abertura e dinamização dos elementos culturais, incentivando a pesquisa formal, vale dizer, a linguagem; ampliação do ângulo óptico para os macro e microtemas da realidade nacional, embora essa ampliação se tenha dado mais

exatamente na linguagem, elevando-se o nível coloquial da fala brasileira à categoria de valor literário, fato que não havia sido possível na poética parnasiano-simbolista, quer pela sua concepção formal, quer pela concepção lingüística da época, impregnada de exagerado vernaculismo (TELLES, 1987:277).

Podemos dizer que, de acordo com o que diz Gilbeto Mendonça Teles, (1987) o simples desejo moderno de se focar no social e, a partir disso, trazer contribuições para o país em geral, foi alcançado. Os modernistas foram responsáveis pela valorização do espaço, da linguagem e das pessoas do Brasil (dentre outros elementos). Eles trouxeram à tona problemas e questões sociais antes vituperados, mudaram concepções e mostraram a cara multifacetada do Brasil.

Sendo assim, nosso objetivo neste trabalho é, a partir do *Prefácio Interessantíssimo* e do *Manifesto Pau-Brasil*, discutir o caráter social que os autores Mário e Oswald de Andrade propõem para as obras *Paulicéia Desvairada* e *Pau-Brasil*. Buscaremos exemplificar nossas reflexões com poemas presentes nestas duas obras tidas como importantes para o Modernismo no Brasil e para a Literatura brasileira.

2. A construção do Social em *Paulicéia Desvairada*, a partir das aspirações apresentadas no *Prefácio Interessantíssimo*:

Na obra *Paulicéia Desvairada*, Mário de Andrade retrata as modificações pelas quais a cidade e a sociedade paulista se submeteram (ou foram submetidas) com o advento do modernismo. Nessa obra o eu e a cidade nem sempre são retratados de maneira dissociada. Existe, então, uma poesia de um poeta de vários eus, que procura se encontrar em meio a tantas mudanças. Ele retrata as alterações que ocorrem na sociedade, de maneira delirante, na medida em que a Cidade de São Paulo foi submetida

a um processo de mudança estrutural e social com certa rapidez, em um ritmo alucinado de crescimento. Como observamos na estrofe seguinte do poema “Paisagem N.4”:

Os caminhões rodando, as carroças rodando,
rápidas as ruas se desenrolando,
rumor surdo e rouco, estrépitos, estalidos...
E o largo côro de ouro das sacas de café!...
(ANDRADE, 1922:115)

Nessa passagem do poema, podemos vislumbrar a maneira pela qual a cidade moderna cresce e se desenvolve de maneira rápida e acelerada. De maneira que o antigo (as carroças) convive com o novo (o caminhão), este faz com que as ruas (o crescimento) rápidas se desenrolem.

No *Prefácio Interessantíssimo*, que acompanha a obra, o autor apresenta a maneira como escreveu seus poemas, e o que nos interessa aqui é analisá-lo por uma perspectiva de busca do social.

Inicialmente, nos é apresentada em tal prefácio a frase “Está fundado o Desvairismo” (ANDRADE, 1922:7). No momento em que esta frase é escrita, há uma espécie de documentação do marco inicial do desvairismo, do ritmo alucinado a que a sociedade está submetida e que agora se passa também em relação à Literatura. A sociedade e a cidade estavam se modernizando, dessa forma, o ritmo de vida se acelerava com construções, alargamentos de ruas, oferta de empregos, trânsito, industrialização dentre outros elementos que denotam progresso. Essa rapidez é retratada também no prefácio quando Mário (1922) diz “Quando sinto a impulsão lírica escrevo sem pensar tudo o que meu inconsciente grita” (ANDRADE, 1922: 8). A escrita, então, deixou de ser um processo lento e demorado, e passou a figurar como algo que surge rapidamente como inspiração e deve ser registrado de maneira imediata.

