

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 –
v. 14, n. 2 jul./dez. 2012.
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.)



EXPEDIENTE

REITOR

Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

PRÓ-REITORA ACADÊMICA

Ana Maria Cabral

DIRETORA DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Walter Franklin Marques Correia

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Jose Alberto Miranda Poza

EDITORAS

Medianeira Souza (UFPE)

Joice Armani Galli (UFPE)

EQUIPE TÉCNICA

Valmir Joaquim da Silva Junior (UFPE)

Daisy Maria dos Santos Melo (UFPE)

Danilo Silva (UFPE)

REVISÃO TÉCNICA

Camile Fernandes Borba (UFPE)

Jéssica Cristina dos Santos Jardim (UFPE)

Renata Maria da Silva Fernandes (UFPE)

CONSELHO EDITORIAL

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Ana Lima (UFPE)

Ana M^a de M. Guimarães (UNISINOS)

Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)

André de Senna (UFPE)

Angela Paiva Dionisio (UFPE)

Antony Cardoso Bezerra (UFRPE)

Benedito Gomes Bezerra (UPE)

Beth Marcuschi (UFPE)

Désirée Motta-Roth (UFSM)

Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS)

Francisco Eduardo Vieira da Silva (UEPB)

Ildney Cavalcanti (UFAL)

José Alexandre Maia (UFPE)

José Helder Pinheiro (UFMG)

José Rodrigues Paiva (UFPE)

Judith Hoffnagel (UFPE)

Júlio César Araújo (UFC)

Karina Falcone de Azevedo (UFPE)

Márcia Mendonça (UNIFESP)

Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)

Maria Antónia Coutinho (Universidade

NOVA de Lisboa)

Maria Augusta Reinaldo (UFMG)

Maria Auxiliadora Bezerra (UFMG)

Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS)

Maria Medianeira de Souza (UFPE)

Miguel Espar Argerich (UFPE)

Norimar Judice (UFF)

Patrícia Soares (UFRPE)

Regina L. Péret Dell'Isola (UFMG)

Ricardo Postal (UFPE)

Sherry Almeida (UFRPE)

Vera Lúcia Lopes Cristóvão (UEL)

Vera Lúcia de Lucena Moura (UFPE)

Vera Menezes (UFMG)

Wagner Rodrigues Silva (UFT)

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Karla Vidal (Pipa Comunicação)

Augusto Noronha (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 1998, 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 estrangeira.
- » 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 trabalhos científicos enviados para publicação são submetidos a dois pareceristas. Caso haja opiniões divergentes entre esses avaliadores, o trabalho será avaliado por um terceiro.

Os pareceres são encaminhados para os autores e professores orientadores.

Somente serão publicados os trabalhos aceitos por dois pareceristas.



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



SUMÁRIO

ARTIGOS

- 11 **As percepções do conceito de ciência, o acesso ao e a participação do público no debate científico**
Betyna Facin Preischartd e Fernanda Lopes Silva Ziegler (UFSM)
- 35 **Escrita, a primeira morada do silêncio, em AI Berto**
Bruna Garcia e Élen Rodrigues Gonçalves (UFJF)
- 53 **Desejo de abismo: Abbie em trajés gregos**
Dayane Rouse Fraga Lima e Emerson Silvestre (UFPE)
- 69 **Entre a ficção e a realidade: Bom dia camaradas e a esperança de dias melhores através do olhar infantil**
Joseana Stringinni da Rosa (UFSM)
- 79 **A Língua Francesa no CAC – UFPE e sua interface com o manual REFLETS**
Rahissa Oliveira de Lima (UFPE)
- 97 **As inteligências múltiplas no ensino de inglês como língua estrangeira**
Sintea Reuse e Gabriela Quatrin Marzari (UNIFRA)

RESENHA

- 119 **Relações de poder e usos linguísticos: desvelando outra face**
Girrlaynne Marques e Vinícius Nicéas (UFPE)

TRADUÇÃO

- 131 **Tradução do ensaio “passo a passo mitocrítico” de Gilbert Durand**
Camile Fernandes Borba e Jéssica Cristina dos Santos Jardim (UFPE)

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

ARTIGOS



AS PERCEPÇÕES PÚBLICAS DO CONCEITO DE CIÊNCIA, O ACESSO AO E A PARTICIPAÇÃO NO DEBATE CIENTÍFICO

Betyna Faccin Preischartt

Fernanda Lopes Silva Ziegler¹

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Este artigo discute as percepções públicas de um recorte da população de Santa Maria, RS, sobre ciência, o acesso ao e a participação pública no debate científico. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas no centro da cidade para coletar os dados e, mais tarde, analisar as percepções do público sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989; 2003). Os resultados da análise apontam para o desejo de acesso e participação do público no debate científico e o entendimento de que ciência se refere a apenas algumas áreas do conhecimento (por exemplo, saúde), consideradas como importantes para a melhoria da sociedade.

Palavras-chave: percepções públicas sobre ciência, popularização da ciência, Análise Crítica do Discurso.

Abstract: This article discusses the public perceptions of a part of the population of Santa Maria, RS, about science, the access to and the public participation in the scientific debate. Semi-structured interviews were realized in the city center in order to collect data and, later, to analyze the perceptions of the public using the perspective of Critical Discourse Analysis (Fairclough 1989; 2003). The results of the analysis point to the desire of access to and participation of the public in the scientific debate and the understanding that science refers to only some areas of knowledge (for example, health), considered as important for the improvement of society.

Keywords: public perceptions about science, science popularization, Critical Discourse Analysis.

1. Graduandas em Letras-Inglês (UFSM), bolsistas PIBIC/CNPq.

I. Contextualização

No ano de 2006, o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) realizou um estudo sobre as percepções públicas da população brasileira sobre ciência e tecnologia (BRASIL/MCT, 2006) e apurou que o conhecimento científico é pouco ou nada difundido entre a população do país (MOTTA-ROTH, 2011, p. 15). Em 2010, o MCT realizou um segundo estudo (BRASIL/MCT, 2010) que corrobora os resultados do primeiro estudo e indica um aumento de 24% no percentual de pessoas interessadas em ciência, citando maior interesse em temas ambientais (83%) e de saúde (81%). Apesar desse aumento no interesse sobre ciência, apenas 15% dos entrevistados foi capaz de citar instituições científicas importantes do Brasil e apenas 12% pôde indicar o nome de um cientista famoso (MOTTA-ROTH, 2011, p.5, com base em BRASIL/MCT 2010), sugerindo a pouca divulgação dos temas científicos na sociedade em geral.

Em face dos resultados reportados pelo MCT e do conceito de ciência como “conhecimento de qualquer objeto ou fenômeno por intermédio da observação, identificação, descrição, investigação ordenada e explicação desse fenômeno ou objeto com base em um paradigma vigente” (MOTTA-ROTH, 2009, p. 132, com base em FERREIRA, 1986), o projeto guarda-chuva “Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência” (MOTTA-ROTH, 2007; 2010) se materializa. O projeto guarda-chuva tem como objetivo principal investigar o processo de popularização da ciência (doravante PC), por meio de análises do gênero notícia de PC. Análises prévias dentro desse projeto (MOTTA-ROTH e LOVATO, 2009; LOVATO, 2010; SCHERER, 2010; SILVA 2010; NASCIMENTO, 2011; MARCUZZO, 2011) mostraram que as notícias de PC recontextualizam, em uma linguagem mais acessível, descobertas científicas na mídia de massa, para um público não especialista (MOTTA-ROTH, 2009, com base em BERNSTEIN, 1996). No entanto, conforme

estudos do MCT (BRASIL, 2006; 2010), o público ainda tem pouco acesso à ciência e pouco participa de debates científicos.

Neste estudo, partimos do pressuposto de que o público deve, ao menos, ser consultado sobre ciência para que possa construir conhecimento das diversas áreas e também questionar e avaliar sobre os processos e os produtos da ciência, assumindo assim, o papel de participante crítico e questionador na sociedade.

O objetivo do presente artigo² é apresentar e discutir os resultados da análise crítica do discurso de um recorte da população de Santa Maria, RS, a partir de entrevistas em relação ao conceito de ciência da população em geral, suas opiniões acerca do acesso à ciência e da participação do público nos debates científicos. A Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) (FAIRCLOUGH, 1989; 2003) é utilizada como modelo teórico-metodológico, pois possibilita a interpretação dos aspectos linguísticos em relação às práticas sociais situadas³.

O artigo está organizado em quatro seções: 1) Revisão da Literatura; 2) Metodologia; 3) Resultados e Discussão e; 4) Considerações Finais.

2. Revisão da literatura

Nesta seção, apresentamos o aporte teórico que norteia esta pesquisa em duas subseções. A subseção 1.1 refere-se ao processo de PC e aos resultados do projeto guarda-chuva. A subseção 1.2 refere-se aos pressupostos teóricos da ACD.

2. Este trabalho foi orientado pela Profa. Dra. Désirée Motta Roth (PPGL/UFMS) e a sua escritura foi coorientada pela Profa. Me. Anelise Scotti Scherer (Doutoranda PPGL/UFMS).

3. Entendemos práticas sociais situadas como atividades sociais que envolvam interlocutores, que tenham objetivo definido e registro de língua adequado em um contexto específico (FAIRCLOUGH, 1989, p.22-23).

2.1 O processo de PC a partir de resultados do projeto guarda-chuva

O processo pelo qual o conhecimento científico é recontextualizado na mídia de massa para um público não especializado constitui o foco de investigação dos subprojetos do projeto guarda-chuva (MOTTA-ROTH, 2007; 2010). O gênero notícia de PC pode ser entendido como uma recontextualização do registro científico (artigos, teses ou dissertações) referente a uma descoberta científica para o registro popular, com o objetivo de que o público não especializado tenha acesso às descobertas científicas, sua metodologia, conceitos e princípios científicos envolvidos no estudo, etc (MOTTA-ROTH, 2009, com base em BERNSTEIN, 1996). Dentre os subprojetos, três trabalhos se mostram mais pertinentes para este artigo – Motta-Roth e Lovato, 2009; Silva, 2010 e Marcuzzo, 2011 – por analisarem o uso e o papel de diferentes posições enunciativas nas notícias de PC. O conceito de posições enunciativas pode ser explicado como o lugar de onde o autor fala, definido pela sua posição de mundo, seus sentidos e valores (SILVA, 2010, p.70, com base em BEACCO et al, 2002; MOIRAND, 2003).

Motta-Roth e Lovato (2009) revelaram a alternância de vozes de diferentes atores sociais nas notícias, configurando-se em cinco papéis: pesquisador e pesquisador-colega como vozes centrais, governo e público como vozes secundárias e jornalista como a voz que faz a mediação entre as vozes centrais e secundárias. Esses dados evidenciam a força hegemônica do discurso da ciência que valoriza apenas a voz dos pares. À sociedade mais ampla, cabe consumir os produtos da ciência, mas não questionar sobre ela (MOTTA-ROTH, 2011, p.13).

Silva (2010) indicou maior ocorrência de processos verbais (dizer e falar) nas porções finais das notícias, ou seja, quando as posições enunciativas são chamadas a explicar os resultados da pesquisa e apontar a relevância destes para a sociedade.

Por meio de entrevistas com jornalistas autores de algumas das notícias do corpus em inglês, Marcuzzo (2011) demonstrou que os jornalistas pressupõem que as fontes a serem contatadas para terem voz nas notícias devem ser os cientistas/especialistas já que eles são os produtores do conhecimento. Isso indica que o público, o qual se utiliza da e financia a empreitada científica, não tem oportunidade de participar dos debates científicos a fim de questioná-los e entendê-los, contribuindo para a melhoria da sociedade.

Como ponto em comum, os estudos referidos apontam a exclusão do público na midiatisação da ciência. As vozes do pesquisador e pesquisador-colega, por representarem as fontes científicas, detêm manifestação quase que exclusiva nas notícias, em detrimento das outras vozes que são silenciadas (MOTTA-ROTH, 2011, pp.17-18).

A partir desses estudos, foi possível identificar que o público não especializado normalmente é considerado mero consumidor e beneficiário dos produtos da ciência (MARCUIZZO, 2011, p.113). Como uma tentativa de desnaturalizar essa visão, tomamos como referência os resultados do projeto guarda-chuva para oportunizar, a partir deste estudo, a participação do público no debate sobre os resultados de pesquisas sobre PC. Na próxima subseção, apresentamos os aspectos centrais da ACD para a realização desta análise.

2.2 Análise Crítica do Discurso

Esta análise tomou como base o aporte teórico-metodológico da ACD (FAIRCLOUGH, 1989; 2003), uma vez que essa perspectiva faz a mediação entre o social e o linguístico (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p.16). Essa perspectiva constitui um viés além da tradicional descrição e explicação de fenômenos linguísticos por considerar aspectos sociopolíticos e culturais do discurso (HEBERLE, 2000, p.117).

A ACD tem como base três dimensões do discurso: (1) [discurso] produz e reproduz conhecimento por diferentes modos de representar a realidade; (2) [discurso] estabelece relações sociais; e (3) [discurso] cria, reforça e reconstitui identidades (FAIRCLOUGH, 2003, pp.3-4). Discurso é geralmente usado em teoria e análise social para se referir às diferentes maneiras de estruturar práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p.3). O termo discurso é usado para se referir à linguagem falada e escrita com ênfase nos seus processos de produção e interpretação, além do contexto de situação (FAIRCLOUGH, 2003, p.3). Também entendemos que discurso pode representar e construir conceitos e relações de diferentes modos, dependendo do contexto em que se vive (FAIRCLOUGH, 2003, p.3). Assim, a tomada de consciência de quem somos e do que acreditamos acontece no momento em que partimos para a desconstrução de nossos dizeres e ações (FAIRCLOUGH, 1989, p.106).

Para Fairclough (2003), o nosso discurso é permeado de ideologias que são representações de aspectos do mundo em que vivemos. Dessa forma, para Motta-Roth:

na cultura científica-tecnológica da contemporaneidade, portanto torna-se importante examinar o modo como os discursos acerca da ciência e da tecnologia se dinamizam, se espalham, se atravessam em nossa vivência e na conformação de nossos modos de ser e pensar (MOTTA-ROTH, 2001, p.2).

A ACD é o estudo da linguagem em uso no mundo, linguagem entendida como meio de fazer algo e não apenas de dizer (GEE, 2011, p.ix). Com base nessa perspectiva crítica do discurso, as ações de pesquisa procuraram considerar os discursos do recorte da população de Santa Maria como maneiras de construir sentido sobre ciência e de representar o mundo em que vivem. Consideramos que os discursos legitimam relações

sociais e diferenças de poder pela simples recorrência de comportamentos familiares e rotineiros (FAIRCLOUGH, 1989, p.2). A seguir, apresentamos o aporte metodológico que orientou esta investigação.

3. Metodologia

As entrevistas⁴ utilizadas no estudo foram realizadas por dois alunos de graduação do Curso de Letras e um aluno de mestrado do programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM⁵, junto a 10 pessoas no Calçadão na Praça Saldanha Marinho, em Santa Maria (centro comercial com grande circulação de pessoas da própria cidade e cidades vizinhas). No dia 12 de maio de 2011, quinta-feira, as entrevistas aconteceram em um intervalo de três horas no turno da tarde (13h às 16h) e cada entrevista teve, em média, duração de quatro minutos.

Na Tabela 1, organizamos as informações de cada participante conforme escolaridade, profissão e faixa etária.

Tabela 1 – Participantes entrevistados da pesquisa⁶

Participante	Escolaridade	Profissão	Faixa etária
Maria	Fundamental Incompleto	Dona de casa aposentada	Acima de 45
Pedro	Médio Completo	Padeiro	31-35
José		Porteiro	31-35

4. Registro no Comitê de Ética e Pesquisa da UFSM: CAAE – 0068.0.243.000-08.

5. Agradecemos à acadêmica Maria Luiza Benavides (Letras-Inglês/UFSM) e à Profa. Me. Ariane Escobar Rossi (PPGL/UFSM) pela disponibilidade e contribuição.

6. Os nomes dos participantes foram alterados para manter o sigilo das identidades.

Marta	Superior Incompleto	Estudante	18-21
João		Aposentado	Acima de 45
Joana		Estudante	21-25
Carolina		Dona de casa	Acima de 45
Paula		Estudante	21-25
Isabel	Superior Completo	Administradora	31-35
Laura		Professora aposentada	Acima de 45

As entrevistas foram semiestruturadas em quatro perguntas norteadoras:

- 1) *Você tem acesso à ciência (lê revistas, artigos...)?;*
- 2) *Você já foi consultado a respeito de algum assunto científico?;*
- 3) *Por que você acha que não foi consultado?; e*
- 4) *Você acha importante que o público opine sobre as descobertas científicas?*

Elaboramos a terceira pergunta, porque já prevíamos a resposta negativa na segunda pergunta. De acordo com Marcuzzo (2011, p.112), considerando as notícias de PC como uma recontextualização do conhecimento científico, os jornalistas não obteriam sucesso em seu objetivo ao oferecerem espaço de voz para a população, pois consideram que o público não tem o conhecimento especializado para participarem dos debates científicos.

As entrevistas gravadas foram transcritas⁷ e os dados foram tabulados, considerando o contexto social dos participantes (escolaridade, profissão e faixa-etária). Os lexemas explícitos que evidenciam a representação do conceito de e do acesso à ciência e da participação do público no debate científico foram identificadas, interpretadas e explicadas em relação ao contexto social dos entrevistados. Os dados foram analisados de modo a identificar e interpretar o discurso do público por meio de marcas linguísticas que evidenciassem essas representações. A seguir, apresentamos e discutimos os resultados desta análise.

4. Resultados e discussão

Os resultados desta análise estão organizados em quatro subseções, relativas aos aspectos envolvidos nas questões norteadoras: a) o acesso do público à ciência; b) a (não) participação do público no debate científico; c) os motivos para a participação pública no debate científico; e d) a representação do conceito de ciência.

4.1 Acesso do público à ciência

Dentre os 10 entrevistados, nove responderam que têm acesso à ciência. Embora a maioria dos entrevistados tenha respondido afirmativamente, eles não conseguiram citar as formas pelas quais tinham acesso, gerando uma necessidade de exemplificação por parte do entrevistador. Somente após apresentarmos alguns exemplos, esses entrevistados conseguiram especificar outras situações em que se pode ter acesso à ciência. Essa dificuldade de especificação sugere que esses sujeitos

7. Agradecemos ao Prof. Eliseu Alves da Silva (PPGL/UFMS), à Profa. Me. Ariane Escobar Rossi (PPGL/UFMS) e à Profa. Jane Aparecida Florêncio (PPGL/UFMS) pela colaboração e disponibilidade para a transcrição dos dados.

não conseguem identificar as práticas sociais de PC em seu dia a dia. Ou seja, embora os produtos da ciência estejam presentes na vida desses sujeitos, eles não conseguem reconhecer o que é e o que não é resultado de ciência.

Verificamos que o acesso, por meio de um contexto intermediário, do público à ciência, pode ser oriundo de um contexto primário ou de um secundário (MOTTA-ROTH, 2009, p.181 com base em BERNSTEIN, 1996, p.90). O contexto primário está relacionado ao contexto científico no qual a pesquisa popularizada foi produzida.

O Fragmento 1 corresponde ao contexto primário, ou seja, o contexto acadêmico.

Fragmento 1⁸

Na internet eu tenho acesso né [...] e *artigo* assim ó [...] na *faculdade* né [...] como eu tenho *Biologia da Educação*, daí eles [...] e daí a gente já tem mais contato daí (?). (Paula - Estudante).

No Fragmento 1, Paula demonstra ter acesso à ciência a partir de um contexto acadêmico, evidenciado pelos lexemas explícitos *artigo*, *faculdade* e *Biologia da Educação*. Esses lexemas remetem ao contexto original de produção do conhecimento científico (por isso, primário). Por ser estudante universitária, Paula vivencia situações, nesse contexto acadêmico, que podem facilitar seu acesso à ciência, tais como as aulas que ela frequenta e as leituras que ela realiza.

Os contextos secundários são aqueles que realocam o discurso científico para um novo contexto por meio de processos de simplificação, condensação e reelaboração (MOTTA-ROTH, 2009, com base em LOPES, 2002) Os Fragmentos 2 e 3 ilustram o contexto secundário.

8. Todos os excertos apresentados neste trabalho foram grafados em itálico por nós para ilustrar as marcas linguísticas que representam o acesso, a participação e o conceito de ciência propostos pelo público.

Fragmento 2

E como a minha neta faz *faculdade*, eu sou *avó*, *ela fala bastante pra mim às vezes sobre o estudo dela*. (Maria – Dona de casa aposentada).

Fragmento 3

Só *televisão* [...] é [...] *televisão*. *Internet* muito pouco também. Talvez [meu marido] tenha mais [...] *internet*, mas eu não. Só *televisão*, e *jornal*, né?! Tudo que sai em jornal assim, a gente lê. (Laura – Professora aposentada).

O Fragmento 2 demonstra que Maria tem acesso à ciência por meio de um contexto secundário, mediado pela neta, uma estudante universitária. Essa mediação é evidenciada por *ela [minha neta] fala bastante pra mim*, enquanto *faculdade* e *estudo* são evidências do contexto primário, ao qual Maria, a avó, não tem acesso direto. Infere-se que a neta populariza o conhecimento científico vivenciado por ela no meio acadêmico em uma linguagem mais familiar ao contexto de sua avó, visto que esta não concluiu o Ensino Fundamental.

Essa popularização ocorre, semelhantemente, por meio do contexto intermediário *televisão*, *internet* e *jornal* como citado no Fragmento 3. De acordo com Marcuzzo (2011), as tecnologias de informação e as mídias interativas têm sido uma contribuição importante no processo de tornar a ciência cada vez mais socializada.

O único entrevistado que respondeu não ter acesso à ciência (Fragmento 4) parece distanciar o seu dia a dia da prática científica.

Fragmento 4

Não. Não. Não [...] Eu acho que *eu não me encaixo muito nesse perfil*... eu sou noutra... meu perfil é *outra área* né, por isso

que eu acho que eu não fui consultado (?) eu acho [...] né?!
(Pedro - Padeiro).

Percebemos que Pedro distancia-se da ciência como demonstram os trechos *eu não me encaixo muito nesse perfil e outra área*. Ele não percebe que, no seu dia a dia como padeiro, a ciência pode estar presente, por exemplo, no processo de fermentação dos pães e na discussão sobre a importância dos pães na alimentação diária. O discurso de Pedro indica uma incapacidade de associar a ciência apresentada pelos meios de comunicação e estudada na escola com a sua aplicabilidade social.

Percebemos, então, que o acesso à ciência acontece pela recontextualização do discurso científico para o discurso popular por meio da mídia de massa, reforçando que o processo de comunicação é ainda, principalmente, unidirecional (MARCUIZZO, 2011, p.117, com base em JIANMIN, 2005), ou seja, da ciência para a sociedade. Na próxima subseção, discutiremos a participação do público no debate científico.