Mário de Andrade ao dizer: “Sou passadista, confesso. Ninguém pode se libertar duma só vez das teorias-avós que bebeu” (ANDRADE, 1922: 9), deixa de negar o passado e passa a modificá-lo. Ou seja, acredita na transformação do passado, na utilização de formas literárias do pretérito para a construção de outras novas. Ao fazermos uma ponte entre essa idéia do autor e os acontecimentos que se davam na sociedade, poderemos observar que, na sociedade, passado e presente conviviam de modo a se vislumbrar o futuro. Ou seja, não se poderia descartar a cultura do passado, mas sim modificá-la de acordo com as necessidades da coletividade. Como se observa no poema “O Trovador”:

Sentimentos em mim do asperamente
dos homens das primeiras eras...
As primaveras de sarcasmo
intermitentemente no meu coração arlequinal...
Intermitentemente...
Outras vezes é um doente, um frio
na minha alma doente como um longo som redondo...
Cantabona! Cantabona!
Dlorom...

Sou um tupi tangendo um alaúde!
(ANDRADE, 1922: 45)

Nesse poema há, de acordo com João Luís Lafetá, uma oposição entre o “primitivo” e o “civilizado”. Parece-nos que o eu-lírico busca no passado um sentimento e aspiração para admirar a língua e a nova sociedade. A partir do passado ele constrói uma nova visão sobre o presente.

Nessa nova sociedade que surge, o homem é tido como aquele que tem a probabilidade de mudar e criar novas possibilidades, a poesia “Não é inspiração de Deus, mas criada pelo autor” (ANDRADE, 1922:10). O ser

humano é o responsável pelo resultado do trabalho, não há mais inspiração divina e sim muito suor para se conseguir tecer um poema, e, assim, construir uma nova sociedade – mesmo que com caracteres antigos.

A arte Mário-andradiana se caracteriza por retirar seus temas do mundo objetivo, “desenvolve-se em comparações afastadas, exageradas, sem exactidão aparente, ou indica objetos, como um universal, sem delimitação qualificativa nenhuma, tem o poder de nos conduzir a essa idealização livre, musical” (ANDRADE, 1922: 19). Parece que ele quer apresentar sua poesia, por mais que tentou fazê-la objetiva, como cheia de subjetividades, que se apresentam através do olhar de quem escreve. Neste momento Adorno (2003) se faz importantíssimo para que mostremos que por mais subjetiva que a poesia de Mário de Andrade possa ser, ela é dotada de elementos sociais, como nos diz este estudioso: “Em cada poema lírico devem ser encontrados, no *medium* do espírito subjetivo que se volta sobre si mesmo, os sedimentos da relação histórica do sujeito com a objetividade, do indivíduo com a sociedade” (ADORNO, 2003: 72).

A relação do indivíduo com a sociedade é caracteristicamente marcada, mesmo quando o mundo é apresentado através do olhar subjetivo do autor, pois ele é parte pertencente do social e do mundo que o circunda.

Um importante elemento utilizado pelos modernistas é a liberdade, veremos nas obras destes em geral a liberdade de verso, de rima e, principalmente, de defender a cultura do país. O próprio Mário afirma em seu prefácio “Mas, si em vez de usar só palavras soltas, uso frases soltas: mesma sensação de superposição, não já de palavras (notas) mas de frases (melodias). Portanto: polifonia poética” (ANDRADE, 1922: 25). Com o advento da modernidade, o sujeito, enquanto elemento social, adquire maior possibilidade de expor seus pensamentos e seu olhar acerca do mundo. Há uma espécie de polifonia geral, na qual todos têm a possibilidade de falar e de se expressar. Podemos vislumbrar a sobreposição de frases soltas na estrofe subsequente do poema “Colloque Sentimental”:

A preamar dos brilhos das mansões...
O jazz-band da cor... o arco-íris dos perfumes
O clamor dos cofres abarrotados de vidas...
Ombros nus, ombros nus, lábios pesados de adultério...
E o rouge – cogumelo das podridões...
Exércitos de casacas eruditamente bem talhadas...
(ANDRADE, 1922:107)

A partir da passagem acima, podemos notar como o sujeito moderno tem a possibilidade de expressar o que sente, de maneira mais livre e solta. Há uma sobreposição de frases e (porque não de pensamentos?) vozes, que retratam exatamente os anseios e pensamentos das pessoas que vivem na sociedade em transformação. Essa passagem nos mostra a percepção, sentimento do eu lírico a respeito de São Paulo.