4.2 A (não) participação do público no debate sobre ciência

Dentre os 10 entrevistados, nove responderam não participar de debates científicos. Eles afirmaram não participar, por meio de consultas populares, das discussões sobre temas científicos. O Fragmento 5 evidencia essa falta de participação do público no debate sobre ciência.

Fragmento 5

Não. *Pesquisa, não, nunca, nunca*. Nem política, nem social, *nem científica*, nem nada (risos) nunca pediram opinião, não, não. (Laura – Professora Aposentada).

No Fragmento 5, o discurso de Laura, por meio dos lexemas explícitos *pesquisa não, nunca e nem científica*, evidencia que o público não é consultado, ou seja, não tem voz em debates científicos. Essa situação indica que pesquisadores produtores do conhecimento científico ou jornalistas encarregados de recontextualizar esse conhecimento na mídia normalmente não consultam a população sobre as pesquisas científicas, conforme Marcuzzo (2011) apontou. Nossos dados também corroboram o argumento de Marcuzzo (2011) de que ao público cabe uma posição ainda tímida no discurso de PC corrente, na medida em que o próprio público reconhece não ter participação no debate científico.

Para que o público tenha acesso aos e participe de debates sobre ciência, pressupomos que deva ser cientificamente letrado. Entendemos letramento científico como o conhecimento dos conteúdos da ciência e a percepção ampla de questões políticas e sociais envolvidos nela, de modo a formar um “letramento científico para a cidadania” (MOTTA-ROTH, 2011, p.10, com base em MILLER, 1983). Nesse sentido, o sujeito letrado cientificamente é capaz de desenvolver habilidades que o permitiriam utilizar-se de conceitos científicos para a tomada de decisões responsáveis sobre sua própria vida (PFUETXENREITER, 2001, p.4 com base em FOUREZ, 1994). Em consequência ao acesso à ciência e da promoção do letramento científico, o público poderia alterar o seu papel de não participante para participante questionador e crítico na esfera científica. Discutiremos, na próxima subseção, as possíveis razões elegidas pelos participantes da pesquisa para a não participação do público no debate científico.

4.2.1 Possíveis razões para a não participação do público no debate científico

O discurso dos entrevistados também aponta três possíveis razões para sua não participação nos debates científicos: a falta de credibilidade no público, a falta de interesse do público em assuntos científicos e a falta de oportunidade para participar desses debates.

O Fragmento 7 evidencia a falta de credibilidade do público para opinar sobre assuntos científicos.

Fragmento 7

[...] *definir o público seria melhor* que abordar as pessoas na rua
[...] eu acho que a gente tem que definir bem o público que a gente quer né, em primeiro lugar, que a gente quer atingir [...] *de acordo com o nosso estudo né?! (Isabel – Administradora).*

Nos lexemas *definir o público seria melhor* e *de acordo com o nosso estudo*, Isabel aponta para a falta de credibilidade do discurso do público para temas em gerais, como se, por exemplo, as pessoas somente fossem capazes e pudessem falar sobre suas áreas de atuação. Desta forma, Isabel parece não se sentir segura para opinar sobre ciência, sugerindo que apenas o cientista pode falar sobre ciência, o administrador sobre administração, o advogado sobre leis, etc., como se fossem áreas do conhecimento totalmente dissociadas.

O Fragmento 4 também indica essa falta de credibilidade do público para opinar sobre assuntos científicos. Pedro distancia-se dos debates científicos, pois julga sua profissão como fora do âmbito científico (*meu perfil é outra área*). Provavelmente, muitas outras áreas profissionais seriam excluídas desse perfil construído por Pedro.

A segunda razão, a falta de interesse do público em relação aos assuntos científicos, é ilustrada pelo Fragmento 8.

Fragmento 8

[...] eu acho que porque as pessoas não tão [...] especializadas, não tem [...], como é que eu vou te dizer, não é inteligência, mas até por *falta de interesse* mesmo. As pessoas *visam outras coisas, não a inteligência, não o conhecimento [científico]*. (Marta – Estudante).

A estudante Marta constata que as pessoas não estão interessadas em conhecimento científico (*falta de interesse e visam outras coisas, não a inteligência, não o conhecimento [científico]*) e, devido a isso, elas não participam dos debates científicos. Marta é uma jovem estudante universitária e, mesmo participando de um contexto acadêmico, ela considera que as pessoas não têm interesse no conhecimento, por não considerarem algo importante.

A terceira razão, a falta de oportunidade do público para participar dos debates científicos, é ilustrada no Fragmento 9.

Fragmento 9

Pois talvez seja *falta de oportunidade*, por que eu *moro* numa cidade como *São Sepé*. E que [...] lá não [...] nós *não temos faculdade*. (Maria – Dona de casa aposentada).

No Fragmento 9, a dona de casa aposentada, por residir em uma cidade pequena próxima à Santa Maria, atribui a falta de oportunidade em não participar dos debates científicos pela questão geográfica (*moro [...] São Sepé*). Ela atribui, também, a não participação nos debates científicos pelo fato de não haver universidades em sua cidade, como ilustra o trecho *nós não temos faculdade*. Discutiremos, na próxima subseção, os motivos para a participação do público no debate científico.

4.3 Motivos para a participação do público no debate científico

A maioria dos entrevistados mostrou-se interessada em opinar sobre as descobertas científicas. Muitos deles demonstraram esse desejo por reconhecerem que, por meio da ciência, suas condições de vida podem ser melhoradas, mas condicionam essa participação a uma familiaridade/proximidade com o contexto científico.

O Fragmento 10 ilustra o desejo do público em participar de assuntos sobre ciência.

Fragmento 10

Eu acho que vocês que buscam isso aí é *uma coisa muito importante tanto pra vocês quanto pra nós*, e que numa outra oportunidade eu saiba responder mais coisas para vocês, *eu vou interessar mais agora*. (Maria – Dona de casa aposentada).

O trecho, no Fragmento 10, é *uma coisa muito importante tanto pra vocês quanto pra nós*, evidencia a importância que Maria atribui à participação do público nos debates científicos. Embora ela não exemplifique para que ou em que medida a ciência é importante para a sociedade, Maria diz *eu vou interessar mais agora*, indicando uma possível mudança no comportamento dela em relação à busca por acesso ao conhecimento.

O Fragmento 11 ilustra a relevância da ciência para a sociedade a partir de sua utilidade prática.

Fragmento 11

[...] as pessoas vão usar se aquilo tem uma *utilidade prática*... não é? O inventor (?) está muito empolgado com aquilo, o grupo está, mas [...] não tem justamente o feedback o retorno... eles só tão se ouvindo, eles não estão ouvindo (?) fora do sistema, né. (João – Aposentado).

O Fragmento 11 demonstra a relevância da ciência para a sociedade, na medida em que ciência tem uma *utilidade prática*. João declara acreditar que as pessoas que usam os produtos da ciência são as responsáveis por oferecer um retorno ao cientista, e sem esse retorno, pode estar se perdendo a utilidade prática desses produtos, como indicam os lexemas explícitos *utilidade prática*, *feedback*, *eles só tão se ouvindo* e *eles não estão ouvindo fora do sistema*. O retorno do público sobre assuntos científicos seria o motivo elencado por João para que o público fosse consultado.

Os Fragmentos 12 e 13 ilustram a importância da ciência para a sociedade em geral.

Fragmento 12

Nunca na vida eu vi um grupo de estudo querer saber os porquês. [...] Tem que fazer uma reformulação nessa educação o quanto antes [...] tem que dar, mastigar [...] pra eles entender, e não é assim. [...] Porque se não der um cutucãozinho, ninguém vai atrás, né (Carolina – Dona de casa).

Fragmento 13

Claro, imagina, a previsão do Brasil daqui a [...] 8 anos, quantos milhões de idosos serão. E nós estamos preparados pra isso? Se a gente não, não responder e não ser ouvido, quem é que vai saber [...] as nossas necessidades? Ninguém né?! (Laura – Professora Aposentada).

Nunca na vida eu vi um grupo de estudo querer saber os porquês, uma reformulação nessa educação e porque se não der um cutucãozinho, ninguém vai atrás, demonstram que há a necessidade de mudanças na educação, a fim de incentivar na busca por conhecimento e, então, contribuir para a melhoria da sociedade.

O discurso de Laura (Fragmento 13) também aponta para a importância da ciência como forma de contribuir para a melhoria da sociedade. *Milhões de idosos e se a gente não, não responder e não ser ouvido, quem é que vai saber as nossas necessidades?* são trechos que apresentam uma situação pela qual o Brasil pode passar daqui a alguns anos e poderia ser amenizada caso o público fosse consultado sobre suas necessidades.

A mobilização da sociedade para a participação no debate científico não acontece instantaneamente. Os discursos dos entrevistados demonstram que os pesquisadores, por exemplo, precisam saber da sociedade quais são suas carências, qual a relevância de seu estudo para, então, desenvolverem algo prático e útil para a população. No entanto, um dos fatores, e talvez o mais importante, para que isso ocorra efetivamente, é a necessidade de apoio das forças econômicas e políticas da sociedade, para a consagração de todas as áreas do conhecimento como ciência, garantindo a continuidade ou a mudança de paradigmas (MOTTA-ROTH, 2011, pp.17-18). Esse apoio de forças econômicas e políticas fomentaria novas práticas de ensino e contribuiria em um melhor entendimento do funcionamento da sociedade sem restrições ao conhecimento, uma vez que se percebe, no discurso dos entrevistados, que o conhecimento é produzido dentro de laboratórios e universidades e apenas consumido pela sociedade.

4.4 A representação do conceito de ciência

Com base na análise do discurso dos entrevistados, foi possível identificar traços das concepções da população sobre o termo ciência. Estes traços indicam a existência de concepções estritas para o termo ciência, o que resulta em uma localização de certas áreas como fora do âmbito científico. Percebe-se que as percepções que os entrevistados constroem sobre o termo são baseadas em generalizações do contexto científico por meio de cientistas trabalhando em universidades.

A partir do discurso dos entrevistados, identificamos três concepções para ciência: disciplina escolar, produto do avanço do conhecimento e elemento que compõe o cotidiano, as quais são explicadas nas subseções abaixo.

4.4.1 Ciência como disciplina escolar

O Fragmento 14 evidencia a restrição feita por Carolina entre o termo ciência e a disciplina escolar *ciências físicas e biológicas* da escola básica.

Fragmento 14

Mas ciências, todo mundo pensa assim ó: que é simples [...] e ciências não é tão simples. Tu vê pela *matéria quando tu inicia.*” [...] “Meus parabéns por vocês que tão correndo atrás. E é, é do curso de quê?” [...] “*De Letras? Não tem nada a ver com Ciências, tá vendo?* (Carolina – Dona de casa).

Ciências e matéria quando tu inicia, tornam clara a relação entre ciência e a disciplina escolar. Provavelmente, Carolina, com base em seu conhecimento prévio, lembrou-se das aulas na escola e, conseqüentemente, restringiu o conceito. O trecho *De Letras? Não tem nada a ver com Ciências*, reforça o argumento de Carolina, limitando as áreas de conhecimento consideradas como ciência.

4.4.2 Ciência como produto do avanço do conhecimento

O Fragmento 15 também evidencia a restrição de ciência e, conseqüente, a visão fragmentada sobre o conceito.

Fragmento 15

Através da ciência a gente desenvolve os [...] *remédios etc etc*, né [...] pra, *em prol da saúde* e outras [...] outras coisas né? (Pedro - Padeiro).

Pedro, no Fragmento 15, limita o conceito de ciência à área da saúde (*remédios e em prol da saúde*), como se ciência fosse apenas os produtos gerados por estudos em laboratórios. Percebemos que Pedro compartilha conhecimentos e valores estruturados semelhantes ao discurso da mídia, ou seja, entende ciência apenas como práticas desenvolvidas dentro de laboratórios por meio de testagens.

4.4.3 Ciência como elemento que compõe o cotidiano

No discurso dos entrevistados que não restringiram as áreas de conhecimento consideradas como ciência, lexemas explícitos foram encontrados que relacionam ciência com conhecimentos em geral, mesmo que pouco explicados.

O Fragmento 16 ilustra a relação entre ciência e conhecimento adquiridos.

Fragmento 16

[...] acho que *isso ai tu carrega pra vida inteira, são conhecimentos adquiridos* né [...] (Joana – Estudante).

Joana relaciona ciência e conhecimento, como demonstram os trechos *isso ai tu carrega pra vida inteira* e *conhecimentos adquiridos*. Percebe-se, assim, uma tentativa dessa relação, porque mesmo dizendo que ciência é conhecimento adquirido, não houve maiores explicações sobre isso, dificultando a nossa interpretação.

No discurso de Joana, percebemos uma tentativa de relação entre ciência e os conhecimentos necessários para a vivência das práticas do dia a dia, mas percebemos também a dificuldade encontrada em elaborar um conceito que fizesse sentido para eles e para os outros. A tentativa dela em relacionar ciência e conhecimento ainda está muito generalizada, porque

ela consegue afirmar que ciência é importante para a sociedade, mas não exemplifica ou argumenta de que maneira ela é importante.

Embora ela pareça entender ciência num sentido mais amplo do que a disciplina escolar e a área da saúde, ainda observamos a falta de letramento científico para a elaboração do conceito de uma forma mais clara e significativa.

5. Considerações finais

Os resultados deste estudo reafirmam as descobertas dos três estudos usados como referência, indicando que a voz do público não está presente no debate sobre ciência, seja na mídia (MOTTA-ROTH e LOVATO, 2009; SILVA, 2010; MARCUZZO, 2011) seja na participação por consulta.

No entanto, o discurso dos 10 entrevistados indica que eles consideram importante saber e opinar sobre estudos científicos, devido ao impacto das descobertas científicas na sociedade, mas ainda falta-lhes letramento científico para poder participar integralmente do debate público sobre ciência de maneira clara, engajada e crítica. Uma questão observada para falta de letramento é a não compreensão das questões norteadoras pelos participantes da pesquisa, salvo essas não terem sido bem elaboradas ou explicadas.

Mesmo com poucas entrevistas para fazermos generalizações sobre toda a população, a análise sugere que existem, entre a sociedade em geral, diferentes concepções de ciência. Apesar dos participantes da pesquisa parecerem não saber exatamente o que é ciência, demonstram reconhecer sua utilidade. Entretanto, a representação restrita da população sobre o conceito de ciência resulta na localização de certas áreas como fora do âmbito científico, como revela Carolina (Fragmento 14). A falta de aptidão em reconhecer explicitamente todas as áreas do conhecimento como parte

integral do capital cultural de uma sociedade também demonstra a falta de letramento científico por parte da população.

Para que haja a promoção do letramento científico, acreditamos que este deve ser incitado desde a escola, de modo a contribuir na formação de sujeitos críticos-reflexivos. A falta de letramento científico distancia as pessoas da ciência e pode prejudicar sua atuação na sociedade. O letramento científico tem papel crucial no desenvolvimento de uma sociedade mais preparada para refletir sobre seus próprios problemas e formular as soluções necessárias (MOTTA-ROTH, 2011, p.20). Os resultados alcançados nesta pesquisa mostram a falta e, ao mesmo tempo, a necessidade de políticas de incentivo ao letramento da população de modo a contribuir para o engajamento público nas discussões sobre a validade ou não das pesquisas científicas.

Referências

BRASIL. Percepção pública da ciência e tecnologia. Brasília: *Ministério da Ciência e Tecnologia*. 2006. Disponível em <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/50875.html>. Acesso em abril/2012.

BRASIL. Percepção pública da ciência e tecnologia no Brasil. Brasília: *Ministério da Ciência e Tecnologia*. 2010. Disponível em http://www.advivo.com.br/sites/default/files/documentos/percepcao_de_cti_no_brasil_2006-2010.pdf. Acesso em abril/2012.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. Londres e Nova York: Longman. 1989

FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and Social Change*. Londres: Polity Press. 2003.

GEE, James Paul. *How to do discourse analysis: a toolkit*. New York: Routledge. 2011.

HEBERLE, Viviane. Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies. *Ilha do Desterro* (UFSC). 38(1): 115-139. 2000.

LOVATO, Cristina dos Santos. *Análise de Gênero: investigação da organização retórica de notícias de popularização da ciência na revista Ciência Hoje Online*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2010.

MARCUZZO, Patrícia. *Ciência em debate?: uma análise das vozes em notícias de popularização científica*. Tese (Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2011.

MOTTA-ROTH, Désirée. *Análise crítica de gêneros com foco em artigos de popularização da ciência*. Projeto Pq/CNPq n. 301962/2007-3, Santa Maria, RS: LABLER/PPGL/UFSM. 2007.

MOTTA-ROTH, Désirée. Popularização da ciência como prática social e discursiva. In Désirée Motta-Roth; Maria Eduarda Giering, org. *Hipers@beres-Discursos de popularização da ciência*. Santa Maria: PPGL Editores, pp. 130-195. 2009. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volume1/>. Acesso em abril/2012.

MOTTA-ROTH, Désirée. *Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência*. Projeto Pq/CNPq n. 301793/2010-7, Santa Maria, RS: LABLER/PPGL/UFSM. 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée. Letramento científico: sentidos e valores. *Revista Notas de Pesquisa*. 1(0): 12-25. 2011.

MOTTA-ROTH, Désirée; LOVATO, Cristina dos Santos. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência: um estudo comparativo entre português e inglês. *Linguagem em (Dis)curso*, 9(1): 233-271. 2009.

NASCIMENTO, Fábio Santiago. 'GM crops may be harmful to the environment': graus de autoridade e assertividade em notícias de popularização da ciência. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. 2011.

PFUETZENREITER, Márcia Regina. A ruptura entre o conhecimento popular e o científico em saúde. Ensaio: *Pesquisa em Educação em Ciências*, 3(1): 1-15. 2001.

SILVA, Eliseu Alves. Verbal and mental processes in science popularization news. *Ao Pé da Letra* (UFPE), 12(2): 69-90. 2010.

SCHERER, Anelise Scherer. Intertextuality in science popularization news. *Ao Pé da Letra* (UFPE), 12(2): 25-49. 2010.

ESCRITA, A PRIMEIRA MORADA DO SILÊNCIO, EM ALBERTO

Bruna Garcia¹

Élen Rodrigues Gonçalves²

Universidade Federal de Juiz de Fora

Resumo: Visando compreender a angústia e a melancolia presentes na poética de Al Berto, este trabalho pretende investigar a identidade do poeta associada ao período de sua produção poética, bem como analisar como memória e esquecimento são sentimentos tão recorrentes na poesia al bertinana. Para isso, será estabelecida uma relação do sentimento de saudade e melancolia presente na alma portuguesa, sempre em busca de seu passado glorioso ou da infância perdida, nas fotografias antigas, capazes de provocar estranhamento no poeta, posto que ele não consiga mais reconhecer a si mesmo, e sim um outro.

Palavras-chave: Al Berto; Melancolia; Memória; Poesia moderna.

Abstract: In order to understand the anguish and melancholy often visible in Al Berto's poetics, this essay intends to investigate the poet's identity associated with the period of his poetical production, as well as to analyze how memory and forgetfulness are such recurrent feelings in Al Berto's poetry. To do this a link between the nostalgic and melancholic feelings is established; both feelings are present in the Portuguese soul, which is in a constant search for its glorious past or lost childhood, in old photographs, capable of provoking a feeling of strangeness in the poet, since he can no longer recognize himself, recognizing instead another.

Keywords: Al Berto; Melancholy; Memory; Modern Poetry.

1. Aluna de graduação em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. O artigo foi apresentado como cumprimento da disciplina Tópicos de Estudos Literários de Língua Portuguesa 2, para a obtenção da aprovação final, sob a orientação do prof. Dr. Edimilson de Almeida Pereira.

2. Aluna de graduação em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. O artigo foi apresentado como cumprimento da disciplina Tópicos de Estudos Literários de Língua Portuguesa 2, para a obtenção da aprovação final, sob a orientação do prof. Dr. Edimilson de Almeida Pereira.

Permeada de cenários pitorescos encenados pela vida, sob o título de *Vigílias* (2004), a seleção de poesias de Al Berto reúne o horizonte desenhado pelo próprio poeta, permitindo-lhe situar-se oniricamente dentro da realidade de seus poemas. Com o objetivo de desenvolver essa linha de pensamento, o presente trabalho pretende abordar de que forma a angústia e a melancolia – elementos essenciais para se trabalhar a crise da modernidade, das identidades e, sobretudo, do “eu” – presentes na poética de Al Berto, estabelecem uma conexão com o período de sua produção poética. Produção esta que será capaz de reproduzir o palco de uma vida constantemente angustiada pelo passado (seja representada pela infância seja por algo mais remoto) e pela morte que há de vir, por meio de elementos, imagens que oscilam entre o mar, o silêncio, a memória, a noite, o tempo, o olhar e o corpo, imagens recorrentes em sua poética.

Para realizar um melhor estudo sobre a incidência da melancolia na poética al bertiana, será feita uma análise de como a memória e a busca incessante pelo passado serão sentimentos recorrentes no imaginário do povo português e, especialmente, do poeta em questão.

Será feito, portanto, um panorama político de Portugal no período em que Al Berto viveu e começou a produzir seus poemas na tentativa de reconhecer que a melancolia e a angústia presentes na sua obra ultrapassam o sentimento íntimo e particular do poeta, uma vez que nele é possível reconhecer o reflexo de um povo cujo sentimento encontra-se imerso na saudade e nas lembranças de um tempo perdido.

Ao contrário do que se costuma cogitar, a modernidade não é caracterizada unicamente por sua novidade, antes por uma heterogeneidade composta de uma pluralidade de passados. Fundador de sua própria tradição, o moderno não se compõe pela continuação do passado no presente, mas, sobretudo, trata-se de uma ruptura, uma negação do passado imediato além de uma interrupção da continuidade. N’*Os filhos do Barro*, Octavio Paz (1984) enuncia que, ao instaurar-se como tradição,

a modernidade apaga as oposições entre o antigo e o contemporâneo, o distante e o próximo, pois o tempo transcorre com tal celeridade que as distinções entre passado, presente e futuro dissolvem-se até se tornarem instantâneas, imperceptíveis. Se, para os modernos, o tempo é portador da mudança, o passado, arquetípico dos primitivos, por sua vez, é o agente que suprime a concepção de tempo, por tratar-se de uma realidade mais além do tempo: é o princípio original.

No prefácio de *Vigílias*, José Agostinho Baptista declara que deseja revelar um Al Berto tocado pela vida, pelo mundo, em que as “chamas da alta combustão do poema” (BERTO, 2004, p. 5), que ardiam intensamente no poeta, seriam capazes de aproximar-se de cada leitor e falar-lhe ao ouvido com a sua voz de *anjo mudo*.