Na sociedade não havia uma harmonia, assim como na lírica de Mário, a constante renovação de idéias e o constante desenvolvimento que ocorre na cidade parecem estar em processo de mutação e renovação constantes. O próprio coloquialismo da linguagem encontra seu lugar na poesia deste autor, nem mesmo a gramática – que norteia muito pouco a grande maioria da população - é seguida por Mário de Andrade. Como ele próprio diz: “A gramática apareceu depois de organizadas as línguas. Acontece que meu inconsciente não sabe da existência de gramáticas, nem de línguas organizadas” (ANDRADE, 1922:33).

No *Prefácio Interessantíssimo*, o autor aponta sobre sua poesia:

Escrever arte moderna não significa jamais para mim representar a vida actual no que tem de exterior: automóveis, cinema, asfalto. Si estas palavras freqüentam-me o livro não é porquê com elas escrever moderno, mas porquê sendo meu livro moderno, elas têm nele razão de ser (ANDRADE, 1922: 34).

Elementos como carro, indústria estão presentes na lírica de Mário de Andrade porque fazem parte da vida moderna. Como é possível observarmos na seguinte estrofe do poema “O Domador”:

Alturas da Avenida. Bonde 3.
Asfaltos. Vastos, altos repuxos de poeira
Sob o arlequinal do céu oiro-rosa-verde...
As sujidades implexas do urbanismo.
Filets de manuelino. Calvície da Pensilvânia.
Gritos de goticismo.
Na frente o *tram* da irrigação,
Onde um Sol bruxo se dispersa
num triunfo persa de esmeraldas, topásios e rubis...
Lânguidos boticellis a ler Henry Bordeaux
nas clausuras sem dragões dos torreões.
(ANDRADE, 1922: 77)

Nessa passagem, elementos modernos como bonde, asfalto, sujidades do urbanismo são apresentados como subsídios que estão presentes nesta nova cidade. Um novo estilo de vida surgiu e com ele novos elementos. A urbanização e industrialização trouxeram a São Paulo uma nova estética, que faz com as pessoas observem este centro urbano de maneira distinta da qual o viam anteriormente, por isso, as próprias sensações do eu - lírico perante a cidade se modificam.

3. A representação do plano social em *Pau-Brasil* a partir do Manifesto da Poesia *Pau-Brasil*:

Ao falarmos em Oswald de Andrade certamente nos remeteremos ao social e nos depararemos com uma poesia mais comprometida em retratar o Brasil, os brasileiros, a cultura do país e, muitas vezes, em criticar

o poder vigente e as posturas anteriores, seja de governantes, seja de uma sociedade hipócrita.

No início do *Manifesto da Poesia Pau-Brasil*, mais especificamente na primeira linha, já nos é apresentada a vontade do autor de representar o real, o observável: “A poesia existe nos fatos” (TELES, 1987: 326). O autor quer representar elementos que caracterizem nosso país como as favelas, o carnaval do Rio, a formação étnica, a riqueza mineral e vegetal, a cozinha, o ouro, a dança.

Ele se compromete com o Brasil e não com alguma ideologia vigente, na medida em que aponta não só os pobres das favelas, como também os ricos do jôquei. Além da miscigenação cultural, que é também um aspecto ao qual o autor dá importância como algo relevante para a formação de uma Cultura do e no Brasil.

Oswald de Andrade faz uma crítica importante aos Brasileiros que se “esquecem” de seu país, mesmo nele vivendo, e aos portugueses que aqui chegaram, na medida em que diz:

O lado doutor Fatalidade do primeiro branco aportado e dominando politicamente as selvas selvagens. O bacharel. Não podemos deixar de ser doutos. Doutores. País de dores anônimas, de doutores anônimos. O império foi assim. Eruditamos tudo. Esquecemos o gavião de penacho (TELES, 1987:326).

Neste ponto, o autor deixa claro que o *status*, se assim posso dizer, de ser doutor, fez com que os brasileiros se preocupassem apenas em se tornar bacharéis, em conhecer as culturas exteriores e esquecessem de valorizar aquilo que tinham mais próximo, que é a cultura local, rica em sua diversidade. Para retomar essa cultura, Oswald utiliza em seus poemas elementos da cultura brasileira popular, como observamos no primeiro poema da poesia *Pau-Brasil*, que se apresenta como uma forma de oração, intitulado “Escapulário”.

No pão de Assucar
de cada dia
Dae-nos Senhor
A poesia
de cada dia.
(ANDRADE, 1925: 17)

Como é do conhecer de todos, o Pão de Açúcar é um dos elementos naturais em que a população veicula a cidade do Rio de Janeiro. Neste poema, o Pão de Açúcar é como uma inspiração aos poetas, para que a partir de um monumento tão belo possam tecer seus poemas.

Assim como seu companheiro de vanguarda Mário de Andrade, Oswald prega a utilização da língua portuguesa escrita, da mesma forma da qual a falamos: “A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos, como somos.” (TELES, 1987: 327).

Mais uma vez podemos notar um elemento cultural brasileiro, que o poeta deseja ressaltar e levar ao conhecimento de todos, para que seja reconhecido. É defendido o uso do português sem arcaísmos, mas com tudo o que há naturalmente na fala dos que habitam em nosso país. Observamos essa defesa do coloquialismo linguístico no poema “Vício na Fala”:

Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem milhor
Para peor pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teado
E vão fazendo telhados.
(ANDRADE, 1925: 33)

O autor faz uma crítica visível ao convencionalismo linguístico feito pelas classes mais favorecidas da sociedade, uma vez que são as que detêm

o poder e também as que convencionaram as regras de escrita e gramaticais. Ao mesmo tempo ele questiona até que ponto essas regras interferem na comunicação e na vida das pessoas das classes mais populares (grande maioria) e reivindica que a fala dessas pessoas seja também reconhecida e não somente rechaçada.

O que sempre havia sido motivo de repressão, agora toma novos rumos na poesia *Pau-Brasil*. Isto é, o Brasil com sua população – forma de viver e de se relacionar - que antes era tida como “sem cultura” e que deviam importar elementos como literatura, modos de se portar, entre outros, passam a ser vistos como portadores uma cultura a ser exportada, com suas riquezas e belezas. Como observamos nos seguintes versos do poema “Falação”:

E a sábia preguiça solar. A resa. A energia
Silenciosa. A hospitalidade.

Bárbaros, pitorescos e crédulos. Pau-Brasil. A
Floresta e a escola. A cosinha, o minério e a
dansa. A vegetação Pau-Brasil.
(ANDRADE, 1925: 21)

Elementos da cultura popular nacional são postulados pelo autor como algo muito positivo da gente e da terra. A preguiça solar deixa de ser algo negativo e em Oswald passa a ser sábia, a resa, a hospitalidade e demais elementos do povo brasileiro foram apresentados no poema como elementos admiráveis. O ato de decompor, deglutir o que vem do exterior, para a criação da cultura brasileira deixa de ser censurado e passa a ser exaltado, e é a essência de uma poesia Pau-Brasil, se não de um país Pau-Brasil.

Essa antropofagia corresponde com os próprios desejos modernistas, que pregavam: “a modernidade no caso não consiste em

romper com o passado ou dissolvê-lo, mas em depurar os seus elementos e arranja-los dentro de uma visão atualizada e, naturalmente, inventiva, como que dizendo, do alto se encontra: tudo isso é meu país” (SCHWARZ, 1987: 22).

Para Oswald de Andrade, os momentos de revolução modernista em todo mundo, principalmente na Europa, indicavam que a arte era voltada para as elites, que foram as responsáveis pelo desmanche, deformação, fragmentação e pela criação de um verdadeiro caos na arte. Porém na poesia *Pau-Brasil* (aquela criada pelos que seguiam a estética apresentada na semana de 22) houve uma tendência de reconstrução. Não apenas uma reconstrução, mas um esforço também pela consolidação da cultura brasileira que estava a ser reconstruída.