O estado de vigília implica um mergulho na própria subjetividade e um incessante cuidado de observação. Desperto e em constante exercício de autorreflexão, de autoidentidade, inicia-se uma encenação de um mito narcísico atualizado, uma vez que o poeta deparar-se-ia com a imagem do demiurgo inquieto em busca de traçar suas subjetividades pelas “águas turbulentas da linguagem” (PEDROSA, 2001, p. 13):

[...]

há dias em que o lápis te foge, resiste como um objecto estranho
persistes, esboças o rosto de cera apercebido no espelho, no fundo
quieto do rio

sorris

o lápis volta a obedecer-te

no rosto abrem-se olhos, flores, águas, cristais, lodos, geometrias,
fogos, animais sem nome

que deixas à solta fora de teu corpo, em precária liberdade

(BERTO, 2004, p. 10)

Nota-se no fragmento a dificuldade do processo de escrita, das palavras que, em certos momentos, fogem e desobedecem ao poeta e, em outros, correm livremente no papel seguindo seus comandos, posto que se tornem o espelho de seu olhar.

Sob a égide desse lirismo narcísico, poder-se-ia vislumbrar a enunciação de um presente comprometido, atrelado ao passado, no qual a vida e a poesia exercem ambigualmente um mergulho e um voo no eu poético. No poema que se segue, reflexivo e contemplativo, o sujeito lírico, ao aprofundar-se na sua subjetividade, pelos meandros da memória, revelará um íntimo capaz até mesmo de assustá-lo e no fundo do qual encontrará uma realidade (e um futuro, talvez) que não lhe importam. Na tentativa de esquecer, portanto, ele acionará a escrita, posto que estar absorto é o que lhe resta:

POUCO MAIS HÁ a dizer. caminho largando os últimos resíduos da memória. fragmentos de noite escritos com o coração a pressentir as catástrofes do mundo. a grande solidão é um lugar branco povoado de mitos, de tristezas e de alegria. mas estou quase sempre triste. algumas fotografias revelam-me que noutros lugares já estivera triste. por exemplo, no fundo deste poço vi inclinar-se a sombra adolescente que fui. água lunar, canaviais, luminosos escaravelhos. este sol queimando a pele das plantas. caminho pelos textos e reparo em tudo isto. o que começo deixo inacabado, como deixarei a vida, tenho certeza, inacabada. o mundo pertenceu-me, a memória revela-me essa herança, esse bem. hoje, apenas sinto o vento reacender feridas, nada possuo, nem sequer o sofrimento. outra memória vai tomando forma, assusta-me. ainda quase nada aconteceu e já envelheci tanto. um jogo de estilhaços é tudo o que possuo, a memória que vem ainda não tem a dor dentro dela. as fotografias e os textos, teu rosto, poderiam projectar-me para um futuro mais feliz, ou contarem-me os desastres dos recomeçados

regressos. mas, quando mais tarde conseguir reparar que a vida vibrou em mim, um instante, terei certeza de que nada daquilo me pertenceu. nem mesmo a vida, nenhuma morte. na mesma posição, reclinado sobre meu frágil corpo, recomeço a escrever. estou de novo ocupado em esquecer-me. a escrita é precária morada para o vagar do coração. resta-me a perturbação de ter atravessado os dias, humildemente, sem queixumes. anoitece ou amanhece, tanto faz (AL BERTO, 2004, p. 15).

A memória como gesto do esquecimento e da promoção de recomeços, da recuperação de uma subjetividade e de uma consciência traria consigo um passado diferenciado pela ótica da contemporaneidade. Em seu constante estado de vigília e numa sumária necessidade de autoconhecimento, o poeta permite re-conhecer a si mesmo, o seu lugar e o tempo ao qual pertence. Sua produção passa a ser, então, um trabalho de linguagem que atua como mediadora entre a razão e o sentimento, o pensar e o sentir. O gesto artístico passa a ser, então, puro jogo de (in) verdades, transfiguração do real.

Imerso na decadência do século XX, representante da perda do conceito de totalidade, de uma identidade fixa, Al Berto recorrerá ao arquivo de sua memória para sua produção poética. Em meio à emergência das grandes tecnologias e da urbanização das cidades, o poeta mostrará uma visão pessimista ao reverenciar um passado áureo, privilegiando as formas da natureza:

CHEGARAM AS MÁQUINAS para talhar a cidade que vem
das águas cresce a obra do homem, ouve-se um lento grito d'espuma
e suor
na memória ficaram os sinais dos bosques ceifados, as dunas desfeitas
e
algumas casas abandonadas

estenderam-se tubos prateados, onde escorre o negro líquido
levantaram-se imensas chaminés, serpenteiam autoestradas na
paisagem
irreconhecível do teu rosto

onde estarão as tâmaras maduras de tuas palmeiras?
e o perfume intenso das flores debruçando-se ao sol?
que murmúrio terão as pedras do teu silêncio?
[...] (AL BERTO, 2004, p. 17)

Adequado à metrópole, às multidões, Al Berto captará, assim como fizera Baudelaire, a celeridade de um mundo comprometido com a fugacidade do tempo, com a efemeridade das relações humanas, entre os transeuntes que se movem rapidamente nos grandes centros urbanos. No entanto, ao contrário do que se espera do sujeito lírico, o olhar que dispõe sobre a vida moderna urbana, marcada pela tecnologia e pelo contingente, ao invés de exasperado, mostra-se exausto e deprimente, revelando uma impressão pessimista da vida. Ao longo do poema, continua: “e as aves frágeis quando aperta a tempestade... migraram como eu?” (AL BERTO, 2004, p. 17).

Nota-se uma necessidade pela fuga, uma vez que o eu poético percebe sua inadaptação ao novo mundo que emerge à sua frente. No decorrer da obra, as imagens relacionadas ao mundo urbano contemporâneo ora são conotadas negativamente, ora representam o cenário apropriado para um mergulho na subjetividade, como se mostra claro no poema a seguir:

VAI CERTAMENTE ESTRANHAR esta quase interminável carta
pai
há muito que o silêncio se fez entre nós
o pai com os seus trabalhos por aí onde o tempo custa a passar
e eu pobre de mim

tão aflito me sinto com a velocidade desse mesmo tempo
a cidade é veloz
não sei se o pai poderá compreender esta velocidade
aqui tudo se tornou dia após dia mais doloroso
minha mulher anda atarefadíssima com o arranjo da casa
parece que mais nada existe para ela
eu sempre na rua por aí
porque não consigo mais suportar aqueles móveis
onde o pó não chega a pousar
não consigo suportar aquela barulheira de eletrodomésticos
continuamente a funcionarem
já não consigo suportar minha mulher

saio de casa logo de manhã
muitas vezes não me apetece ali voltar
deambulo pela cidade gasto tempo de café em café
perco-me
noite dentro caminho sem direção precisa
sem saber para onde vou atravesso a cidade
à procura não sei de quê
[...]
(AL BERTO, 2004, p. 115)

É imprescindível ressaltar que toda a poesia al bertiana encontra-se envolta por um caráter melancólico que consubstancia o horizonte de mundo do próprio poeta. Melancolia esta que, entrelaçada à memória, será elemento recorrente em uma poética que deseja revelar-se como a manifestação essencial da vida de Al Berto.

A resposta ao questionamento aristotélico de serem melancólicos todos aqueles que ocupam um papel extraordinário na filosofia, na poesia e nas artes, fornece prerrogativa para o início de um processo dialético,

de acordo com o qual o caráter genial do indivíduo seria relacionado a um temperamento triste, de desassossego. No início do século XX, Freud (1976) elabora psicanaliticamente uma releitura do antigo complexo humoral saturnino, segundo o qual a tradição astrológica, a influência astral de Saturno sobre o temperamento melancólico do indivíduo configura uma tendência natural ao recolhimento interior e ao conhecimento contemplativo. Para o pai da psicanálise, a engrenagem funcional da melancolia assemelha-se a aspectos típicos do luto mesclados a pontos da regressão narcisista.

Enquanto, no luto, a libido concentra-se na lembrança relacionada à pessoa que deixou de existir, a melancolia, embora também consista em uma reação perante a perda de um objeto de amor, não direciona sua libido a um novo objeto, ao contrário, ela se retrai no eu, identificando-se de maneira narcisista com o objeto perdido.

Se, no luto, a perda ocorre de fato, na melancolia, não é possível ser assertivo sobre o objeto da perda ou mesmo sobre sua verdadeira ocorrência, sendo mais acertado versar sobre uma “perda desconhecida” ou “perda objetual que escapa à consciência”. A melancolia assume ainda a forma fantasmagórica de uma tentativa desesperada de proteger-se de uma perda, uma vez que encontra nessa simulação um modo de posse suficientemente calcado na ausência. Em outros termos, justifica-se a retração da libido, posto que ela funcione como única via na qual nenhuma forma de posse se faz palpável.

Contrapondo o luto que se coloca reacionário a uma perda, a melancolia age, por sua vez, fantasiando uma situação de perda em que, de toda forma, o objeto seria inalcançável.

Em Al Berto, a melancolia revela-se nas manifestações de sua memória angustiada por um passado que não o abandona. À medida que o poeta recorre às lembranças da infância e adolescência, pode-se vislumbrar um paradoxo: o poeta vê-se dividido na tentativa de esquecer um passado

que se mostra triste, ao mesmo tempo em que procura vivê-lo e senti-lo, com todas as suas chagas, no presente:

A CASA FOI abandonada, permanece vazia. numa janela avista-se outra janela. o interior é úmido e escuro. onde uma porta enquadra outra porta não se pressentem mais sinais de vida. apenas flutuam aromas, presenças tênues de corpos. o olhar demora-se sobre as geometrias musgosas dos tectos. uma sombra desliza junto ao piano, o estuque esfarela-se, cai. ouve-se um rumor misterioso de poços, de insectos por dentro das paredes. o olhar aprende a ver na penumbra esverdeada das salas. apura-se o ouvido e o tacto quase consegue delinear a presença dos mortos. perco o medo, caminho de corredor em corredor sem acender uma única luz. consigo chegar à porta do quarto da infância, abro-a. o mar pressente-se a partir de um ângulo de treva, rente à cama. alguém fotografa alguém. o espelho acende o meu reflexo. não me reconheço nele. existe uma saída secreta que nunca utilizo, nem mesmo na fotografia. cresci com a casa. a infância desapareceu num recanto quase inacessível na memória. nada resta da travessia alegre dos corpos que nela viveram. nem mesmo se encontram sulcos de chuva nos soalhos ainda em bom estado de conservação. nem ossos de alguma ave que tenha servido de alimento, nem cinza ou pedaços de carvão, restos de gordura, nada. a luz continua a entrar pelas frestas das janelas mal fechadas. a noite atravessa a casa até aos alicerces de sal. a desolação insinua-se até a medula das madeiras. o olhar escolhe algumas imagens da casa, únicos sinais guardados na meticulosa memória de quem com ela viveu (AL BERTO, 2004, p. 13).

Enquanto percorre a casa abandonada em que passou a infância, Al Berto recorda-se do passado e não consegue mais se reconhecer. Mais uma vez, em busca de esquecimento, o poeta depara-se com seu eu mais

íntimo, supostamente desaparecido no recanto mais inacessível da memória, ou perdido em alguma fresta empoeirada da casa.

Suas lembranças tornam-se vivas quando observa uma fotografia ou o seu próprio reflexo no espelho, e por um momento acredita ter recolhido do passado pouco remoto recordações de uma vida, mas logo reconhece pela memória que os objetos carregam que sempre estivera triste e, por isso, ocupa-se em se esquecer. Contudo, olvidar-se, para Al Berto, é escrever. Para ele, “a escrita é precária morada do coração” (AL BERTO, 2004, p. 15).

Ao sentimento de melancolia e angústia provinda do passado que se configura na poética de Al Berto, sobrepõe-se um sentimento talvez mais intenso que vem da alma portuguesa. Ao passo que Portugal é um país capaz de assimilar uma cultura universalista, ao mesmo tempo, ele recicla o tradicionalismo e os valores da sua mitologia nacional, revelando-se narcisista em suas raízes identitárias.

Al Berto cresceu durante o Salazarismo português, vivenciou sua queda e presenciou um Portugal cuja fragilidade econômica e política do período pós-regime ditatorial provocou em cada jovem português um sentimento de reconstrução do passado no presente. O que restou de Portugal, após esse período, foi um país com os olhos voltados para o mar repleto de lembranças de um passado áureo de aventuras marítimas e de descobrimentos. Tudo isso deixa um profundo sentimento de decadência e de saudade, que ecoa nas palavras de Al Berto: “o mar tem a solidão dos teus ais... medonhos ais, que persistem para/ lá da demorada insónia” (AL BERTO, 2004, p. 18).

Essa geração, da qual Al Berto fizera parte, passou a tentar, nas palavras de Eduardo Lourenço (2001), “descrever uma implausível mitologia da cultura portuguesa em função do imaginário literário”. Em suma, o poeta natural de Sines fez de sua poética – voluntária ou involuntariamente – uma reflexão com o mundo intra-humano, em seu mal-estar ontológico,

resultando na melancolia e angústia evidentes em cada silêncio que ocupa o espaço das palavras nos poemas de *Vigílias*:

ESCREVO-TE A SENTIR tudo isto
e num instante de maior lucidez poderia ser o rio
as cabras escondendo o delicado tilintar dos guizos nos saís de prata
da fotografia
poderia erguer-me como o castanheiro dos contos sussurrados junto
ao fogo
e deambular trémulo com as aves
ou acompanhar a sulfúrica borboleta revelando-se na saliva dos lábios
poderia imitar aquele pastor
ou confundir-me com o sonho de cidade que a pouco e pouco
morde a
sua imobilidade

habito neste país de água por engano
são-me necessárias imagens radiografias de ossos
rostos desfocados
mãos sobre corpos impressos no papel e nos espelhos
repara
nada mais possuo
a não ser este recado que hoje segue manchado de finos bagos de
romã
repara
como o coração de papel amareleceu no esquecimento de te amar
(AL BERTO, 2004, p. 49).

A poética al bertiana reflete a voz de um povo à beira-mar, acostumado às partidas e às saudades que as obrigações da vida impõem, e transmite uma aura melancólica que nos remete à lírica, à canção, ao

devaneio que percorrem a história da cultura portuguesa. Al Berto faz dessa melancolia uma vontade íntima de revelar seu sofrimento.

Sufrimento de um passado que não se pode resgatar e de um presente que já está perdido, posto que nele nada se possui, apenas a memória, e ela só adquire sua potencialidade máxima por meio da busca incessante pelo ontem que, no entanto, insiste em se projetar no presente. Por isso, Al Berto é um poeta angustiante, melancólico, pesaroso, triste.

Seguindo o mesmo caminho, Eduardo Lourenço afirma:

Este tempo profundo da nossa história de povo-saudade não é apenas, nem essencialmente, um tempo passado, constituindo antes uma espécie de eterno presente, por vezes tão excessivo que obscurece a nossa atualidade de povo do século XX, retornado desde a revolução dos cravos às suas fronteiras europeias exíguas.

[...]

Há em nós muito excesso de memória mitificada a acrescentar-se à nossa memória multissecular de europeus. Há, sobretudo, esse excesso ou sobrecarga de sonho que, como para o albatroz de Baudelaire, nos impede de consentir ou aderir às exigências da realidade (2001, p. 51).

Da memória mítica do passado português reúnem-se, na obra *Vigílias*, presença e ausência, vida e morte, o esquecer para lembrar-se, ou vice-versa. Al Berto faz de sua memória uma forma de resistência e luta contra a morte, a saudade, o silêncio, agarrando-se à única imagem de vida que reconhece e que se manifesta através de seu simulacro: a escrita. É por meio dela que o poeta estabelece o pacto necessário com o leitor para que sua mensagem, repleta de símbolos e rituais (simbólicos), seja compreendida.

A poética de Al Berto paira no limiar entre a irrealidade cotidiana e a realidade ficcional. Sua poesia adquire o caráter de um jogo vivido no imaginário e sua preocupação mais imediata passa a ser com o processo

de escrita, posto que, para ele, é a partir dela que a vida sobressai à morte, o real do presente sobressai o passado, embora percebamos que, mesmo nela, o poeta seja incapaz de desvencilhar-se daquilo que o angustia.

NÃO

não tenho medo de morrer aqui
nem receio os cães velocíssimos de guarda
às azenhas não reveladas de teu corpo

medo de memória
sim... receio que as cabeças tristes dos galgos
aqueçam na fulguração breve dos relâmpagos
e corram repentinamente para fora do papel fotográfico
destruindo esses preciosos trabalhos do olhar
(AL BERTO, 2004, p. 56)

Se, para Al Berto, a subjetividade é encarada como um princípio libertador, a poesia torna-se um espaço possível para a criação de jogos de identidades, impessoalidades, levando-o à chamada despersonalização dionisíaca. Vale ressaltar que o poeta estudado no presente artigo esconde-se por detrás de um pseudônimo, assumindo-se como um outro.

Através da máscara que lhe permite assumir uma identidade figurada, Dionísio, o também deus do teatro e, portanto, do fingimento e do disfarce, adquire uma *personae* que transita ora na presença ora na ausência, assumindo, não uma identidade, mas várias, revelando-se e, ao mesmo tempo, se omitindo.

O “eu” imaginário e o “eu” real se misturam na escrita autobiográfica de Al Berto – ou seu reflexo, Alberto. Ao longo da obra, a figura do poeta, que gradativamente toma forma, revela-se como um retrato, um espelho, que reflete um alguém diferente e não aquele que escreve. Como se a fotografia e o espelho obrigassem-no a deparar-se com a realidade que

para ele é dolorosa e por isso ele não se reconhece quando volta seus olhos para dentro de si. “Eu sei/ este espelho reflecte o rosto que me engana” (AL BERTO, 2004, p. 78), revela Al Berto, fragmentado em duas subjetividades inconciliáveis.

Outra temática delicada abordada por Al Berto está em *A Invisibilidade de Deus* (AL BERTO, 2004, p.132). No poema, o poeta estabelece duas hipóteses difundidas pela sabedoria popular a respeito de Deus:

dizem que em sua boca se realiza a flor
outros afirmam:

a sua invisibilidade é aparente

À primeira vista, o eu poético aparenta apresentar certa credulidade, atribuindo à boca de Deus – órgão de contato do interior do corpo com o externo do mundo – a germinação de um símbolo frutífero. Entretanto, a segunda afirmativa propõe uma relação a princípio paradoxal entre a adjetivação “aparente” dada à “invisibilidade”. Sabendo que, na lógica comum, a ideia de aparente excluiria o aspecto impossibilitador de visão de algo ou alguém, supõe-se que o autor trabalha no sentido dialético de combinação dessas palavras.

Em seguida, o poeta revela sua dificuldade em alcançar esta entidade através dos métodos-padrão relatados pelos demais:

mas nunca toquei nesta escama de peixe
onde podemos compreender todos os oceanos
nunca tive a visão de sua bondosa mão

Nesse ponto, tem-se a chave de um pensamento movimentador de diversas teorias no século XX. Em primeiro lugar, é evidente a inferência da afirmação bíblica que prega a presença/existência de Deus em suas criaturas. Neste texto, tal ensinamento é elevado a um nível de hipersensibilidade,

uma vez que mostra a busca por essa presença mesmo na superfície (escama) do animal integrante do conjunto emblemático representado pelo oceano. O imaginário de amplitude, vastidão e extensão oferecido por esta figura remete ao sentimento “oceânico”, do qual Carl Gustav Jung descreve como sendo objeto de sua observação em relação às experiências religiosas.

Por ser incapaz de lidar com suas incompreensões e suas dúvidas que sempre o inquietam, Al Berto mantém a escrita próxima de si, para certificar-se de que o medo, o silêncio e, sobretudo, a memória, embora o deixem louco, não lhe tomam a única coisa que o mantém vivo. Como uma maneira de não sucumbir ao que o afugenta, Al Berto se apropriará da temática do desejo, do corpo e da sexualidade, para desenvolver uma poética transgressora, para, finalmente, libertar-se.

Graciosa Reis (2009), em sua dissertação de mestrado, afirma que a poética de Al Berto “opera, portanto, como força de resistência, como confronto de base ética e estética à moral que participa do poder. Al Berto pensa, problematiza e questiona a cultura e a sociedade portuguesas”.

Apoderando-se da linguagem do corpo, portanto, será possível, para o poeta, manifestar as suas inquietações, seus ímpetos, uma vez que, segundo ele, corpo é o lugar onde a escrita habita e é através das sensações provocadas nele que Al Berto é impelido a escrever, em busca de sua essência, a emoção poética.

[...]

numa mancha de gasolina preparamos o fogo. um pássaro esvoaça sobre o mar e as últimas silhuetas da noite sentam-se na fogueira dos corpos. plantas trepam pelas tábuas do humilde abrigo. o telhado de colmo protege-nos da humidade e do peso da noite.

observamos as flores nocturnas. aquelas que expandem pétalas e aromas ao entardecer. o fogo extingue-se. por dentro das areias ainda quentes despertam animais etéreos. colam-se às paredes. circulam pelo interior de nossos corpos acesos. falam-nos durante as horas perdidas da noite.

corpos ocultos escondem-se nos silenciosos recantos do parque. ouvimos vozes e o ruído assustador das estrelas cadentes. crepitam a madeira e o canto das cigarras em cio.

fumamos.

torna-se nítida a geometria das borboletas em contraluz. as lâminas em câmera lenta. os objectos da viagem respiram. texturas pesos volume de corpos. espaço dum corpo navegando pelo interior doutro corpo. tocamos o olho o círculo enrugado do ânus. o sangue. a cremalheira dos sexos. as salivas as línguas os dedos duros e lentos perfurando a memória.

o sumo dum fruto coagula nas mãos. o suor dos corpos abandonados ao sal cintila. caminhamos há anos procurando os alimentos de que precisamos e a sede. a cor que se sobrepõe a cada um destes dias.

não temos nome. dormimos no mesmo leito de algas sabiamente tecidas. somos a matéria envenenada da noite e o cuspo dos sexos. a água no incêndio nómada dos corpos. e a escrita...

[...]

(AL BERTO, 2004, pp. 11-12)

Como se pode notar, a escrita al bertiana é realizada com o corpo pulsante, em contato imediato com outro. A sedução está na linguagem poética, no belíssimo jogo de palavras. Por meio de suas manifestações corporais, Al Berto, refletirá suas angústias, seus medos, uma vez que o corpo servirá de metonímia para todo sentimento guardado intimamente no coração do poeta. Haverá momentos em que o corpo será a terra portuguesa, o mar, a própria escrita, ou o nosso olhar. Talvez seja esse o único momento em que o poeta se permite celebrar a vida, e esquecer a morte.

A poética confessional de Al Berto permite-nos conhecer não só o poeta conturbado, atento ao que o envolve, na tentativa de compreender o sujeito e a sua subjetividade, mas também nos permite conceber o espaço e o tempo propícios para o desenvolvimento dessa poesia.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Estâncias. A palavra e o fantasma na cultura ocidental*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007, pp. 21-56.
- ARAÚJO, Rodrigo da Costa. *A poética dionisíaca de Al Berto*. Revista Zunái. Acesso em 26/09/2012.
- AL BERTO. *Vigílias*. Lisboa: Assírio e Alvim, 2004.
- FREUD, Sigmund. *Sigmund Freud. A dissecação da personalidade psíquica – Conferência XXXI*. 1 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1976, pp. 75-100.
- LOURENÇO, A nau de Ícaro e Imagem e miragem da lusofonia. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PAZ, Octavio. *Os filhos do barro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- PEDROSA, Celia. Considerações anacrônicas: lirismo, subjetividade, resistência. In: CAMARGO, Maria Lucia de Barros; PEDROSA, Celia (ORG.). *Poesia e contemporaneidade: leituras do presente*. Chapecó: Argos Editora, 2001.
- REIS, Graciosa Maria Ferreira Curto. *Al Berto in lugares. O deambular da melancolia lunar do corpo*. Lisboa 2009, p. 107, Dissertação (Mestrado em Estudos Portugueses Interdisciplinares) – Universidade Aberta de Lisboa. Lisboa.

DESEJO DE ABISMO: ABBIE EM TRAJES GREGOS

Dayane Rouse Fraga Lima
Emerson Silvestre¹

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: O presente trabalho visa a realizar um estudo comparativo entre a tragédia *Hipólito* (2007), de Eurípedes, e a tragédia moderna *Desejo* (1924), de Eugene O'Neill, com o intuito de observar a influência que a literatura clássica exerce na produção moderna e na contemporânea. Nas peças em questão, tal influência será observada, sobretudo, por meio das personagens femininas Fedra (*Hipólito*) e Abbie (*Desejo*) no que se refere ao amor sob a égide de Eros, que impulsiona ambas as personagens no decorrer das tramas a um abismo pessoal sem volta. Como aportes teóricos serão usados os estudos de Aristóteles (1996) e Williams (2002) acerca da tragédia e os apontamentos de Platão (2011), Paz (1994) e Comte-Sponville (1997) sobre o amor.

Palavras-chave: Literatura Dramática; Desejo; Eurípedes; Eros.

Abstract: The present work aims to conduct a comparative study between the tragedy *Hippolytus* by Euripides, and the modern tragedy *Desire Under the Elms* (1924), by Eugene O'Neill, in order to observe the influence that the classical literature has on the modern and contemporary production. In the indicated plays, such influence will be observed, mainly, through the female characters Phaedra (*Hippolytus*) and Abbie (*Desire Under the Elms*) as regards the love under the aegis of Eros, which drives both characters in the course of the plots into an personal abyss of no return. As theoretical supports, will be used the studies of Aristotle (1996) and Williams (2002) about the tragedy, and the notes of Plato (2011), Paz (1994) and Comte-Sponville (1997) about love.

Keywords: Dramatic Literature; Desire; Euripides; Eros.

1. Trabalho apresentado como requisito para aprovação na disciplina Teoria da Literatura IV: Dramática, ministrada pelos professores Drs. Elton Bruno Siqueira e Luís Reis na Universidade Federal de Pernambuco.

Introdução

Segundo Aristóteles (1996), a tragédia é um gênero maior, no qual se imitam os mitos. Essa concepção de gênero foi amplamente difundida e reproduzida através dos séculos. No texto de Eurípedes, observamos esse caráter da imitação dos mitos e dos homens maiores.

Contudo, fazendo um paralelo com relação à problemática do que se entende hoje por tragédia moderna, verificamos que a concepção aristotélica precisou ser modificada porque o conceito de trágico também foi modificado. Para Aristóteles, o trágico só poderia ser representado por personagens que fossem melhores do que os homens costumam ser, portanto, as representações do trágico traziam para o espetáculo atores encarnando reis, rainhas, ou deuses e semideuses. Hoje, entende-se que qualquer homem pode ser o protagonista de sua própria tragédia.

A partir dessas reflexões, buscaremos realizar a leitura da tragédia de Eurípedes, *Hipólito*, traçando um paralelo com *Desejo*, de Eugene O'Neill, mostrando, por meio do amor erotizado (Eros), que ambas as personagens femininas, protagonistas das peças, sucumbem ao desejo. Antes de realizar o diálogo entre as personagens, tentaremos ilustrar como se configura a nossa leitura de Eros nas peças em foco, utilizando o pensamento platônico como base, bem como as reflexões de André Comte-Sponville e Octavio Paz acerca do mesmo tema.

Vale ainda ressaltar que a peça de O'Neill, aqui posta em confronto com a de Eurípedes, foi publicada originalmente em 1924 com o título de *Desire under the elms*, foi referenciada e encenada em português sob os títulos de *Desejo sob os olmos*, *Desejo sob os ulmeiros* e *Desejo*. No nosso estudo, utilizaremos a tradução com o título de *Desejo*, publicada em 1970.

A tragédia: alguns apontamentos

Alguns teóricos acreditam ser a tragédia um modo dramático que só pode ser estudado e considerado no contexto clássico, por isso, impossível de ser abordada fora do pensamento grego. Entretanto, buscaremos, de acordo com os estudos de Raymond Williams (2002), considerar a tragédia em seu aspecto histórico, ou melhor, como a noção de tragédia veio sendo moldada ao longo dos séculos e é entendida na modernidade, sem pretensões de defini-la.

Algumas considerações acerca da tragédia grega, de acordo com o pensamento de Aristóteles e sua *Poética*, fazem-se necessárias. Segundo o filósofo grego, “é, pois, a tragédia a imitação de uma acção de carácter elevado” (Aristóteles 1996:110). Ou seja, para o autor, a tragédia era o gênero superior, pois imitava as ações dos homens maiores e tinha o mito como elemento mais importante. Além disso, tinha como objetivo principal suscitar o terror e a piedade, a fim de alcançar a purificação dessas emoções.

Tomando *Hipólito*, de Eurípedes, como exemplo, observamos toda a ação dramática girando em torno de uma família real: Fedra é casada com Teseu, soberano de Atenas. Ela se apaixona por seu enteado e, na impossibilidade de possuí-lo, suicida-se. Antes disso, forja, junto a sua ama, uma maneira de incriminar Hipólito para Teseu por meio de uma tabuinha que continha informações caluniosas de um possível incesto entre enteado e madrasta. Irado, Teseu resolve, então, pedir a Poseidon que mate seu próprio filho:

Hipólito atreveu-se a tocar em meu leito,
À força, insultando o olho sagrado de Zeus!
Pois bem, ó pai Poseidon: tu me prometeste
três graças, certa vez; cumpre uma, matando
meu filho. Não escape do dia em que estamos,

se verdadeira são, contudo, as tuas graças
(Eurípedes 2007:167)

O trecho acima suscita o terror por conta do medo que o público sente da ira de Teseu e dos deuses, e piedade, uma vez que a plateia sabe que Hipólito é inocente, como revelam os versos: “Zeus, que eu não viva mais, se sou um homem perverso/ que meu pai compreenda o quanto me desonrou,/ esteja eu morto ou vendo ainda a luz do dia” (Eurípedes 2007:187).

O desfecho trágico acontece com a narração da morte de Hipólito, um fragmento épico em meio ao dramático, na qual a profecia de Poseidon se concretiza matando o filho de Teseu esmagado nos rochedos. Uma imagem que, como pedia a tragédia grega, não se fazia perante os olhos do público, mas por meio da narração.

Outra característica da tragédia aristotélica diz respeito ao destino inevitável das personagens, profetizado pelos deuses. Em *Hipólito*, Afrodite abomina o comportamento do filho de Teseu, pelo fato de não venerá-la e de ser adepto de Ártemis, já prenunciando, em sua primeira fala, o destino trágico de Hipólito.

Fazendo um paralelo com *Desejo*, de O’Neill, podemos observar mudanças na configuração do trágico na literatura dramática moderna, a começar pela noção de imitação das ações. O surgimento da burguesia, e até mesmo antes disso, anunciava uma problematização da mimese. O que era para Aristóteles condição indispensável para se conceber a tragédia antiga – a imitação das ações dos homens maiores – é, na modernidade, expandida para todo o ser humano:

A definição de tragédia como dependente da história de um homem de posição é justamente uma tal alienação: algumas mortes importavam mais do que outras, e a posição social era a verdadeira

linha divisória. [...] Ironicamente, a nossa própria cultura burguesa começou por, aparentemente, rejeitar essa visão: a tragédia de um cidadão poderia ser tão real quanto a tragédia de um príncipe. (Williams 2002:74)

A partir desse pensamento, temos em *Desejo* uma tragédia que gira em torno de uma família de fazendeiros no interior dos Estados Unidos. Nela, Abbie, terceira esposa do patriarca Cabot, aproxima-se do seu enteado Eben, com o intuito de engravidar para que seu filho seja herdeiro da fazenda. Contudo, induzida por Eros, Abbie acaba apaixonando-se por seu enteado a ponto de cometer um infanticídio contra o seu próprio filho, quando este ameaça ser a causa da separação com Eben.

Não é difícil relacionar o enredo de *Desejo* com o de algumas tragédias gregas. Abbie pode ser comparada à Fedra, de *Hipólito*, pelo motivo óbvio da paixão incestuosa, bem como com Medéia, por meio do infanticídio. É uma característica da literatura de O'Neill, o dramaturgo utiliza os temas das tragédias gregas e reinterpreta-os, valendo-se, para isso, de um suporte psicanalítico, com o intuito de colocar no palco não apenas personagens fictícias, mas uma fatia de vida real, em sua mais profunda representação.

O estudioso Adriano de Paula Rabelo, no ensaio *Eugene O'Neill e a tragédia moderna*, afirma que o dramaturgo “vê a tragédia como algo intrínseco à vida, tendo uma forte sensação da fragilidade da condição humana” (Rabelo 2010). De modo que se, para os gregos, o destino estava por trás de todos os acontecimentos, em O'Neill existe uma força que dá expressão ao homem em sua luta gloriosa face ao mundo. A nobreza do homem, para o dramaturgo, não se relaciona, pois, com sangue e descendência; nobre é aquele que tenta resistir à força que o oprime, mesmo quando está ciente que seu único fim é a destruição, o esmagamento: o abismo que habita em cada um de nós.

A tragédia moderna impregna-se, então, dessa atmosfera de profundidade intimista. O que era, para os gregos, o destino traçado pelos deuses, é agora a autodestruição da personagem. O único culpado pelo seu destino trágico é a própria personagem. A tragédia moderna caracteriza-se pela imagem da queda, isto é, pela ruína das personagens, provocada, principalmente, pelo desejo delas mesmas; em outras palavras, trata-se da tragédia da própria condição humana.

Dessa maneira, Abbie é a personagem que ilustra perfeitamente a imagem da queda: impulsionada pelo desejo de possuir a fazenda, engravida do enteado, mata o próprio filho em nome de Eros, perdendo não somente a fazenda, como o filho e a sua liberdade, uma vez que é presa no final da peça.

É interessante observar que a postura de Abbie no final, a vontade de ser presa como forma de sofrimento e de libertação pelo que cometera, assemelha-se ao flagelo dos heróis gregos, basta que nos lembremos de Édipo furando os próprios olhos como forma de redenção; ou de Teseu, com o filho morto nos braços lamentando e maldizendo Cípris. Isso nos leva a refletir que a tragédia moderna não é de toda uma forma de destruir a tradição grega; ela é muito mais uma forma historicamente modificada do sentimento trágico.

Note-se que o elemento trágico em *Desejo* não é e nem termina na ação do infanticídio (da morte), mas ele configura-se justamente no que vem depois dessa ação: na solidão culposa do homem perante sua queda.

Por buscar a profundidade de um escafandrista, O'Neill acaba por escrever uma tragédia “que termina com um homem nu e desamparado, exposto à tempestade que ele mesmo desencadeou.” (Williams 2002: 143). No final da peça, o que fora desde o início objeto de desejo de todos – a fazenda – sucumbe ao fogo provocado pelo próprio Cabot, que prefere não deixá-la para ninguém.

A imagem arquetípica do desejo, entendido como Eros, é o que move Abbie durante a trama. Na peça de O'Neill, a imagem de Eros

não é representada do mesmo modo como em *Hipólito*. Na tragédia de Eurípedes, Eros aflora no texto como entidade enviada por Afrodite e exerce sua natureza desmedida sobre Fedra. Em *Desejo*, Eros não é sequer mencionado, mas está subentendido como um arquétipo que se faz presente na sucessão das ações e que também direciona Abbie ao abismo. Analisaremos melhor essa questão adiante.

Do amor

Uma reunião entre amigos com o intuito de comemorar a vitória de um deles em um concurso de tragédias. Comidas, bebidas e vários discursos acerca de um determinado tema: eis aí o cenário de *O Banquete* (2011), de Platão. Nele, somos apresentados a várias considerações acerca do amor e do desejo. É, porém, o discurso de Sócrates e seu diálogo com a sacerdotisa Diotima o motor de nossa análise.

Sócrates afirma que, mais importante do que fazer elogios ao amor, é apresentar-lhe a verdadeira face. E que essa não é, como apontam os outros sábios da obra, nem bonita nem bela.

Tal fato ocorre porque, para ele, o amor consiste em não estar completo, é a falta, como bem podemos observar no diálogo travado entre Sócrates e Agaton:

- Vamos a Eros. Eros é eros de algo ou eros de nada?
- De algo, é claro.
- Eros deseja e quer o que ele já tem ou deseja e quer o que não tem?
- O que ele não tem, penso.
- Observa bem. Em lugar de conjecturar, não será absolutamente necessário que assim seja: *quem deseja, deseja o que lhe falta, mas, se nada lhe falta, não deseja nada*. É espantoso, Agaton, o que acabo de dizer se me impõe como necessidade: o que eu disse é inquestionavelmente necessário. A ti não?

- A mim também, Sócrates.
(Platão 201 I:85. Grifo nosso)

O amor é visto como desejo, como Eros. Amor é amor a alguém ou a alguma coisa, é uma falta, é um desejar e um procurar no outro algo que sane a incompletude: o Eros é, pois, *a busca*, uma vez que não somos carentes daquilo que já somos (Platão 201 I).

Ao afirmar que o Homem é carente apenas daquilo que não possui, que Amor é desejo e que este é uma falta, o filósofo assinala que o ser humano sempre projeta para o futuro a manutenção do ser erotizado possuído no momento de execução da sentença:

- [...] Alguém poderia declarar: sou saudável e desejo sê-lo, sou rico e desejo ser rico, *quero o que tenho*. Poderíamos responder-lhe assim: homem, a riqueza, a saúde a força que possuis, querendo ou não, tu as desejas também no futuro. Presta atenção ao que dizes. Se afirmas “quero o que tenho”, na verdade, queres dizer “quero também no futuro o que está comigo agora” (Platão 201 I:87. Grifo nosso)

Na peça de O’Neill podemos observar como a personagem Abbie busca meios de preservar a permanência do amor de Ebben. Temendo perdê-lo, ela busca meios de convencê-lo da verdade do seu desejo (por ele e não pela fazenda), não medindo esforços para alcançar o seu objetivo, mesmo que isso implique o assassinato do seu próprio filho:

ABBIE: (*Depois de uma pausa, com uma terrível intensidade fria – lentamente*)

Se foi isso o que a vinda dele me trouxe... a morte do seu amor... a partida para longe... de você que é toda a minha alegria... a única alegria que eu jamais conheci... o paraíso para mim... então eu também o odeio, mesmo sendo mãe dele! (O’Neill 1970:143)

Ao nos dizer que Eros é falta de algo, Sócrates também aponta para o fato de que nós só buscamos aquilo que somos conscientes de não possuir, de modo que o amor não é procura apenas, mas sim uma busca consciente. No *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*, o Professor André Comte-Sponville dedica um capítulo para tratar do amor. Para tanto, ele inicia seu discurso utilizando como referência *O Banquete*, e aponta que, apesar de o amor ser desejo e falta, tais palavras não são sinônimas para Platão:

Só há desejo se a falta é percebida como tal, vivida como tal (não se deseja o que se ignora que falta). E só há amor se o desejo, em si mesmo indeterminado (é o caso da fome, que não deseja nenhum alimento em particular), se polarizar sobre um determinado objeto (como gostar de carne, ou de peixes, ou de doces...) [...] Desejar uma mulher, qualquer uma, é uma coisa (é um desejo); desejar esta mulher é outra (é um amor, ainda que, isso pode acontecer, puramente sexual e momentâneo) (Comte-Sponville 1997:252)

Sob essa ótica, todo amor é um desejo, mas nem todo desejo é um amor. Este tem que ser uma busca consciente, como já foi apontado, mas também tem que ser determinado, é um faltar algo, como bem aponta o professor, mas particularmente.

Somado a tudo o que já foi mostrado, acrescentam-se as palavras da sacerdotisa estrangeira que inicia Sócrates nos “assuntos de Eros”, pois ela aponta que tal procura é a busca consciente e determinada pelo melhor:

- Corre, entretanto, uma versão segundo a qual erotizados vivem os que buscam sua própria metade. Meu amigo, penso, ao contrário, que Eros não busca metade nem todo, se estes não se encontram em bom estado (Platão 2011:99)

O Eros, portanto, não deseja o objeto ou o ser como ele é em si, e sim o ser ou objeto erotizado. Ele é sedento pelo melhor, pelo belo e pelo bom, pois deles carece. Mas afirmar que o amor é carente de tais virtudes não significa chamá-lo de feio e mau, como bem determina o trecho de uma das falas de Diotima abaixo transcrito:

- Não exijas que o não-belo seja feio nem que o não-bom seja mau. Vale o mesmo para Eros. Admites que ele não é bom nem belo; nem por isso penses que deva ser feio e mau, mas um situado no meio. (Platão 201 I:91)

A partir de tais considerações, Sócrates revela, pois, a verdadeira natureza do amor: trata-se não de um deus (uma vez que todos os deuses são bons e belos) como era pensado pelos outros participantes do banquete, mas sim de um *dêmon* – aquilo que está entre um mortal e um imortal.

Ao tecer considerações acerca do amor platônico, Octávio Paz, em *A Dupla Chama: Amor e Erotismo* (1994), afirma que a preposição “entre” o define, uma vez que ele tem a natureza intermediária: é aquilo que está entre os deuses e os homens, e sua principal função é fazer o intermédio entre eles, pois, como diz o filósofo grego, “leva aos deuses assuntos humanos e traz aos homens instruções divinas” e “estando no meio, ele completa uns e outros” (Platão 201 I:93).

Um dos mitos de Eros diz que ele é filho de Poros (ou Caminho) com Penia (ou Penúria), e foi concebido durante uma festa em homenagem a Afrodite; Eros torna-se, pois, desejoso do belo, porque Afrodite é bela. Por ser filho da Penúria, é carente, tem fome e sede de beleza, é bruto, áspero, seco, sofrido: “descalço e sem teto, dorme no chão, ao relento. Por ter herdado a natureza da mãe, perambula às portas, perdido nas ruas, inquilino da miséria” (Platão 201 I:95).

Mas, por ser filho também de Caminho, possui espírito inventivo, decidido, é caçador corajoso, apaixonado, é engenhoso, tece artimanhas,

sortilégios, traça planos para alcançar o ser amado. É “I” por natureza: sempre vagueia entre a pobreza e a abundância, entre o deus e o homem, e, por não ser nem mortal e nem imortal:

- [...] floresce, vive próspero, morre e revive num mesmo dia, graças à natureza do pai. Escapa-lhe, entretanto, sem demora, o que o alcança, de sorte que Eros jamais empobrece nem enriquece (Platão 2011:95)

Essa imagem de Eros como sendo seco, sofrido e amargo está representada em *Hipólito* quando Fedra revela para sua ama:

Fedra: Entre os mortais, a quê damos o nome de amor?

Ama: Nada há mais doce, filha, e ao mesmo tempo amargo.

Fedra: É do segundo, então, que devo ter provado. (Eurípedes 2007:129)

Em *Desejo*, temos também uma clara representação de como Eros é inventivo quando busca atingir seus objetivos. Ao arquitetar seu plano de ficar com o primeiro objeto de desejo – a fazenda – Abbie não se importa de casar com Cabot, se isso vai suprir sua necessidade de possuir uma casa. Esse lado engenhoso de Eros se mostra novamente presente na mesma peça na cena em que Abbie se envolve sexualmente com Eben:

ABBIE: Quando entrei aqui, no escuro, parece que havia alguém.

EBEN (simplesmente): Mamãe.

ABBIE: Ainda sinto a sua presença.

EBEN: É mamãe.

ABBIE: No princípio fiquei com medo. Tive ímpeto de gritar e sair correndo. Mas agora que você chegou, parece que sinto uma doçura me envolver. (*Dirigindo-se para o ar, estranhamente*). Obrigada.

EBEN: Mamãe sempre gostou de mim.

ABBIE: Talvez ela saiba que eu também gosto de você. Talvez por isso ela esteja sendo boa para mim. (O'Neill 1970:106).

Nesse trecho, podemos observar como Abbie utiliza-se da maior fraqueza de Eben, que é a falta e a necessidade de uma presença materna para suprir suas próprias necessidades: um herdeiro, como forma de garantir para o futuro a posse da fazenda, como também o desejo carnal de possuir Eben.

Em *Hipólito*, essa essência de “caçador assombroso” de Eros é materializada no suicídio de Fedra, porque, por meio dele, ela busca uma forma de resguardar sua honra e Afrodite atinge seu objetivo de matar Hipólito, usando a rainha como um artifício:

FEDRA: Disseste bem. E acrescentarei o seguinte:
já tenho, sim, a solução para estes males,
de modo a garantir vida honrada a meus filhos
e me favorecer no momento da queda.
Não cobrirei de vergonha a casa de Creta
nem me apresentarei aos olhos de Teseu,
só por uma vida, com atos vergonhosos.

Corifeu: Que mal irreparável pretendes fazer?

FEDRA: Morrer. Mas de que modo, ainda vou decidir.

Corifeu: Evita os maus agouros!

FEDRA: Dá-me um bom conselho!
À Cípria que consuma, enfim, minha ruína,
Deixando a vida hoje mesmo, cumularei
De alegria – vencida pelo amor cruel.

Pois a um outro também há de ser funesta
minha morte, para que saiba não se orgulhar
com meus tormentos; associado a este mal,
aprenderá, compartilhando-o, a ser prudente. (Eurípedes 2007:155).

A existência de Eros é fundamental também, pois é através dela que o diálogo do homem com a imortalidade vai ser travado. Octavio Paz, na obra anteriormente citada, dialoga com Platão ao afirmar que “o amor é uma das formas em que se manifesta o desejo universal, consiste na atração pela beleza humana.” (Paz 1994:43).