O poeta ainda prioriza traços como a síntese, o equilíbrio, a invenção, uma nova perspectiva, entre outros, como elementos positivos e necessários à criação de uma poesia *Pau-Brasil*. Nos poemas anteriormente citados, observamos que tais elementos são encontrados na poesia oswaldiana. Este autor utiliza de uma linguagem seca, direta e objetiva para deixar seus poemas equilibrados e com uma nova perspectiva em relação à poesia moderna.

Para os preceitos modernos de poesia de Oswald de Andrade é necessária uma perspectiva de ordem sentimental, intelectual, irônica e ingênua, na qual o estado da inocência substitua o da graça. Ele necessita de estar livre para ver, para criar. Podemos observar todas essas características no poema “3 de Maio”:

Aprendi com meu filho de dez anos
Que a poesia é a descoberta
Das coisas que eu nunca vi.
(ANDRADE, 1925: 53)

A partir da inocência de uma criança ainda muito jovem, o poeta instaurou uma ordem sentimental, irônica e intelectual em sua poesia. Isso na medida em que o ato de ensinar ao poeta a fazer poesia já é por si só uma ironia. Ao lecionar ao pai a criar poemas, a criança o ensina a sentir e a pensar de uma nova maneira, ela instaura uma liberdade na qual o poeta deve se expandir para trazer essências novas, deve evadir fronteiras para ver o que nunca viu.

Por fim, devemos apontar, a partir do *Manifesto Pau-Brasil*, as características que devem possuir os poemas de Oswald de Andrade, características que contribuem e muito para a configuração social na poesia deste autor. O autor aponta que a poesia moderna deve ser objetiva e mostrar somente aquilo que realmente enxerga. Ou seja, não procurar o belo no feio ou vice-versa.

Além do fato de que nas obras desta época, o antigo, ultrapassado deve conviver com o moderno, o novo, o que caracteriza uma mudança “antropofágica”, na medida em que o novo utiliza estruturas antigas para se construir como tal. Essa convivência é observada no poema “Aperitivo”:

A felicidade anda a pé
Na praça Antonio Prado
São 10 horas azues
O café vae alto como a manhã de arranha-ceus
Cigarros Tiete
Automóveis
A cidade sem Mythos
(ANDRADE, 1925: 79)

No poema supracitado, a coexistência (justaposição) de elementos mais rústicos, antigos como andar a pé, agricultura (representada pelo café), com elementos modernos como “arranha-céus”, “Cigarros”, “Automóveis” é vista como algo característico à sociedade moderna. A convivência

desses elementos em um mesmo espaço geográfico mostra-nos que há um progresso, porém este se mostra limitado, é o próprio atraso em relação ao progresso. Neste poema encontramos “a plenitude moderna (e idealizada) das sensações, sem pecado, superstição ou conflito, o gosto de ver e ser visto, tão característicos da inocência cultivada por Oswald, vêm na crista da prosperidade do café” (SCHWARZ, 1987:23).

Elementos simples são os formadores da poesia oswaldiana. É através destes mesmos elementos que os poemas deste autor apresentam uma realidade tão singela, doce, objetiva e concreta ao mesmo tempo. Oswald de Andrade primou o social, o exaltar os elementos que constituem a pátria Brasil, para que seu povo e sua cultura passem a ser vistos não mais como atrasados, mas sim como enriquecidos pela pluralidade e pela possibilidade de subverter o que há de bom em cada povo - que este país colonizou - em uma cultura imponente, ampla e renovada.

Roberto Schwarz (1987) sintetiza a poesia *Pau-Brasil* com as seguintes palavras: “O nosso provincianismo e as nossas relações rurais atrozes: deu a tudo certo ar de piada. É neste, e levada em conta a situação complexa a que responde que se encontra a verdade da poesia pau-brasil, um dos momentos mais altos da literatura brasileira” (SCHWARZ, 1987: 28).