Pois, como bem explica Diotima a Sócrates, todo homem deseja alçar a imortalidade, e o *Eros*, junto à fecundação, ato divino compartilhado por homens e feras, possibilita, em certa medida, esse desejo humano:

- Serei mais precisa, Sócrates. Fecundos são todos os homens, no corpo e na psique. Chegamos a certa idade, nossa natureza deseja dar à luz. Como a natureza não pode gerar no desprezível, deverá gerar no belo. Gerar, com o contato do homem com a mulher é um ato divino, a presença do imortal na vida mortal, compreende gestar e dar à luz. [...] Porque procriar é como permanente, o imortal no mortal (Platão 2011:101)

Podemos observar essa imortalidade em *Desejo* na fala de Cabot, quando o mesmo, em um diálogo com Abbie, diz:

Um filho *sou eu*, é o meu sangue, o meu. O que é meu deve ir para os meus. Assim continuará me pertencendo, mesmo que eu esteja sete palmos debaixo da terra. Entendeu? (O'Neill 1970:92)

Embora essa ideia seja exposta na obra, é importante frisar que a procriação da espécie não é o único modo para o Homem alçar a

imortalidade (e encontramos nos diálogos de *O Banquete* outros exemplos desse fato), e nem essas as únicas considerações feitas por Sócrates sobre o Eros no decorrer da obra.

Por fim, pudemos perceber como ambas as peças em análise estão escritas sob o signo de Eros em sua face mais destrutiva. A distância temporal não foi o bastante para afastar Eurípedes de O'Neill, sendo possível notar em ambas as personagens femininas estudadas o mesmo "desejo de abismo". Platão aponta em *O Banquete* que o amor é, antes de tudo, uma falta consciente e determinada, e podemos identificar em ambas as "Fedras" esse amor que, carente e faminto, guia, de forma trágica, Fedra e Abbie rumo à miséria.

Considerações finais

Pudemos observar que o amor, em ambos os casos, invade as habitações de ambas as personagens, levando-as à ruína. As quedas delas, entretanto, acontecem de formas distintas. No texto de Eurípedes, encontramos a queda de uma mulher que, antes de tudo, é uma rainha. Em *Desejo*, Abbie é apenas uma mulher, ela não carrega consigo o fardo de pertencer a uma estirpe nobre e nem de ter um destino já traçado.

Essa relação entre as personagens pode ser ilustrada por meio da maneira como o gênero trágico é encarado. Em O'Neill, e na tragédia moderna, as questões sociais são tratadas por meio de personagens mais próximas do cotidiano. A forma como Abbie encara o amor é diferente da maneira como Fedra o sente: enquanto a primeira o abraça, a segunda tenta controlá-lo e, apesar de parecer derrotada, Abbie, no final da peça, aparentemente não se arrepende do que fez, e isso é uma característica das personagens de O'Neill: "Mas, apesar de tudo, atingem todos a exaltação trágica permanecendo fiéis a seu sonho. Negando os valores do mundo material, transformam a derrota em vitória" (Carpenter 1966:64).

Na tragédia grega, como já foi dito, há a imitação dos mitos. Esses mitos relatam a ruína dos homens maiores, portanto, quanto maior o mito, maior o homem, e maior será a sua queda. Em vista disso, era de se esperar que Fedra, uma rainha, tivesse um código ético aparentemente inabalável, por isso ela tenta sempre evitar o amor por seu enteado. Abbie não sofre essa pressão moral, embora sofra por conta de problemas econômicos e sociais, ela é uma mulher “comum”.

Em ambas as tragédias, entretanto, podemos concluir que é o não conseguir conter-se diante do ser amado, é a dor de não possuí-lo ou o medo de perdê-lo, que transforma as personagens de seres humanos em “monstros” fadados a ruínas diante dos olhos dos espectadores/leitores.

Referências

- ARISTÓTELES (1996). *A Poética*. Tradução de Eudoro de Sousa. Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- CARPENTER, Frederic I. (1966). *Eugene O'Neill*. Tradução de Raquel Gutierrez. Rio de Janeiro, Lidoador.
- COMTE-SPONVILLE, André (1997). *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. São Paulo, Martins Fonte.
- EURÍPEDES; SÊNECA; RACINE (2007). *Hipólito e Fedra: Três Tragédias*. Tradução de Joaquim Brasil Fontes. São Paulo, Iluminuras.
- O'NEILL, Eugene (1970). *Desejo*. Tradução de Miroel Silveira. Rio de Janeiro, Bloch Editores.
- PLATÃO (2011). *O Banquete*. Tradução de Donald Schüler. Porto Alegre, L&PM Editores.
- PAZ, Octavio (1994). *A dupla chama: amor e erotismo*. São Paulo, Siciliano.
- RABELO, Adriano de Paula (2010). *Eugene O'Neill e a tragédia moderna*. (*Revista de Estudos Avançado* 24(70)ISSN 0103-4014. Consultado em 12/06/2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142010000300014&script=sci_arttext
- WILLIAMS, Raymond (2002). *Tragédia Moderna*. São Paulo, Cosac Naify.

ENTRE A FICÇÃO E A REALIDADE: *BOM DIA CAMARADAS* E A ESPERANÇA DE DIAS MELHORES ATRAVÉS DO OLHAR INFANTIL

Joseana Stringini da Rosa¹

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: O primeiro romance do escritor angolano Ondjaki, *Bom dia camaradas* (2001), tem como cenário a cidade de Luanda na década de 1980. Trata-se de uma história sobre a infância e – embora classificado como um livro de ficção – é possível encontrar nele certo caráter memorialista. Este trabalho pretende analisar o olhar infantil do narrador e a proximidade entre ficção e realidade. A narrativa traz alguns fatos reais de um país que enfrentou uma violenta guerra civil, desde a sua independência. Uma das marcas do povo angolano é a esperança de dias melhores, um dos motes temáticos analisados neste trabalho.

Palavras-chave: Ficção e realidade; literatura africana; Ondjaki.

Abstract: The first novel of the Angolan writer Ondjaki, *Bom dia camaradas* (2001) is based on the city of Luanda in the eighties. The book is about childhood and, though it's classified as a work of fiction, it's possible to find a certain memoirist character in it. This article aims to analyze the narrator's childhood viewpoint and the proximity between fiction and reality. The narrative is based on real facts in a country that has been waging a violent civil war since its independence. The hope for better days is one of the characteristics of Angolans and one of the key themes analyzed in this article.

Keywords: Fiction and reality; African literature; Ondjaki.

1. Aluna do curso de Bacharelado em Letras – Português e Literaturas, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista voluntária do projeto de pesquisa *Ressonâncias e dissonâncias no romance lusófono contemporâneo: o imaginário pós-colonial e a (des)construção da identidade nacional*, sob a orientação do Prof. Dr. Anselmo Peres Alós.

Introdução

Dois anos após a proclamação da Independência de Angola e do início da guerra e dos conflitos civis no país, em 1977, nascia, na cidade de Luanda, Ndalú de Almeida, que mais tarde ficaria popularmente conhecido como Ondjaki. A data talvez explique a escolha deste pseudônimo, já que, em *umbundu*, uma das línguas mais faladas em Angola, Ondjaki significa “guerreiro” ou “aquele que enfrenta desafios”. *Bom dia camaradas* é o primeiro romance de Ondjaki, lançado em 2001, pela editora Chá de Caxinde, de Luanda. Em 2003, é lançado pelo Editorial Caminho, de Portugal. Assim como a edição de Portugal, a edição brasileira também apresenta, em suas últimas páginas, um glossário com diversas palavras de línguas autóctones e expressões idiomáticas, de Angola. Um dos diferenciais desta publicação é o prefácio assinado pelo escritor brasileiro Luiz Ruffato em que é destacado, dentre outros pontos, o lirismo como uma marca que diferencia a literatura de Ondjaki, assim como as influências literárias do escritor, que podem ser vistas já nas epígrafes, de autoria do brasileiro Carlos Drummond de Andrade e do angolano Óscar Ribas. Além de ter sido finalista do prêmio *Portugal Telecom* (Brasil, 2007), *Bom dia camaradas* foi um dos livros de Ondjaki mais traduzido para outras línguas. Canadá, Cuba, Espanha, Itália, México, Sérvia, Suécia, Suíça e Uruguai são alguns dos países nos quais a obra foi traduzida e publicada.

O presente trabalho tem por objetivo analisar o olhar infantil do narrador, nascido numa Angola que convive com uma cruel guerra civil pós-independência. Trata-se, além disso, de demonstrar como a realidade é retratada no livro de Ondjaki, classificado como ficção. O estudo também pretende abordar uma das marcas do povo angolano, presente no livro: a esperança de dias melhores. Pretende-se ilustrar, com passagens narrativas do livro em discussão, a proximidade entre ficção e realidade, um certo caráter memorialista e a presença de marcas de uma Angola pós-independência.

I. “- Mas, Camarada António, tu não preferes que o país seja assim livre?”

Bom dia Camaradas apresenta já em seu título uma referência aos cumprimentos e ao tratamento entre os personagens, no período de colaboração entre cubanos e angolanos, logo após a independência de Angola, em 1975. Já a história tem como cenário a cidade de Luanda, em meados dos anos 1980. Trata-se de uma história sobre a infância em uma Angola pós-independência, contada através do olhar do narrador-menino, não nomeado. Esse menino, que também é um dos personagens principais, é filho de um funcionário do governo, mais especificamente de um dos Ministérios. Às vezes vai à escola de carro, com o camarada João, motorista do Ministério. Em casa, além de telefone e água gelada – pois eles tinham geladeira, o que já configura um *status* econômico privilegiado para a família do narrador – a família também contava com a presença do camarada António, o cozinheiro.

Com uma visão infantil e de classe média, o menino narra os pequenos acontecimentos do seu cotidiano. O livro é repleto de histórias aparentemente comuns, como as festinhas e os lanches na casa de colegas, os passeios e a visita da tia, vinda de Portugal, e certos acontecimentos do ambiente escolar. Apesar de a história ser contada a partir de um olhar infantil e de ser permeado por fantasias, Ruffato explica, no prefácio, que

[...] como toda boa literatura, não é o que se conta o que importa, mas o como se conta: e aqui estamos em mãos seguras. Ondjaki consegue manter viva a narrativa, pela capacidade incomum de conseguir manifestar-se pelo narrador-menino, sem que isso, em nenhum momento, soe artificial ou forçado (RUFFATO, 2006, p. 12)

O encantamento pelo país e, principalmente, pela liberdade de Angola após anos de jugo colonialista português, também aparece na visão

desse narrador. A inocência, característica do mundo infantil, é mostrada logo nas primeiras páginas do livro, em uma das conversas entre o menino e o camarada António. Esse diálogo é marcado por uma mistura de encantamento e espanto com uma pitada de ironia:

- Mas, camarada António, tu não preferes que o país seja assim livre? [...]

O camarada António respirava primeiro. Fechava a torneira depois. Limpava as mãos, mexia no fogo do fogão. Então, dizia:

- Menino, no tempo do branco isto não era assim... [...]

- Mas, António... Tu não achas que cada um deve mandar no seu país? Os portugueses tavam aqui a fazer o quê? [...]

- Ê!, menino, mas naquele tempo a cidade estava mesmo limpa... tinha tudo, não faltava nada... [...]

- Mas ninguém era livre, António... não vês isso? [...] Não eram angolanos que mandavam no país, eram portugueses... E isso não pode ser... (ONDJAKI, 2006, pp. 17-18)

Vale lembrar que a República de Angola foi colônia de Portugal, e apenas alcançou a sua independência política em 11 de novembro de 1975. Viveu em guerra durante quarenta anos, e estima-se que quase um milhão de pessoas tenham sido mortas. Primeiro foi a luta contra os colonialistas, desde 1961. Após a independência, iniciou-se uma violenta guerra civil, que teve fim somente em 2002.

Embora seja classificado como um livro de ficção, pode-se depreender um “certo” caráter memorialista do texto. Muitas das histórias narradas foram vivenciadas pelo próprio autor. Ondjaki viveu nessa Angola que, após anos de guerra e conflitos, tentou (e tenta até hoje) se reestruturar. Uma Angola que viveu, desde a Independência, constantes conflitos e uma cruel guerra civil. O próprio autor mostra, já na orelha do livro, essa história que mistura as suas memórias com a ficção:

Tudo isto contado pela voz da criança que fui; [...] esta estória ficcionada, sendo também parte da minha história, devolveu-me memórias carinhosas. Permitiu-me fixar, em livro, um mundo que é já passado. Um mundo que me aconteceu e que, hoje, é um sonho saboroso de lembrar (ONDJAKI, 2006, 2ª capa)

Sobre a temática do livro, Ondjaki explica com clareza na entrevista concedida ao site *SaraivaConteúdo*, em julho de 2009: “as pessoas falam do livro pensando: ‘Ah é um livro sobre os anos 80, a questão ideológica...’ Não. É um livro sobre a infância. Só que a nossa infância em Luanda tinha muito de político e histórico, então é preciso se referir a esses aspectos”².

Ao longo do livro, o leitor depara-se com a inocência do menino, admirado por um país que, teoricamente, se diz independente e é governado por um angolano. Mostra-se orgulhoso de sua terra, mas, em algumas passagens, pode ser encontrada a preocupação com algumas questões como a falta de água e luz; o controle do consumo de alimentos, com os cartões de abastecimento; os desenhos de armas e as redações sobre a guerra feitas pelos estudantes; e os professores cubanos. Essas histórias não são contadas de maneira cruel e, sim, tal como se pode esperar de um narrador menino, contadas sutilmente, quase como algo comum ao seu universo infantil.

Essa sutileza pode ser encontrada no decorrer da narrativa. Junto dela vem a simplicidade e a naturalidade do menino diante dos fatos do cotidiano. Porém, em nenhum momento, o leitor irá se deparar com um texto simplista. As histórias, aparentemente banais, estão permeadas pelo lirismo de Ondjaki e pela delicadeza em narrar os acontecimentos. Isso pode ser percebido, por exemplo, nos cafés-da-manhã do menino ao enxergar o abacateiro, que se espreguiça ao amanhecer, no pátio de sua casa: “pela

2. Ondjaki. Disponível em: <http://www.saraivaconteudo.com.br/Videos/Post/430_56>. Acesso em 06 set. 2012.

janela enorme entrava luz, entrava o som dos passarinhos, [...] entrava o som do guarda a pousar a aká [arma AK-47] porque ia se deitar [...] mas, acima de tudo, entrava o cheiro do abacateiro, o cheiro do abacateiro que estava a acordar” (ONDJAKI, 2006, p. 80).

A apresentação dos diferentes eventos que compõem a história se dá pelos olhos do menino, nascido no pós-independência. A visão desse menino faz com que se construa, de certa forma, uma atmosfera infantil e um foco narrativo ingênuo. Os colegas de classe Murtala, Bruno, Célio, Cláudio, Helder, Petra, Romina e outros também apresentam a visão desse universo rico de fantasias e ingenuidades. Já o camarada António revela-se com uma visão simpática ao colonialismo: “- Menino, no tempo do branco isto não era assim...” (ONDJAKI, 2006, p. 18). António representa a passagem de uma Angola como colônia de Portugal para uma Angola pós-independência.

Pode-se observar que os personagens apresentam diferentes visões de mundo, ou seja, cada personagem representa uma concepção de mundo diferente com relação à situação histórica e social de Angola no período pós-independência. Cabe lembrar aqui do pensamento do teórico Mikhail Bakhtin, que observa a individualidade dos sujeitos falantes, demonstrando, assim, uma multiplicidade de percepções:

As obras de construção complexa [...] são, por sua natureza, unidades da comunicação verbal: são identicamente delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes e as fronteiras, mesmo guardando sua nitidez externa, adquirem uma característica interna particular pelo fato de que o sujeito falante — o autor da obra — manifesta sua individualidade, sua visão do mundo, em cada um dos elementos estilísticos do desígnio que presidia à sua obra (BAKHTIN, 1997, p. 298)

Outros personagens importantes na história são os professores cubanos que trazem para a narrativa o olhar dos estrangeiros, o olhar

socialista, o olhar da busca pela liberdade, o olhar do proletariado. Em algumas passagens, aparecem impressionados com a TV em cores e com a fartura de comida ao lancharem na casa de uma das alunas. Em outros momentos, ficam admirados com o fato de os alunos terem relógios de pulso e calculadoras.

A presença desses professores cubanos em Angola vai além da ficção. Antes da independência do país (ocorrida em 1975), três movimentos de libertação são criados: a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), a Frente Nacional para a Libertação de Angola (FNLA) e o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Apesar dos grupos lutarem pela independência do país e pelo fim do colonialismo, eles apresentavam diretrizes ideológicas diferentes. A guerra civil inicia-se, então, após Agostinho Neto, líder do MPLA, assumir a presidência do país. O MPLA, marxista, tinha o apoio da União Soviética, principalmente de Cuba. Em outubro de 1975, os cubanos instalaram-se em Angola e controlaram a cidade de Luanda e outras regiões da costa, como a Província de Benguela e a cidade de Lobito.

2. “A água é que traz todo aquele cheiro que a terra cheira depois de chover”

Além de a narrativa trazer alguns fatos reais de Angola, como a presença dos professores cubanos, também apresenta outro tema, privilegiado e recorrente no romance em questão, que é a esperança. O início da maioria dos capítulos é marcado pelo amanhecer e pelos cafés (*matabichos*³) tomados na casa do menino. Essa marca do amanhecer pode

3. Termo que nasce na época colonial de Angola. Refere-se à primeira dose de aguardente que os trabalhadores braçais tomavam, pela parte da manhã, como algo que “matava o bicho da fome”, já que eles não tinham o que comer. Com o tempo, esse termo passou a ser utilizado como sinônimo

ser interpretada como sendo uma renovação, como sendo as mudanças que poderão vir com o nascer do sol e a esperança de dias melhores com o novo que se aproxima. A esperança também pode ser comparada com a água, bastante citada no livro: “a água é que traz todo aquele cheiro que a terra cheira depois de chover, a água é que faz crescer novas coisas na terra, embora também alimente as raízes dela, a água faz ‘eclodir um novo ciclo’” (ONDJAKI, 2006, p. 137).

A esperança ultrapassa as linhas da ficção e toma lugar entre um povo que viveu durante muitos anos a guerra em seu país. O ano de 1979 é marcado pela morte de Agostinho Neto. O ministro de Planejamento, o engenheiro José Eduardo dos Santos torna-se seu sucessor, assumindo também a presidência do MPLA. Na década de 1980, nem os conflitos, nem as mortes cessam. Mas o ano de 1988 traz esperança ao povo angolano. Em dezembro é assinado, em Nova Iorque, um acordo entre os governos de Angola, da África do Sul e de Cuba, que previa, dentre outras coisas, a retirada dos cubanos e das tropas sul-africanas de Angola, e a negociação de paz entre o governo de Angola e a UNITA. Em maio de 1991, o governo de Angola e a UNITA assinam um acordo de paz e marcam, para o ano seguinte, as primeiras eleições livres e democráticas no país.

Em entrevista ao site da *SaraivaConteúdo*, Ondjaki relata sobre a esperança e a capacidade de sonhar, inventar e reinventar em meio à guerra e aos conflitos que assolaram o país: “o povo angolano sofreu muito por várias razões – a guerra e outras privações –, mas nunca perdeu essa capacidade de sonhar”⁴. E continua, em seu romance:

de “desjejum” e se consolidou, nos países africanos de língua oficial portuguesa e em Portugal como sinônimo de “pequeno almoço”, isto é, a primeira refeição do dia.

4. ONDJAKI. Disponível em: <<http://www.saraivaconteudo.com.br/Videos/Post/43056>>. Acesso em 06 set. 2012.

Aumentadas ou não aumentadas, em Luanda era possível acontecerem coisas destas [...] Ê!, aqui em Luanda, não se pode duvidar das estórias, há muita coisa que pode acontecer e há muita coisa que, se não pode, arranja-se uma maneira de ela acontecer. [...] aqui em Angola já não dá pra duvidar que uma coisa vai acontecer... (ONDJAKI, 2006, p. 108)

Conclusão

Percebe-se que há, em *Bom dia Camaradas*, diversas passagens que demonstram a proximidade entre a ficção, escrita por Ondjaki, e a realidade vivida pelo próprio autor. A ficção e a realidade se entrelaçam em sua narrativa, trazendo aspectos do universo infantil, através do olhar do menino-narrador e de passagens que condizem com a própria história de Angola. Ondjaki e o personagem principal da história convivem de perto com a guerra, com a violência, com a pobreza em uma Angola pós-independência. Além disso, encontra-se, em meio à guerra civil, a delicadeza, a sutileza, a simplicidade e, mais do que isso, a busca por dias melhores, e o olhar além do horizonte – a esperança de um novo mundo. O presente trabalho buscou, por meio de passagens da narrativa e de elementos da história de Angola, demonstrar como a ficção e a realidade se encontram no livro de Ondjaki.

O nascer, o mudar, o reinventar e o sonhar encontrados entre o povo angolano, junto com a busca pela paz e pelas renovações, permeiam a trama do romance de Ondjaki. *Bom dia camaradas* vai além da ficção e apresenta uma fase da história de Angola em que a promessa do fim da guerra se anunciava. Os professores cubanos vão embora e a chuva chega trazendo a esperança de dias melhores.

Referências

- ALMANAQUE ABRIL. Disponível em: <<https://almanaque.abril.com.br>>. Acesso em 27 ago. 2012.
- BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KAZUKUTA. Disponível em: <<http://www.kazukuta.com/ondjaki/>>. Acesso em 02 set. 2012.
- ONDJAKI. *A bicicleta que tinha bigodes*. Lisboa: Caminho, 2011.
- _____. *actu sanguíneu*. Luanda: INALD, 2000.
- _____. *AvóDezanove e o segredo do soviético*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. *Bom dia camaradas*. Rio de Janeiro: Agir, 2006.
- _____. *Dentro de mim faz Sul, seguido de actu sanguíneu*. Lisboa: Caminho, 2010.
- _____. *E se amanhã o medo*. Lisboa: Caminho, 2005.
- _____. *Há prendisajens com o xão*. Lisboa: Caminho, 2001.
- _____. *Materiais para a confecção de um espanador de tristezas*. Lisboa: Caminho, 2009.
- _____. *Momentos de aqui*. Lisboa: Caminho, 2001.
- _____. *O assobiador*. Lisboa: Caminho, 2002.
- _____. *O leão e o coelho saltitão*. Lisboa: Caminho, 2008.
- _____. *Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.
- _____. *O voo do golfinho*. Lisboa: Caminho, 2009.
- _____. *Quantas madrugadas tem a noite*. Lisboa: Caminho, 2004.
- _____. *Ynari: a menina das cinco tranças*. Luanda: Chá de Caxinde, 2003.
- _____. *Ondjaki e a oralidade africana*. (Entrevista concedida a Ramon Mello - SaraivaConteúdo, em 23 de julho de 2009. Disponível em: <<http://www.saraivaconteudo.com.br/Videos/Post/43056>>. Acesso em 06 set. 2012.
- RUFFATO, Luiz. Bom dia, camarada leitor brasileiro. In: ONDJAKI. *Bom dia camaradas*. Rio de Janeiro: Agir, 2006, pp. 9-1.

A LÍNGUA FRANCESA NO CAC - UFPE E SUA INTERFACE COM O MANUAL REFLETS

Rahissa Oliveira de Lima¹

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão acerca do emprego do manual de Francês Língua Estrangeira (FLE) *Reflets* da editora Hachette nas seguintes esferas de ensino da Universidade Federal de Pernambuco: Leitorado de Francês e Núcleo de Línguas e Culturas (NLC). Utilizado há mais de uma década, esse manual foi avaliado pelos alunos seguindo parâmetros do ensino de línguas estrangeiras, enfatizando os da Abordagem Contextualizada. A partir dos resultados obtidos, o grupo de pesquisa do Leitorado de Francês, o LENUFLE – Lettrisme Numérique dans le FLE – propõe uma renovação metodológica para os espaços de aprendizado supracitados.

Palavras-chave: REFLETS; metodologia; pesquisa; ensino de FLE.

Résumé: Cet article propose une réflexion autour de l'emploi du manuel de Français Langue Étrangère (FLE) *Reflets*, publié chez Hachette, dans deux espaces d'enseignement de l'Université Fédérale du Pernambouc (UFPE) : Le Lectorat de Français et le Núcleo de Línguas e Culturas (NLC). Utilisé depuis plusieurs années, ce manuel a été évalué par les étudiants selon les paramètres de l'enseignement de langues étrangères, notamment pour ceux qui font appel à l'Approche Contextualisée (BLANCHET ET CHARDENET, 2011.). À partir des résultats fournis, le groupe du Lectorat de Français, le LENUFLE - Lettrisme Numérique dans le FLE - propose un renouveau méthodologique dans ces espaces d'apprentissage.

Mots-clé: REFLETS ; méthodologie ; recherche ; enseignement de FLE.

1. Graduanda de Letras – Licenciatura de dupla habilitação Português-Francês, Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) Letras UFPE, orientada pelas Professoras Doutoradas Livia Suassuna (Centro de Educação), Joice Armani Galli e Simone Pires Barbosa Aubin (Leitorado de Francês - Centro de Artes e Comunicação) na pesquisa “A Língua Francesa no CAC - UFPE e sua interface com o manual REFLETS”.

Introdução

Em um breve panorama do ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE) na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), feito por nós, a equipe do Lectorado de Francês, constatamos que tal Língua Estrangeira (LE) é oferecida em três instâncias diferentes dessa unidade de ensino. No Colégio de Aplicação (CAp) da UFPE, encontramos o FLE no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. No Centro de Artes e Comunicação (CAC), temos o Núcleo de Línguas e Culturas (NLC) que ensina essa língua à comunidade acadêmica ou não, no âmbito dos projetos de extensão. E, finalmente, a matriz do ensino de Francês, o curso superior de Letras – Francês, objeto nuclear do presente artigo.

Inseridos nesse cenário acadêmico, os professores que compõem o Lectorado de Francês do Departamento de Letras propuseram um projeto de pesquisa a partir de uma inquietação generalizada de seu corpo discente: a utilização sistemática do manual¹, REFLETS por mais de uma década nesse espaço de aprendizagem. A aplicação do mesmo método na graduação e no curso de línguas (NLC) aumentou a preocupação do corpo docente que defende um estudo diferenciado entre a formação de futuros professores de FLE e os demais públicos. Assim, um movimento de transição metodológica por parte do Lectorado de Francês teve início com tal projeto, cujo objetivo primeiro foi levantar as problemáticas do uso do REFLETS no curso de Letras – Língua Moderna Francês e no NLC, além de refletir acerca das mesmas e de suas implicações no processo de ensino e aprendizagem dos alunos de francês. Como segunda meta, buscamos analisar os dados obtidos sob as novas abordagens e perspectivas para o ensino de Línguas Estrangeiras, com destaque para o *Approche Actionnelle* (CECR, 2005) e para o *Approche Contextualisée* (BLANCHET, 2011). A partir de tais fundamentações, propomos o *renouveau méthodologique*, ou seja, a renovação metodológica do manual atualmente utilizado para um

mais adequado ao contexto e às necessidades dos estudantes de Letras-Francês e do NLC.

Nossa pesquisa foi realizada durante o ano de 2011, através da elaboração de questionários respondidos por estudantes de diferentes períodos do curso de Letras – Língua Moderna Francês (1º e 8º período), e por alunos do NLC, o outro público usuário do REFLETS. O presente artigo apresenta-se como o resultado desse levantamento de dados e de nossa análise teórica objetivando a divulgação e o reconhecimento de nossos resultados e de nossa transição metodológica para e pela comunidade acadêmica.

I. Fundamentação teórica

Em sua trajetória, o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) já passou por diversas metodologias e abordagens. Segundo Puren (1988), quatro grandes metodologias marcaram o histórico do ensino de LE: *Méthodologie Traditionnelle* (MT), *Méthodologie Directe* (MD), *Méthodologie Active* (MA) e *Méthologie Structuro Globale AudioVisuelle* (SGAV). A três primeiras tinham como principal objetivo a formação intelectual dos alunos, não objetivando tanto a comunicação e interação, as aulas baseavam-se no método *grammaire-traduction* e nas famosas listas de vocabulário e glossário. Em um momento de transição, a MA começou a fugir ao método de influência da Língua Materna (LM), a *grammaire-traduction*, e a utilizar o método indutivo: primeiramente a situação em LE, devidamente ilustrada por uma imagem. Com a SGAV, conhecemos o primeiro direcionamento para a comunicação e o uso das tecnologias de som e imagem. Entretanto, ainda temos a presença das frases feitas e atreladas à tradução. Além da repetição, que é bastante privilegiada.

A verdadeira mudança de paradigma dá-se com o *Approche Communicative* (Bérard, 1991), no qual a língua é concebida como um

instrumento de comunicação. Todos seus aspectos linguísticos constituem a competência gramatical que juntamente com o extralinguístico resultam na competência global buscada: a da comunicação. A partir de reais contextualizações, os alunos devem reconhecer e empregar os usos das estruturas linguísticas. Nessa abordagem, aprender uma língua consiste em criar hábitos e reflexos. A imersão completa na língua é que torna tal abordagem nova.

Com o seu auge nos anos oitenta e noventa, o REFLETS atendia às necessidades de seu público-alvo. Considerada a grande inovação da própria abordagem na qual se insere, tal manual marcou uma geração de falantes de FLE. Contudo, com o advento da concepção de letramento, a concepção da língua como código comunicativo cai e dá lugar a outro tipo de abordagem. Segundo Galli (2008), a discussão acerca das políticas de ensino de LE inclui também a cultura e diversidade que estão imbricadas ao processo de inserção linguística. Ou seja, ao falarmos de LE não podemos esquecer que a mesma é constituída pela identidade, pela cultura e pelo saber de uma comunidade linguística. Logo, a aquisição de uma LE perspectiva o letramento, trata-se da interação social que deve existir entre o tripé: conhecimento, sujeito e ação.

Objetivando uma padronização dos parâmetros de avaliação para o processo de ensino e aprendizagem de LE, na primeira década dos anos 2000, foi criado o *Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des Langues Vivantes Étrangères* (CECR). A partir de diretrizes que proporcionem uma aprendizagem pautada em princípios sociais globalizantes, o principal objetivo da abordagem defendida pelo CECR é a vivência da LE inserida em um contexto que traga a realidade de uma ação social com todos os elementos culturais que a compreendem, seja do FLE, seja do F₂ (Français Langue Seconde). Nesta abordagem, denominada *Approche Actionnelle*, o falante de uma LE torna-se um cidadão consciente de sua capacidade de interação social.

Além de tal abordagem, atualmente desenvolve-se também a denominada *Approche SocioDidactique*. A partir da obra organizada por Philippe Blanchet e Patrick Charденet (2011), intitulada *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, a nova abordagem também redimensiona o papel da interação em seu contexto de atuação. Para a vivência dessa nova percepção, o processo de ensino e aprendizagem deve ser adaptado ao perfil de seu público. Ou seja, o método e o manual a serem empregados devem adequar-se à real situação em que se apresentam. Por isso, o *renouveau méthodologique* deve ser proposto. A mudança de um método não é uma modificação aleatória, pois se trata de uma renovação metodológica. A transição deve ser feita para que os alunos de Letras-Francês e dos cursos livres, a exemplo do NLC, possam se adaptar às suas reais necessidades e metas de aprendizagem.

No contexto atual, falar uma LE nos permite um posicionamento que vai além dos contornos geográficos. E é partindo desse pressuposto que os métodos de ensino de LE devem proporcionar ao aprendiz uma vivência de situações autênticas e não fabricadas em contextos ideais. Sendo assim, um método de LE contribui com a formação leitora do sujeito quando, além de lhe permitir o conhecimento das estruturas de funcionamento da língua, o faz adquirir uma verdadeira competência letrada, desenvolvendo satisfatoriamente as habilidades de fala, escrita, leitura e escuta.

2. Metodologia

Nosso projeto inicial, intitulado *A Língua Francesa no CAC – UFPE e sua interface com o manual REFLETS*, tinha como objetivo realizar o levantamento das problemáticas e vantagens do emprego do manual REFLETS em dois dos espaços acadêmicos em que o FLE é ensinado: o curso de Letras – Francês e o NLC. Para realização de tal levantamento,

foram elaborados dois questionários como instrumento de coleta de dados. Ambos foram adaptados do livro “L’Approche Communicative” de Bérard (1991) e disponibilizados ao fim deste artigo (Anexo 1 e 2). A coleta foi iniciada com a aplicação desses instrumentos para dois públicos diferentes. O primeiro foi aplicado em uma turma de primeiro semestre de Letras-Francês e em uma turma do nível mais incipiente do NLC (Básico I). Na primeira parte da entrevista, os alunos conceituavam cada ponto em uma escala (*excellent, très bien, bien et raisonnable*) e deviam justificar a escolha de tal conceito. A segunda sessão deste mesmo questionário era de respostas livres, sem a escala citada anteriormente. Já o segundo questionário foi adaptado segundo as percepções didáticas diferenciadas do grupo de oitavo período de Letras – Francês e não continha a escala, apresentando apenas perguntas abertas.

Após o recolhimento dos dados, passamos para a análise dos mesmos. Primeiramente procedemos a um levantamento das principais características do método, baseando-se nas percepções dos alunos. Em um segundo momento, analisamos os dados de acordo com as abordagens exploradas anteriormente na fundamentação teórica. Sob a luz do *Approche Actionnelle* e do *Approche Contextualisée*, apresentados em outras ações acerca da discussão metodológica, a exemplo das oficinas sobre manuais didáticos realizadas com a parceria do SCAC (Service de Coopération et Action Culturelle de l’Embassade de France au Nord-Est) e do DAMB (Diretório Acadêmico Manuel Bandeira) em novembro de 2011 e maio de 2012, as entrevistas realizadas com os alunos também foram utilizadas como uma reflexão acerca do novo contexto de ensino e aprendizagem do FLE e nos levaram a bem encaminhar nossa renovação metodológica.

3. Análise dos dados

Em nossas análises dos dados, primeiramente traçamos um breve perfil do método e em seguida procuramos investigar no mesmo trabalho realizado os parâmetros determinados pelo CECR (2005), considerados pela comunidade científica como a padronização mais atual para o ensino de LE. Segundo tais convenções, a aquisição de uma LE deve ser avaliada de acordo com quatro habilidades: Compreensão Escrita (CE), Compreensão Oral (CO) Expressão Escrita (EE) e Expressão Oral (EO). Além disso, ressalta-se que o conhecimento do público-alvo pelo professor é essencial para que sejam traçados os diferentes perfis e objetivos dos cursos de LE. Baseando-se em tais parâmetros, estabelecemos nossas categorias de análise quanto à avaliação do manual REFLETS: a adaptação dos objetivos do método às demandas dos públicos usuários; os objetivos do método em concordância com o desenvolvimento da habilidade comunicativa e os suportes utilizados para o desenvolvimento das quatro competências de aquisição de uma LE.

3.1 Análise dos resultados do curso de letras-francês

Nessa seção, encontramos as percepções do aluno de Letras/Francês que ingressa na universidade e conhece o método há apenas alguns meses, pois a turma consultada estava no fim de seu primeiro período da graduação. Na tabela I temos os resultados em porcentagem dos parâmetros pesquisados de acordo com os conceitos citados anteriormente:

I - Resultados gerais da turma de primeiro semestre do curso de Letras-Francês

Parâmetro analisado	Porcentagem Positiva (<i>excellent et très bien</i>)	Porcentagem Mediana (<i>bien</i>)	Porcentagem Negativa (<i>raisonnable</i>)
Concordância entre os objetivos do manual e os do público-alvo	0%	67%	33%
Objetivos do método REFLETS	42%	58%	0%
Desenvolvimento das habilidades comunicativas	50%	33%	17%

A partir de tais resultados constatamos que, quanto ao primeiro parâmetro pesquisado, a concordância entre os objetivos do manual e os do público-alvo, chegamos à conclusão de que mesmo sem grandes conhecimentos de análise didática, os alunos que avaliaram os objetivos de maneira mediana citaram recorrentemente em suas justificativas a desorganização do método e a pouca abrangência nas explicações gramaticais. Os estudantes têm que desenvolver suas habilidades de aquisição de uma nova LE em paralelo à sua formação específica de licenciando.

No que concerne ao segundo parâmetro pesquisado, os objetivos do método REFLETS, foi perguntado se os graduandos achavam as estratégias do manual suficientes para a aquisição da habilidade comunicativa. Apesar

de termos boas avaliações, devemos ressaltar que foram feitas críticas recorrentes na seção aberta do questionário. Uma delas refere-se à especificidade das exemplificações/situações que são trabalhadas no método, ou seja, não há uma generalização dos modelos de frases, tornando o aluno um « repetidor » de modelos prontos. Outra ressalva foi a da falta de clareza dos enunciados dos exercícios propostos na seção *Découvrez la grammaire*.

O terceiro parâmetro: o desenvolvimento das quatro habilidades do estudo de uma língua: CE, CO, EE, EO. 57% dos entrevistados afirmam que tais competências estão desequilibradas, com maior ênfase na habilidade de CE e CO, sendo a fala, isto é a EO, a habilidade menos desenvolvida pelo método.

Além dos parâmetros principais acima abordados, outros dados foram ressaltados por pouco mais de 60% dos alunos nas questões subjetivas. Por exemplo, a escassez de documentos retirados de fontes reais de comunicação (*les documents authentiques*), e a má contextualização dos documentos fabricados (*les documents fabriqués*). Referindo-se ainda aos exercícios da seção *Découvrez la Grammaire*, a maioria dos alunos respondeu que existem diversas deficiências localizadas, dentre elas, a mais destacada, foi o desrespeito ao modelo proposto pelos próprios exercícios. Além disso, foi criticada a escassez de atividades e trabalhos referentes ao campo da pronúncia e da CO. Dentre os aspectos positivos, o vídeo do método REFLETS foi colocado como um dos instrumentos mais úteis para as aulas, pois contextualizam a Língua Francesa em situações culturais diversas.

O segundo questionário foi aplicado em uma outra turma de Letras-Francês, mas dessa vez do oitavo semestre. A relação de questões aplicada a este grupo não utilizou os conceitos fechados de *excellent*, *três bien*, *bien* e *raisonnable*, pois foram feitas com uma maior ênfase na abordagem das quatro competências comunicativas que deveriam ser trabalhadas no método REFLETS. Considerando que se tratava de uma classe de Prática

de Ensino de Francês II (*Didactique du FLE II*), houve a proposição de uma avaliação crítica do manual aos futuros professores.

Iniciando pela compreensão oral, 70% da turma declarou que os vídeos, por não serem autênticos, não apresentam situações reais do cotidiano. Os outros 30% colocam o vídeo como a melhor ferramenta do livro. Porém, no caso da CE, a qualidade dos textos e dos exercícios propostos, as respostas convergem para uma mesma opinião: os textos e exercícios estão fora de contexto, reduzindo-se a uma essência gramatical, sem atingir o objetivo comunicativo. Além disso, a dificuldade na compreensão enunciativa dos exercícios foi também citada por 70% da turma. Um pequeno percentual de 10% respondeu que os documentos de áudio são muito difíceis para os iniciantes e que eles não partem de situações reais, são encenações. Quanto ao trabalho proposto para a EO, foi por todos respondido que há mais o trabalho por parte dos professores do que através das raras atividades propostas pelo método. Já para a EE e para a explicação da competência gramatical, as respostas foram unânimes: explanação incompleta e resumida da gramática e textos/exercícios não contextualizados. Quando perguntados se gostariam de mudar o método de estudo, todos responderam que sim, argumentando que o método data de 1998, estando ultrapassado, e defendendo o uso de um manual que aborde uma proposta interativa, na qual as ações estejam contextualizadas e se reportem ao real emprego da língua.

Ao analisarmos os resultados dos dois questionários, notamos que algumas das observações dos alunos se repetem tanto para os iniciantes quanto para os concluintes. Abaixo podemos observar a tabela 2, que apresenta tais remarças comuns:

2 - Remarcas comuns entre as duas turmas de Letras-Francês

Remarca comum	Porcentagem (dois grupos de Letras)
Pouca abrangência explicativa	30%
Falta de contextualização nos exercícios	20%
Explanação Insuficiente	20%
Desorganização dos conteúdos	20%

Observando o caráter equilibrado da tabela apresentada, os entrevistados ressaltaram as vantagens do manual: a inovação do REFLETS, que é a utilização do vídeo no ensino de línguas, dividiu as opiniões dos alunos. De fato, os episódios foram uma novidade na época em que o método surgiu e eles trazem diversas características culturais da cultura dos povos de Língua Francesa. Entretanto, as críticas referentes à competência da CE e da EE penderam para observações pertinentes. Os exercícios de produção textual propostos pelo REFLETS são muito mais centrados na aquisição da regra gramatical que deseja ser ensinada. A pequena abrangência interativa dificulta a interação entre os alunos. Além disso, como foi ressaltado pelos entrevistados, há uma escassez de propostas para EE. Na maioria das vezes, o texto está pronto e o aluno precisa apenas preencher algumas lacunas. Outro ponto de destaque foi a dificuldade na compreensão das atividades propostas, ou seja, o objetivo não é esclarecido e o aluno não sabe como responder às questões.

3.2 Questionário referente ao Núcleo de Línguas e Culturas (NLC)

A partir da análise comparativa entre os dois questionários realizados entre as turmas de Letras do primeiro e oitavo semestre e a turma do NLC, percebemos a diferença entre o perfil do aluno do curso superior de Licenciatura em Língua Francesa e do aluno do curso de línguas convencional. As perguntas subjetivas, quando respondidas, não trouxeram muitos comentários. Dentre as respostas dadas para a pergunta sobre o que pareceu mais interessante no método, foram citadas a contextualização dos conteúdos com os episódios em vídeo e a seção de cultura ao fim de cada capítulo, com informações diversas do mundo francófono. O caderno de exercícios do REFLETS também foi citado como um bom instrumento para a internalização dos conteúdos gramaticais e de vocabulário.

A tabela 3, refere-se às perguntas para as quais foram atribuídas as respostas conceituais *excellent, très bien, bien et raisonnable*. Percebemos por uma análise das porcentagens que são poucos os conceitos que obtiveram atribuições negativas. Se, para os alunos de Letras-Francês o REFLETS não supria todos os objetivos exigidos por um público que busca, além da competência comunicativa, a formação aprofundada do FLE, para o público do NLC, o REFLETS demonstrou bons resultados na pesquisa apresentada neste artigo.

Avaliação da turma do NLC acerca dos parâmetros de análise do manual REFLETS

	REFLETS atende às necessidades de seu público-alvo	Desenvolvimento das quatro habilidades pelo REFLETS	Conceitualização Gramatical
Excellent	0%	0%	0%
Très Bien	12%	17%	25%
Bien	75%	50%	37%
Raisonnable	13%	33%	38%

No primeiro parâmetro analisado, constatamos que os alunos do NLC, um público diversificado e que não pretende ensinar o FLE, o REFLETS mostrou-se com 75% de aprovação. Observamos uma discrepância de opiniões: para as duas turmas do curso de Letras o REFLETS não supre os objetivos do público da graduação. Na análise do desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, evidenciamos que a habilidade comunicativa buscada pelos alunos do NLC não é a mesma que buscam os alunos de Letras. A porcentagem considerável de 50% mostra que tal habilidade é sim bem desenvolvida e corresponde aos seus objetivos. Entretanto, uma parcela bem próxima dessa “maioria” discorda e coloca que as habilidades são desenvolvidas de maneira razoável (*raisonnable*).

Para ambos os públicos, é na conceitualização da gramática que encontramos o problema-chave do método. De maneira resumida e artificial, os exercícios sugeridos pelo manual abordam aspectos com pouca aplicabilidade no cotidiano. Os alunos da graduação ressaltaram diversas

vezes que a gramática não era bem trabalhada e explicada no método e, da mesma maneira, os alunos do NLC queixaram-se de maneira significativa desse aspecto do método.

4. Considerações finais

A partir da pesquisa realizada, o Leitorado de Francês e o NLC, ambos da UFPE, buscaram meios científicos para justificar o ensaio de *renouveau méthodologique*. Baseando-se nas palavras de Puren (1988), de que um estudioso da didática deve sempre refletir acerca de sua prática antes de avançar, o presente estudo nos serviu de registro de nossa própria experiência docente. O manual REFLETS, bastante utilizado durante o apogeu do *Approche Communicative*, apresenta uma metodologia em consonância com esta época de estudos da linguagem e, mas com o aporte da análise aqui descrita, ele não mais corresponde aos objetivos atuais da aprendizagem de LE, baseada primordialmente no letramento da língua-alvo.

Juntamente com as inovações propostas pelo CECR e pelo *Approche Actionnelle*, em que a língua estrangeira passa a ser concebida como uma prática social, a didática do FLE está sendo apresentada à ideia da aprendizagem de uma LE em situações contextualizadas, ativando diversos outros saberes (l'Approche SocioDidactique). Além disso, justificar a modificação do manual utilizado no curso de Letras/Francês tem uma dupla intenção: proporcionar uma renovação, mas também diferenciar, qualificando as duas categorias de ensino, a do NLC (curso de idiomas) e a formação de futuros tradutores e professores de FLE do Curso Superior de Letras da UFPE.