3. Considerações finais

No que diz respeito ao fazer poético de Mário e de Oswald de Andrade há algumas considerações importantes para podermos entender as diferenças da lírica desses dois poetas.

Quanto a Mário de Andrade, observamos que seu fazer poético está relacionado diretamente à ideia de fundar e estabelecer o movimento modernista no Brasil, com elementos brasileiros. Para tanto, ele utiliza a subjetividade do eu-lírico para retratar os sentimentos, impressões e desejos que possui em relação ao moderno e à cidade em transformação veloz.

Por mais que se pense que a subjetividade do eu lírico Mário-andradiano ofusque toda a objetividade da transformação poética, ambas estão internamente ligadas, já que é a visão do eu sobre o mundo. Como nos diz Adorno (2003) na citação que utilizamos no princípio deste trabalho, por mais que o autor tente fazer uma obra individualizada e individualista, sua obra é dotada de caracteres que criam vínculos universais, que por sua vez se dirigem a toda a humanidade. Ele ainda nos profere, em seu texto, que para que um autor determine o teor social de sua obra, é necessário não somente conhecê-la por dentro, mas principalmente a sociedade que fora dela está.

A impressão deste autor em relação ao mundo possui caracteres que criam vínculos universais e que de certa forma retratam a maneira pela qual as pessoas lidavam e vislumbravam a mudança que se dava com o advento da modernidade. Além disso, o intuito do autor ao tentar estabelecer essa nova estética literária no Brasil já é voltado ao social, uma vez que modifica a visão do brasileiro em relação ao mundo e relaciona a estética do modernismo à vida no Brasil.

Ao falarmos em Oswald de Andrade, desde o início de seu manifesto e de sua poesia *Pau-Brasil*, observamos o comprometimento deste autor com os assuntos de caráter social. Seu fazer poético está relacionado aos fatos observáveis, à representação dos elementos que eram encontrados no Brasil moderno. A proposta da poesia Oswaldiana é estabelecer uma identidade cultural brasileira que nasceu através da mistura de culturas, ideologias e crenças distintas, mostrando que por trás destes traços não há nada de vergonhoso, na verdade eles denotam a beleza do povo e da literatura, encanto que se dá exatamente por causa dessa cultura única que aqui existe.

Ele criou uma literatura brasileira que retratasse não mais uma sociedade idealizada e sim os caracteres presentes na tradição brasileira, principalmente no que diz respeito à cultura e crenças populares. Oswald

resgatou regiões, crenças, danças, enfim, elementos antes vituperados pelos escritores brasileiros.

4. Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W (2003). Notas de Literatura I. São Paulo, Duas Cidades.
- ANDRADE, Mário (1922). Paulicéia Desvairada. São Paulo, Casa Mayença.
- ANDRADE, Oswald (1925). Pau- Brasil. Paris, Sans Pareil.
- ____ (1987). Manifesto da Poesia Pau-Brasil. In: TELES, Gilberto Mendonça. Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 até hoje. 10ª Ed. Rio de Janeiro, Record, p. 280 – 286.
- ARANHA, Graça (1987). A Emoção Estética na Arte Moderna. In: TELES, Gilberto Mendonça. Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 até hoje. 10ª Ed. Rio de Janeiro, Record, p. 280 – 286.
- LAFETÁ, João Luís (1974). 1930: A crítica e o Modernismo. São Paulo, Duas Cidades.
- ____ (2004). A Dimensão da Noite e outros ensaios. São Paulo, Duas Cidades.
- ____ (?). A representação do sujeito lírico na Paulicéia Desvairada. Revista da Biblioteca Mário de Andrade. São Paulo. V?, p. 79 – 88.
- PICHIA, Menotti Del (1987). Arte Moderna. In: TELES, Gilberto Mendonça. Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 até hoje. 10ª Ed. Rio de Janeiro, Record, p. 287 - 293.
- SCHWARZ, Roberto. *Que horas são?* São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 11 – 28.
- TELES, Gilberto Mendonça (1987). Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 até hoje. 10ª Ed. Rio de Janeiro, Record.

www.revistaaopedaletra.net