Referências

- BÉRARD, Evelyne. *L'Approche Communicative*. Paris: CLE INTERNATIONAL, 1991.
- BLANCHETT, Philippe; CHARDENET, Patrick (Orgs). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Approches Contextualisées. Paris: Editions des Archives Contemporaines, Université de Rennes et Agence Universitaire de la Francophonie (AUF): 2011.
- CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE – Comité de l'Éducation. *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Didier, 2005.
- GALLI, Joice Armani Galli. Letramento – Cultura e diversidade em políticas de ensino de LEs. In: KURTZ dos Santos, Sílvia Costa, MOZILLO, Isabela. *Cultura e diversidade na Sala de Aula de Língua Estrangeira*. Pelotas: Ed. da Universidade UFPEL, 2008, pp. 182-191.
- _____. Sobre políticas públicas de ensino de línguas estrangeira: um estudo sobre a formação leitora em língua francesa no Rio Grande do Sul, relações entre ensino fundamental e médio. In: *Tecendo aprendizagens com a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Vol. 2. Porto Alegre: SMED, 2006, pp. 331-336.
- PUREN, Christian. *L'histoire des Méthodologies de l'enseignement des Langues*. Paris: CLE INTERNATIONAL, 1988.
- ROY, Jean-Louis. *Qual o futuro da língua francesa? Francofonia e concorrência cultural no século XXI*. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 2010.

Anexos

Anexo I - Questionário aplicado aos alunos concluintes de Letras-Francês

Enquête sur la méthode de FLE "REFLETS"

- 1) Avez-vous déjà étudié et/ou travaillé avec cette méthode?
- 2) Que pensez-vous de la manière avec laquelle la méthode exploite les quatre compétences:

a – Compréhension Orale (que pensez-vous des documents vidéos?)

b – Compréhension Écrite (la qualité des textes et des exercices proposés)

c – Expression Orale (+ phonétique)

d – Expression Écrite (+ grammaire)

3) Pensez-vous que le Lectorat de Français de l'UFPE doit changer de manuel de langue? Vous pouvez ajouter des arguments pour justifier votre réponse.

Anexo 2 - Questionário aplicado ao primeiro período de Letras e aos iniciantes do NLC

GRILLE D'ÉVALUATION DU PREMIER SEMESTRE DE LANGUE FRANÇAISE/UFPE

UFPE/CAC/LETTRES/LANGUE FRANÇAISE

Questionnaire Adapté de *L'Approche Communicative*, d'Evelyne

Bérard. Paris : CLE International, 1995.

Professeur Joice Armani Galli

Indiquez vos réponses en justifiant votre choix :

Questions et Indications :	Excellent(e) (s), parce que...	Très bien, parce que...	Bien, parce que...	Raisonné(s) parce que...
I. La méthode (REFLETS) comporte-t-elle une analyse des besoins du public ?				

2. Les objectifs généraux de la méthode visent-ils à faire acquérir à l'apprenant une compétence communicative ?				
3. Est-ce que les aptitudes/habilités : CO/PO et CE/PE (écouter/parler ; lire/écrire) sont développées ?				
4. Les supports sont-ils authentiques et variés ?				
5. Les travaux proposés à l'apprenant permettent-ils de conceptualiser le fonctionnement de la grammaire du FLE?				
6. Je peux affirmer que mon application vers les classes de français ont été :				

7. En ce qui concerne la réalisation des tâches/devoirs de maison/productions en générale , moi je suis...				
8. Mon assiduité et ma ponctualité pendant le semestre est...				
9. D'autres remarques :				

Réponses libres : 1) Le Français I a proposé une sensibilisation aux intonations, aux phonèmes et aux rythmes du FLE. Pensez-vous qu'il est possible de travailler la phonétique dans un niveau débutant d'une autre façon? C'est-à-dire, on peut approfondir une connaissance sans avoir un niveau minimal de la langue cible ?

2) Qu'est-ce qui vous a semblé le plus intéressant ?

3) Qu'est-ce qui vous a semblé le plus utile ?

AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

Sintea Reuse²

Gabriela Quatrin Marzari

Centro Universitário Franciscano

Resumo: Neste trabalho pretendemos mapear as inteligências múltiplas utilizadas por alunos na aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), bem como suas percepções acerca do uso dessas inteligências ao longo do processo. Para tanto, retomamos estudos de diferentes autores que abordam essa temática, a partir dos quais elaboramos um questionário e o aplicamos a aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira de uma Instituição de Ensino Superior de Santa Maria/RS, a fim de identificar as principais inteligências ativadas durante a aprendizagem da língua alvo. Os resultados obtidos revelaram que cada aprendiz utiliza estratégias diversificadas para a aprendizagem do idioma, desse modo, explorando suas inteligências múltiplas.

Palavras-chave: Inteligências Múltiplas. Ensino de ILE. Metodologias de aprendizagem.

Abstract: In this paper, we aim at mapping the multiple intelligences used by students in the process of learning English as a Foreign Language (EFL) as well as their understanding of the use of such intelligences. Therefore, we took into consideration different studies on that topic. Based on those studies, we wrote and applied a questionnaire to EFL learners from a Higher Education Institution of Santa Maria, RS, in order to identify which of the intelligences have been activated by them during the learning process. The results have shown that every student

1. Artigo resultante do Trabalho Final de Graduação desenvolvido pela acadêmica Sintea Reuse sob a orientação da professora Ms. Gabriela Q. Marzari no Curso de Letras: Português e Inglês do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria/RS.

2. Acadêmica do 8.º semestre do Curso de Letras: Português e Inglês do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria/RS. Autora do artigo. sintea@hotmail.com

uses different strategies to learn the target language, thus, exploring multiple intelligences throughout the process.

Keywords: Multiple Intelligences. EFL Teaching. Learning methodologies.

Considerações iniciais

Muitas pessoas já se interessaram em realizar estudos sobre as inteligências e sobre o funcionamento do cérebro humano. No princípio não se pensava na existência de várias inteligências e muito menos que essas pudessem ter uma localização diferente no cérebro humano. Contudo, na década de 1980, Howard Gardner apresentou a Teoria das Inteligências Múltiplas, citando, em um primeiro momento, sete inteligências: linguística/verbal, lógico-matemática³, musical, espacial/visual, corporal/cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Em estudos posteriores, Gardner acrescentou a inteligência naturalística⁴ e levantou a hipótese de que haveria uma nona inteligência, a existencial.

No momento atual, observa-se a necessidade, cada vez maior, de despertar as inteligências múltiplas dos aprendizes a favor da educação. Os meios de comunicação em massa, assim como o meio eletrônico, ou seja, a Internet, utilizam a imagem e a sonoridade para atrair jovens e crianças para uma tendência provocada por quem produz esses meios. Cabe a nós, (futuros) professores de Letras, explorarmos as capacidades de nossos aprendizes e a utilização desses recursos em prol da aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Em vista disso, o objetivo principal deste estudo é analisar as percepções dos alunos acerca do papel das inteligências múltiplas na aprendizagem de

3. Os termos lógico-matemática e corporal/cinestésica referem-se respectivamente a lógica/matemática e corporal/cinestésica em algumas traduções.

4. O termo naturalística é também traduzido como naturalista de acordo com alguns autores.

Inglês como Língua Estrangeira (doravante ILE). Ao fazê-lo, pretendemos: 1) identificar quais inteligências são geralmente estimuladas, nos aprendizes, pelo professor de Língua Estrangeira (LE) ao ensinar a língua alvo; 2) estabelecer uma relação entre as inteligências ativadas pelos aprendizes de ILE e a metodologia de ensino adotada pelo professor; e, a partir disso, 3) buscar meios para identificar as inteligências adotadas ou ativadas pelos aprendizes.

Considerando que algumas gerações de professores tiveram uma aprendizagem linear e tradicional e que os estudantes da atualidade os desafiam para um ensino que abrange outros recursos além de lousa, giz e voz do professor, a presente pesquisa assume significativa relevância. Certamente, na atualidade, existe um universo muito amplo de recursos, em comparação a épocas passadas, que podem e devem ser usados adequadamente pelo professor, a fim de ativar as inteligências de seus aprendizes.

Cabe ao professor, portanto, saber explorar essas inteligências múltiplas, fazendo uso de recursos didático-pedagógicos que estão à sua disposição. Nesse sentido, o papel das inteligências múltiplas na aprendizagem, sobretudo de línguas estrangeiras, é fundamental para o engajamento dos aprendizes no atual contexto educacional. Pesquisas (GARDNER *et al*, 1998; PAIVA, 2007, por exemplo) em relação a essa temática têm sido desenvolvidas com o objetivo de justificar a necessidade de nós, (futuros) professores, trabalharmos as inteligências múltiplas de nossos aprendizes, independentemente do conteúdo a ser ensinado, uma vez que cada indivíduo faz uso de diferentes estratégias de aprendizagem (PAIVA, 2007).

I. Inteligências múltiplas: histórico e definição

Nesta seção, apresentaremos uma definição de “inteligência”, a partir de estudos referentes ao tema, que servirão de base para compreendermos a Teoria das Inteligências Múltiplas, conforme proposta por Gardner, no final do século passado. Além disso, serão listadas as inteligências múltiplas,

conforme apontadas por Gardner (1994), bem como suas características, que, acreditamos, serão relevantes para a realização de uma efetiva prática docente que inclua a identificação das inteligências a serem estimuladas nos aprendizes durante o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Antunes (2008), a palavra “inteligência” tem sua origem na união das palavras latinas ‘*inter*’ (entre) e ‘*eligere*’ (escolher). Assim, entendemos por inteligência a capacidade de escolha entre as alternativas possíveis para resolver, da melhor forma possível, um problema. O autor aponta ainda para o fato de que o envelhecimento da inteligência ocorre pela falta de estímulos, e não pelo envelhecimento biológico (ANTUNES, 2008), o que evidencia a importância de estimularmos as inteligências múltiplas de nossos aprendizes ao longo de sua formação.

Em 1983, Gardner desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas para analisar e descrever melhor o conceito de inteligência. Segundo o autor, o ser humano seria portador de oito pontos diferentes de seu cérebro, onde estariam abrigadas oito inteligências diferentes (GARDNER, 1998 *apud* ANTUNES, 2008). Apesar de o cientista afirmar que o número oito é subjetivo, essas oito inteligências formam o que foi chamado de inteligências múltiplas. Segundo Gardner (1994), as inteligências múltiplas são⁵: 1) a linguística ou verbal, que consiste no uso objetivo da linguagem para convencer, agradar, estimular, comunicar, relatar, seja pela escrita, seja pela oralidade; 2) a lógico-matemática, que se destaca pela sensibilidade com símbolos, relações e padrões, bem como o raciocínio lógico/dedutivo e a solução de problemas; 3) a espacial, que se caracteriza pelo desenvolvimento da percepção de formas espaciais e de relações e padrões visuais, além de uma visualização tridimensional e sua composição, transformação, equilíbrio, orientação e tensão; 4) a musical, que busca a

5. Definições de acordo com a imagem disponível em <http://www.mapasmentais.com.br/modelos/inteligencia/img/mm_edu_inteligencias_multiplas_img.gif> acesso em 12/03/2011.

percepção de tons, timbres, ritmos, temas, sua reprodução e produção de novas combinações; 5) a cinestésica corporal, que se caracteriza pelo autocontrole corporal e pela coordenação motora; 6) a naturalista, que consiste na sensibilidade ao meio ambiente; 7) a interpessoal, que consiste na capacidade de compreender as intenções, motivações, humores, temperamentos e desejos de outras pessoas; e 8) a intrapessoal, que abrange a capacidade de autoconhecimento e uso preciso de ideias, habilidades, necessidades, sonhos, desejos e o gerenciamento de emoções e sentimentos. De acordo com estudos posteriores, Emmons (2000 *apud* SILVA, 2001) aponta para a existência de uma nona inteligência, conhecida como espiritual/existencial, apesar de haver algumas discordâncias por parte de Gardner em relação a essa inteligência. Em síntese, a inteligência espiritual/existencial abrange a capacidade de refletir e ponderar sobre questões fundamentais da existência. É considerada característica de líderes espirituais e de pensadores filosóficos, tais como Jean-Paul Sartre e Dalai Lama.

Gardner (1994) argumenta, no entanto, que o teste de QI (Quociente de Inteligência) é muito restrito para examinar ou testar a inteligência humana, que não pode ficar presa a respostas curtas para perguntas curtas. Segundo Travassos (2001), Gardner procurou ampliar o conceito de inteligência, demonstrando que esta é a capacidade de solucionar problemas, elaborar conceitos e engenhar ou confeccionar artefatos em determinados contextos.

Ao fazê-lo, Gardner (1994) apresentou uma revisão histórica sobre os estudos referentes à inteligência humana, destacando a pesquisa desenvolvida pelo cientista e médico Franz Joseph Gall, que viveu no final do século XVIII e que especulou sobre relação da inteligência com tamanho do cérebro e a localização de diferentes funções em áreas diferentes. Posteriormente, deu-se a esse estudo o nome de *Frenologia*. Entretanto, com o avanço das pesquisas e estudos na área, descobriu-se que essa

teoria era relativa e que o tamanho do cérebro não possuía relação com a inteligência. Segundo Gardner (1994), a teoria de Gall não poderia ser descartada por completo, pois o mesmo já considerava, naquela época, que não existem poderes mentais gerais, tais como percepção, memória e atenção, mas que existem diferentes formas de percepção e de memória, conforme as faculdades intelectuais desenvolvidas pelo indivíduo, por exemplo, música, visão ou linguagem. Segundo Gardner (1994), muitas dúvidas foram esclarecidas na década de 1860, quando o cirurgião e antropólogo francês Pierre-Paul Broca demonstrou, de forma inédita, a relação entre uma lesão cerebral e uma debilitação cognitiva específica. Em seu estudo, Gardner (1994) registrou que os cientistas do século XIX não foram os primeiros a tentar separar as habilidades humanas, uma vez que se supõe que Platão, Aristóteles, os *Upanishads* hindus e os estudiosos da Idade Média também já tinham se interessado, naquela época, por esse tema.

A importância da pesquisa de Gardner (1994) reside no fato de que a localização separada das inteligências demonstra que as pessoas podem desenvolver uma ou outra inteligência de forma independente, desse modo, desempenhando determinadas tarefas de forma mais ou menos exitosa. Essa descoberta justifica, ao menos em parte, o fato de que alguns aprendizes de ILE levam mais tempo do que outros para aprender a língua alvo; ou ainda, o fato de que os mesmos aprendizes fazem uso de diferentes estratégias de aprendizagem do idioma e, geralmente, alcançam resultados diversificados quanto ao nível de conhecimento desenvolvido ou adquirido.

2. Metodologia

Para atender aos objetivos propostos na introdução a este estudo, primeiramente selecionamos diferentes autores que abordam a temática das Inteligências Múltiplas e suas influências no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, considerando o papel das TICs na ativação dessas

inteligências. Com base nesse referencial, num segundo momento, aplicamos um questionário, composto por uma questão objetiva e uma dissertativa, a treze aprendizes de ILE, a fim de identificarmos as inteligências geralmente ativadas por eles durante a aprendizagem da língua alvo. Finalmente, com base na literatura existente sobre o assunto pesquisado, desenvolvemos a análise e a discussão dos dados obtidos.

Dos participantes, oito são do sexo feminino e cinco, do sexo masculino. Para uma referência mais precisa quanto aos dados obtidos por meio do questionário, os participantes foram denominados Participante 1 (P1), Participante 2 (P2), e assim sucessivamente. Além disso, os participantes de 1 a 8 são acadêmicos do quarto semestre do curso de Letras: Português e Inglês (Inglês 4) e os de 9 a 13 são do sexto semestre do referido curso (Inglês 6). Além de tentarmos identificar, por meio da questão objetiva, quais são as inteligências mais utilizadas ou ativadas pelos estudantes, durante a aprendizagem da língua alvo, também buscamos entender se estes estão conscientes dessa utilização, ao propormos uma questão dissertativa, que pudesse, então, confirmar ou refutar os dados obtidos a partir das respostas anteriores.

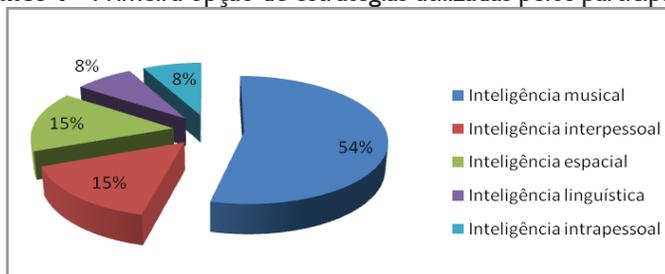
3. Análise e discussão dos dados

Nesta seção, analisaremos e discutiremos os dados obtidos, utilizando, como critério de categorização, as duas modalidades de questões propostas aos participantes.

3.1 Análise das respostas à questão objetiva⁶

Dos 13 participantes da pesquisa, 7 assinalaram, como primeira opção, a alternativa que se refere ao uso de estratégias relacionadas à inteligência musical, conforme nos revela o gráfico abaixo:

Gráfico I - Primeira opção de estratégias utilizadas pelos participantes



Além disso, P4, que assinalou as estratégias relacionadas à inteligência musical como segunda opção, demonstrou que utiliza de forma intensa essa inteligência, pois escreveu, na segunda questão: “[e]u praticamente aprendi tudo o que sei de inglês assistindo à documentários, sobre a *trajetória* de músicos, sem legenda pois só obtinha esses vídeos na internet direto dos E.U.A.” Portanto, embora P4 não tenha selecionado essa inteligência como primeira opção, deixou evidente a sua relevância para a aprendizagem da língua alvo ao responder à questão dissertativa.

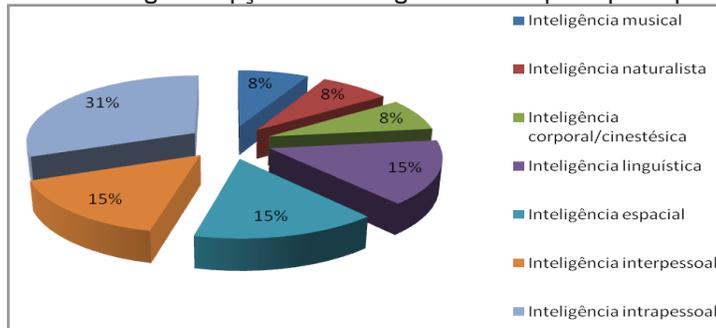
Por outro lado, P7 assinalou a inteligência musical em quinto lugar, mas argumentou, na questão dissertativa, que essa inteligência a auxilia no aprendizado da língua inglesa, pois, segundo ela, “através de músicas em inglês e buscando entender a letra você consegue adquirir grande

6. Nesta etapa da pesquisa, mantivemos proposadamente as respostas originais dos participantes ao questionário proposto, inclusive contendo equívocos de natureza linguística.

conhecimento.” P9 assinalou a inteligência musical em sétimo lugar, mas destacou, na questão dissertativa, que faz uso dessa inteligência, juntamente com a interpessoal, durante as aulas, o que nos revela certa contradição entre o seu discurso e a sua prática. Apesar de P11 ter assinalado a inteligência musical em oitavo lugar, ao responder a questão dissertativa, mencionou, por duas vezes, que faz uso dessa inteligência, o que nos revela certa contradição, a exemplo do que concluímos na análise das respostas de P9.

No gráfico abaixo, podemos observar quais são as estratégias elencadas pelos participantes como segunda opção, tendo em vista a aprendizagem da língua inglesa:

Gráfico 2 - Segunda opção de estratégias utilizadas pelos participantes

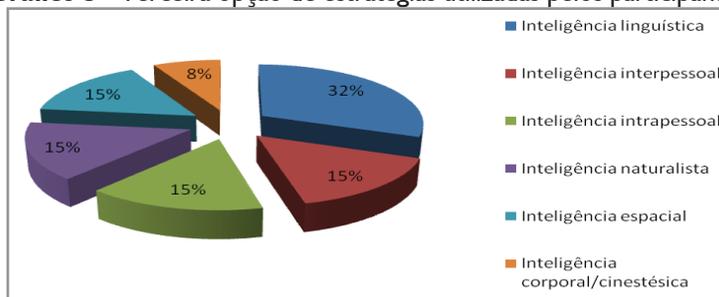


Enquanto que no primeiro gráfico predomina a inteligência musical, percebemos, no segundo, uma maior variedade de opções de estratégias utilizadas pelos participantes na aprendizagem da língua inglesa, com predomínio da inteligência intrapessoal. Nesse sentido, a análise revela que, mesmo em um pequeno universo de pesquisa, constata-se a existência de uma variedade de estratégias ou inteligências ativadas durante a aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa constatação aponta, mais uma vez, para a singularidade de cada aprendiz, o que implica a necessidade de

utilização de diferentes recursos e metodologias por parte do professor, a fim de ativar a maior quantidade possível de inteligências nos aprendizes, oferecendo, assim, várias possibilidades e mecanismos para a aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa.

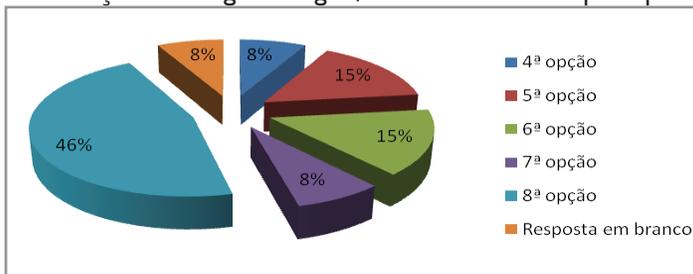
No gráfico a seguir, podemos identificar quais estratégias aparecem em terceiro lugar na concepção dos aprendizes:

Gráfico 3 - Terceira opção de estratégias utilizadas pelos participantes



Podemos perceber que, neste gráfico, destaca-se a inteligência linguística. É importante mencionar que as inteligências interpessoal e espacial foram assinaladas de forma semelhante nos três gráficos até aqui apresentados, abrangendo 15% das opções em cada um deles. Esses dados são importantes pelo fato de que o instrumento foi aplicado a estudantes do curso de Letras que, obviamente, deverão fazer uso dessas inteligências, uma vez que o curso se insere na área das ciências humanas.

Dentre as alternativas assinaladas pelos participantes nos três primeiros gráficos, podemos constatar que praticamente todas as inteligências abordadas na pesquisa foram contempladas. Porém, a inteligência lógico/matemática não estava entre as primeiras opções, o que nos levou a elaborar um gráfico para observar a reação dos participantes mediante o uso de estratégias relacionadas a essa inteligência.

Gráfico 4 - Posição da inteligência lógico/matemática utilizada pelos participantes

É interessante perceber que a maioria dos participantes descarta a inteligência lógico/matemática, marginalizando, assim, o seu uso. Essa constatação pode ser feita a partir da análise dos dados, pois, além de essa inteligência não aparecer entre as três primeiras opções, seis dos participantes consideraram-na como sua última opção, o que significa que, talvez, não a utilizem ou não tenham consciência da sua utilização na aprendizagem da língua alvo.

Durante a análise da questão dissertativa, feita na próxima subseção, observaremos que alguns dos participantes consideraram o uso da inteligência lógica, separando-a da inteligência matemática. Essa separação pode resultar de um possível entendimento, por parte dos aprendizes, de que a linguística possui uma lógica interna como, por exemplo, o acréscimo de sufixos e afixos, ou as lógicas sintáticas. Assim, é possível que, embora percebam a utilização da lógica no estudo da língua inglesa (associação com palavras da língua portuguesa, esquematizações para um melhor entendimento, utilização de cruzadinhas, etc.), os aprendizes não associam essa lógica com a matemática, que pode lhes parecer muito mais difícil do que a lógica linguística, ou mesmo a lógica musical, considerando que a inteligência musical foi a inteligência que se sobressaiu em relação às demais nesta pesquisa.

3.2 Análise das respostas à questão dissertativa

As respostas à segunda questão do questionário podem ser consideradas como uma justificativa das alternativas escolhidas pelos participantes na primeira questão, um acréscimo de informação ou mesmo uma indicação de que os participantes não possuem total clareza quanto à utilização das inteligências múltiplas no processo de aprendizagem de ILE. A seguir, analisaremos algumas das respostas dos participantes, demonstrando como essas possibilidades foram expressas na pesquisa.

P1 foi coerente ao afirmar, na primeira questão, que as inteligências mais utilizadas por ele são a musical, a intrapessoal e a linguística, respectivamente, conforme nos revela sua resposta: “escuto e gravo músicas em inglês, pego traduções ou tento traduzir alguma coisa [...] Procuo ler e falo inglês comigo mesmo”. Dessa forma, o discurso de P1 revela que o aprendiz possui consciência quanto às inteligências e estratégias utilizadas para aprender a língua inglesa.

Por outro lado, o discurso de P2 deixa transparecer que ele não possui total clareza sobre quais inteligências utiliza, pois o aprendiz não apresenta uma resposta que contenha as informações referentes ao uso das inteligências múltiplas na aprendizagem da língua inglesa. P2 escreve, porém, sobre teorias e “tendências” que considera importantes “[p]ara um estudo completo de qualquer L2”. Dessa forma, podemos perceber que o seu discurso é mais marcado por crenças e teorias do que por experiências vivenciadas. Acreditamos, nesse sentido, que esse conhecimento teórico não o leva a compreender a utilização dessas inteligências em um contexto real de aprendizagem, ao observarmos expressões como “sigo as tendências que os teóricos sócio-interacionistas defendem” e “acredito que”. A resposta de P2 parece muito presa à teoria, de forma que ele não relata a própria experiência, mas apenas as suas crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Isso significa que, talvez, este

participante não utilize ou não tenha consciência de que utiliza a inteligência intrapessoal, pela própria dificuldade que teve em identificar e/ou esclarecer a utilização dessas inteligências em seu processo de aprendizagem, ou seja, dificuldade em partilhar algo que talvez considere muito pessoal.

Já P3 não respondeu à questão subjetiva, o que pode ser um indicador da falta de clareza da participante quanto à utilização das inteligências múltiplas na aprendizagem da língua inglesa, insegurança ao expressar a sua opinião sobre o assunto, ou ainda indiferença em relação à questão proposta.

Em contrapartida, P4 apresenta, em seu discurso, um importante aspecto no que se refere à aprendizagem da língua inglesa dizendo: “[...] eu tinha tanto interesse em saber sobre a vida desses artistas que acabei assimilando muita coisa do inglês por dedução, vendo o contexto que estava sendo falado nos documentários.” Dessa forma, ele parece ter consciência de quais inteligências mais ativa para aprender a língua inglesa, pois a sua resposta, na segunda questão, é coerente com as opções assinaladas na primeira questão.

Sendo assim, podemos perceber uma semelhança entre os discursos de P1 e de P4, pois ambos destacaram as inteligências musical e intrapessoal e, em suas respostas, observamos certa capacidade para compreender como utilizam essas inteligências para aprender a língua inglesa. A questão de falar consigo mesmo em inglês e o fato de tentar entender a língua a partir do contexto apresentado nos vídeos também demonstram estratégias descobertas pelos próprios aprendizes ao longo de suas trajetórias como estudantes de uma língua estrangeira. Isso é apenas um indício de que existem diferentes e variadas estratégias de aprendizagem, algumas sequer nomeadas ou definidas pela teoria, mas que fazem parte do universo dos aprendizes, às vezes de modo inconsciente.

P5 escreveu sobre a importância da inteligência musical para a aprendizagem da língua inglesa. Ela enfatizou o uso de tal inteligência ao afirmar: “o domínio da língua inglesa provém principalmente do contato

com letras de músicas que eu buscava e traduzia de forma autônoma.” P5 foi coerente ao responder o questionário, justificando, na questão dissertativa, as respostas selecionadas anteriormente. Essa coerência nas respostas revela que a aprendiz reconhece as estratégias que utiliza na aprendizagem da língua inglesa e tem consciência das inteligências que ativa ao longo do processo.

P6 também é relativamente coerente em seu discurso, ao demonstrar a importância que dá à utilização das inteligências musical e interpessoal, enfatizando a sua relevância para aprender e “treinar a *pronuncia*” na língua inglesa. Segundo P6:

[a]s inteligências que eu utilizo são a musical, por exemplo, ouvindo músicas em inglês tentando entender a letra e cantar lendo a letra para aprender a *pronuncia*. Utilizo também a linguística e a interpessoal, fazendo exercícios em sala de aula e conversando em inglês com os colegas para fixar o que aprendi e treinar a *pronuncia*.

As respostas de P7 demonstram que ela utiliza várias inteligências para aprender a língua inglesa, dentre as quais destaca a linguística, a intrapessoal, a musical, a espacial (utilização de filmes) e a interpessoal. Para Gardner (1998, p. 223), essas “*combinações de várias inteligências*” definem a forma como os indivíduos resolvem seus problemas que, neste caso, centram-se na aprendizagem da língua inglesa. Sendo assim, diante de um aluno com afinidades intelectuais variadas, um professor pode lançar mão de vários métodos e instrumentos de ensino, a fim de oferecer diferentes estímulos a esse aprendiz. Em uma sala de aula, em que o professor vislumbra a possibilidade de variar a sua metodologia de ensino, haverá uma oportunidade muito maior de aprendizagem da língua inglesa por parte dos aprendizes que ali estão. Todavia, uma aula variada ou diversificada do ponto de vista metodológico não significa permanecer apenas na utilização repetida de vídeos, ou de computadores (internet ou outros programas da

internet), ou de quadro e giz, ou de trabalhos individuais, ou de atividades em grupo, ou de utilização de quebra-cabeças, ou de passeios de estudo, mas na promoção de um equilíbrio entre essas possibilidades e tantas outras de que o professor tem conhecimento e pode fazer uso.

Em sua resposta dissertativa, P8 relata que utiliza principalmente as inteligências musical, linguística, interpessoal e intrapessoal. No entanto, o seu discurso demonstra que adota, de diferentes maneiras, a inteligência linguística “utilizando gramáticas e livros didáticos” e que, além disso, costuma “escrever textos sobre diversos assuntos na língua inglesa”. Logo, concluímos que a mesma inteligência pode ser diferentemente explorada, fazendo uso, por exemplo, das novas tecnologias, uma vez que o texto midiático é caracterizado pela multimodalidade (mescla de elementos sonoros, cinestésicos, etc. na composição de um mesmo texto).

Por outro lado, P9 parece ser incoerente ao assinalar, na questão objetiva, a inteligência musical em sétimo lugar e afirmar, na questão dissertativa, que utiliza as inteligências “musical e interpessoal, durante as aulas [de língua inglesa]”. Essa divergência sinaliza, de certo modo, que esse aprendiz utiliza estratégias diferentes dentro e fora da sala de aula, ou que não possui muita clareza em relação às estratégias que efetivamente utiliza para aprender a língua alvo.

P10 afirma que gosta de “assistir vídeos, ouvir músicas e falar em inglês para praticar”. Dessa forma, demonstra que essas são as principais formas de aprender a língua inglesa, embora utilize as demais inteligências, conforme assinalou na questão objetiva, na qual destacou, em segundo lugar, a inteligência corporal/cinestésica. A escolha dessa inteligência, como sua segunda opção, não é justificada pela participante da pesquisa. Portanto, o uso de tal inteligência é questionável, na medida em que não são apresentados argumentos coerentes pela participante, que comprovem a sua resposta.

O discurso de P11 demonstra que a participante faz uso de várias inteligências: “[m]usical, linguística, lógico, intra e interpessoal.” Além disso,

P11 complementou sua resposta ao afirmar que geralmente aprende inglês utilizando músicas e filmes. Segundo a aprendiz: “faço relações com coisas que já sei.” Essa participante demonstra que faz uso da inteligência lógica, sem associá-la, porém, com a inteligência matemática, que, na questão objetiva, considerou como sua quinta opção. Esse dado revela que P11 reconhece a estrutura lógica não apenas dentro da matemática, mas também dentro da música, da linguística, das relações interpessoais, e assim por diante.

P12, na questão subjetiva, citou apenas duas inteligências: a interpessoal e a musical. O participante justificou sua resposta, ao argumentar que ambas servem para aprimorar o conhecimento de vocabulário: a primeira, por ter contato com outras pessoas, e a segunda, por ser de fácil acesso e por poder “ser exercitado no trabalho e no lazer”. Na questão objetiva, esse participante numerou as alternativas apenas até o número cinco, demonstrando que, talvez, não faça uso das demais inteligências, ou ainda que não tenha consciência quanto à sua utilização.

P13 enfatiza que, “[e]m primeiro lugar”, faz uso do ritmo e da “musicalidade *linguística* em seriados e/ou filmes na TV”. Ela comenta que também faz “brincadeiras com a *lingua* estrangeira em ambiente doméstico, seja na culinária, seja “contando” (narrando) tarefas”. É possível afirmar que P13 aprende a língua alvo ao fazer uso de músicas e vídeos, mas também ao fazer uso da língua inglesa em outros contextos que não apenas o de sala de aula, o que nos faz pensar que ela aciona a inteligência espacial de forma bem diversificada.

Com base na análise realizada, considerando as respostas dos participantes às questões objetiva e dissertativa, podemos afirmar que os aprendizes possuem em comum a familiaridade com a utilização da música para o aprendizado da língua inglesa. Nesse caso, acreditamos que a música é realmente um incentivo ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, por ser de fácil acesso, conforme afirmou P12, e pelo

fato de ser um recurso lúdico, que contribui para a aprendizagem de modo inconsciente e prazeroso. O uso da música, para fins de aprendizagem, justifica-se, segundo as respostas dos participantes (P1, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P11, P12 e P13), por ser um instrumento de aprendizagem espontânea, já que eles fazem uso desse recurso simplesmente pelo fato de terem curiosidade em saber o que há por trás da melodia de que tanto gostam.

Também foi possível perceber que muitos dos participantes (principalmente P1, P4, P7, P10, P13) assinalaram a importância da utilização de recursos disponibilizados pelas TICs. Esse argumento indica que, fazendo uso dessas tecnologias, o professor de língua inglesa pode atingir seu(s) objetivo(s) e até mesmo incentivar esses aprendizes a utilizarem tais recursos para pesquisar ou estudar por conta própria, de forma autônoma e complementar às aulas de língua inglesa. Além disso, podemos concluir que, muitas vezes (como no caso de P1, P4, P5...), a ativação dessas inteligências ocorre fora da sala de aula, no momento em que o aprendiz busca formas alternativas, que lhe agradam e que lhe incitam a estudar e a aprender a língua inglesa.

Com base na análise dos dados coletados nesta pesquisa, é possível perceber também que o uso das inteligências múltiplas ocorre de forma diferenciada em cada aprendiz, uma vez que observamos uma variedade de escolhas referentes às estratégias adotadas por parte dos participantes.

4. Considerações finais

Durante esta pesquisa, buscamos esclarecimento sobre o surgimento da teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para o ensino de língua estrangeiras. Ao apresentar sua teoria, Gardner (1994) delineou algumas inteligências a serem desenvolvidas, mas também afirmou que estas não estão limitadas a um número fixo. Utilizando essa teoria como uma das bases para o envolvimento dos aprendizes na aula de língua inglesa,

procuramos também outros autores que sugerem atividades integradoras dessas inteligências em sala de aula, bem como a possibilidade de utilizar as TICs para desenvolver as inteligências inerentes a cada aprendiz.

Os resultados, obtidos por meio da aplicação do instrumento de coleta de dados, confirmam a teoria de Gardner, uma vez que, mesmo num grupo relativamente pequeno de sujeitos pesquisados (treze), houve uma diversidade considerável quanto à escolha das inteligências que, segundo os próprios participantes, ativam para aprender a língua inglesa.

Muitos dos participantes assinalaram que utilizam, para aprender a língua inglesa, recursos tecnológicos. Diante da influência das TICs na sociedade atual, os professores precisam estar atentos para a necessidade dos aprendizes, considerando que estes são “nativos digitais” e se adaptam ao novo contexto com muita facilidade. Com o surgimento dessa nova forma de aprender, o professor também precisa se posicionar e criar novas formas de ensinar.

Sendo assim, a formação continuada não representa apenas uma alternativa para a melhoria da qualidade de ensino, mas uma oportunidade para o professor de ILE alcançar mais efetivamente os seus aprendizes e conquistá-los a fim de atingir um objetivo único: fazê-los aprender a língua alvo. Ao assumir essa postura, é provável que o professor seja capaz de ativar, nos alunos, as inteligências que fazem com que eles se interessem pelo estudo da língua inglesa e a aprendam como parte de seu processo formativo.

Referências

ANTUNES, C. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. 2008. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=cYMF3L5b46sC&oi=fnd&pg=PR2&dq=intelig%C3%Aancias+m%C3%BAltiplas&ots=ifa6iOYbWk&sig=I29N4NTbtIgWRNNhiLqIDDbpZYM#v=onepage&q=-intelig%C3%Aancias%20m%C3%BAltiplas&f=false>>. Acesso em: 12/03/2011.

ARMSTRONG, T. *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, Va.: ASCD. 1994.

CHRISTISON, M.A. *Teaching and learning languages through multiple intelligences*. TESOL Journal, pp 10-14. 1996.

GARDNER, H.; KORNHABER, M.; WAKE, W. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1998.
GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1994.

PAIVA, V. L. M. O. Desenvolvendo a habilidade de leitura. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 2.ed. Campinas: Pontes Editores, pp. 11-30. 2007.

SILVA, L. M. K. Existe uma inteligência existencial/espiritual? O debate entre H. Gardner e R. A. Emmons. *Revista de Estudos da Religião* Nº 3 / pp. 47-64. 2001. Disponível em: <www.pucsp.br/rever/rv3_2001/p_silva.pdf>. Acesso em: 03/06/2011.

TRAVASSOS, L. C. P. Inteligências múltiplas. *Revista de biologia e ciências da terra*. Volume 1. Número 2. 2001. Disponível em: <http://eduep.uepb.edu.br/rbct/sumarios/pdf/inteligencias_multiplas.pdf>. Acesso em: 12/03/2011.

Anexo

Questionário

Caro acadêmico, precisamos de sua colaboração para o desenvolvimento deste estudo, que investiga o uso das múltiplas inteligências na aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira.

1. Quais, dentre as estratégias abaixo, você geralmente utiliza para aprender a língua alvo? Numere, em ordem crescente, as alternativas conforme a sua percepção (número 1 para a que você mais utiliza e número 8 para a que você menos utiliza).

() utilização de músicas como áudio, canto ou manuseio de instrumentos musicais, entonação e ritmo, karaokê, palmas, sapateados, sequências de jazz e ordenação de letras musicais ao ouvi-las;

- () atividades com trabalhos manuais, viagens de estudo, dramatização, uso de mímica, culinária, jogos competitivos e mapas corporais (formação de mapas no chão utilizando o corpo humano);
- () atividades de autoavaliação, projetos individualizados, atividades promotoras de autoestima, redação e manutenção de um diário pessoal, descrições pessoais e questionários destinados ao autoconhecimento;
- () anotações, participação em palestras, leitura de livros, narrativas ou contação de histórias, debates, memorização, jogral, publicação e gravação em áudio;
- () demonstrações científicas e experimentos, quebra-cabeças e jogos lógicos, histórias envolvendo problemas numéricos, apresentação lógica/seqüencial de uma temática, enigmas, questões de estatística, solução de problemas, categorização e classificação e criação de códigos;
- () uso de tabelas e grades, vídeos, slides, filmes, arte, pinturas, imagens e figuras, organizadores gráficos (esquemas com quadros, setas ou outras formas que ajudam a organizar as ideias), mapas mentais ou semânticos, kits de construção em 3-D e metáforas de imagens ou pictóricas;
- () trabalho em pares, monitoria, tutoria, jogos de mesa (xadrez, dama, trilha, baralho, etc.), jogos no quadro (forca, palavra cruzada, etc.), *brainstorming* no grande grupo, soluções de problemas em grupos, projeto de pesquisa e aprendizagem conduzida, mediada e cooperativa;
- () identificação de diferentes animais pela utilização de figuras e nomes na língua alvo, leitura de textos sobre a natureza, leitura de histórias com animais, programas de televisão com foco em animais, tais como *National Geographic* ou *Discovery Channel*, exercícios de preencher quadros ou tabelas com informações sobre animais, reconhecimento e classificação de membros de animais.

2. Quais são as Inteligências Múltiplas que você geralmente utiliza (ou ativa) para aprender a língua inglesa? Justifique sua resposta, dando exemplos concretos.

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

RESENHA



RELAÇÕES DE PODER E USOS LINGUÍSTICOS: DESVELANDO OUTRA FACE

Girllayne Marques
Vinícius Nicéas¹

Universidade Federal de Pernambuco

A obra *A norma oculta*, do linguista brasileiro Marcos Bagno² (2003), traz à ordem do dia diversas reflexões sobre a língua e as relações de poder na sociedade brasileira, revelando preconceitos incutidos no discurso midiático, a partir das questões de variação linguística que foram suscitadas em virtude da eleição à presidência do Brasil, em 2002, do ex-metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva, oriundo de uma camada socialmente desfavorecida, de escolaridade limitada, cuja variedade linguística não é prestigiada socialmente. Nesse livro, o autor enfatiza sua luta contra o preconceito linguístico.

Esse livro apresenta questões investigadas por Bagno, no âmbito da Sociolinguística, que trata, principalmente, da variação e da mudança linguística. Nessa linha, o autor também escreveu “A língua de Eulália: novela sociolinguística” (1997), “Preconceito linguístico: o que é, como se faz” (1999), “Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística” (2007), entre outras obras. A obra em questão é de fácil leitura, bastante pontual, apresenta posicionamentos epistemológicos claros e uma contextualização bastante demarcada. Acreditamos ser uma boa leitura para o conhecimento dos fenômenos linguísticos tratados.

1. Resenha elaborada na disciplina Linguística 4, do curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, ministrada pela Profa Medianeira Souza no semestre 2012.2.

2. Professor do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela USP.

O livro está dividido em cinco partes (prólogo, capítulos 1, 2, 3 e epílogo), nas quais são desenvolvidas discussões sobre o preconceito linguístico e/ou social, as noções de “norma culta” e sua relação com o uso real da língua, a trajetória histórica da mudança linguística da língua portuguesa no Brasil colonial e uma proposta de gramática para o português brasileiro.

No *prólogo*, Bagno (2003), citando o linguista britânico James Milroy, caracteriza os preconceitos sociais como práticas inaceitáveis, nas quais os indivíduos fazem da língua um instrumento para a discriminação: “o último baluarte da discriminação social explícita continuará a ser o uso que uma pessoa faz da língua” (BAGNO, 2003, p. 13). Nesse direcionamento, o autor elenca alguns exemplos de preconceito linguístico realizados pela mídia brasileira sobre o modo de falar do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, demonstrando claramente que a valorização ou a estigmatização de uma variedade linguística está permeada pelas relações de poder existentes na sociedade.

Também, Bagno (2003) ressalta que não existe o preconceito estritamente *linguístico*, mas que esse é uma forma de manifestação do preconceito social, pois, em uma sociedade politicamente correta, a discriminação contra negros, índios, nordestinos, pobres, mulheres, deficientes etc. é inaceitável e, por isso, os usos linguísticos são marcados como a “parte visível” do jogo de poder atrelado aos grupos sociais, pois “o que está sendo avaliado não é apenas a língua da pessoa, mas sim a própria pessoa, na sua integridade física, individual e social” (BAGNO, 2003, p. 29).

Dois motivos são apontados por Bagno (2003) para o preconceito social estar centrado nos usos linguísticos: a aceitação da língua como um sistema sutil e complexo, estritamente ligado às mais diversas configurações sociais, sendo, inclusive, parte da constituição de identidade de seus falantes; e a capacidade cognitiva demonstrada por meio da prática linguística, pois um indivíduo ser apontado como incapaz de falar “corretamente” a própria língua materna atribui a ele um estado de incapacidade mais amplo.

O autor problematiza a noção do falar “correto”, desvelando que o que é comumente chamado *língua* é um ideal de língua, ideal que até pode ser alcançado por alguns poucos indivíduos, enquanto é considerado como “maltratado” pela maioria dos falantes. Bagno (2003) apresenta essa ideia para retirar dos usos linguísticos a caracterização de desvio da língua, de erro, pois a língua é compreendida por ele como atividade social realizada por seres humanos historicamente localizados, sendo essa língua essencialmente heterogênea e dinâmica.

Tal ideal de língua está permeado e circunscrito na norma-padrão, que, por sua vez, se reduziu ao ideal da gramática, cujo caráter é prescritivo, normativo e instrumentalista. Assim, prevalece na sociedade a relação *língua > norma > gramática*, que produz a crença de que é nas gramáticas, e nos dicionários, que se encerram as verdadeiras e corretas possibilidades de usos linguísticos.

Ainda no prólogo, Bagno (2003) problematiza os “erros” cometidos pelo ex-presidente Lula, comentados pela mídia brasileira, mostrando que tais veículos de comunicação cometiam diversos “erros” da mesma natureza. O interesse do autor é denunciar o preconceito de origem social, já que os “erros” cometidos pelo ex-presidente são motivos de estigmatização social, enquanto os cometidos pelos jornalistas não têm o mesmo efeito.

Bagno (2003) questiona a ideia vigente, inclusive nos cursos de Letras, de que há erros mais errados que outros, apontando que o grau de “erro” que um uso linguístico possui está vinculado ao grau de prestígio atribuído ao grupo ou ator social que o produz. Para Bagno (2003), os “erros” cometidos por membros socialmente prestigiados são compreendidos socialmente como descuidos ou lapsos, o que não permite margem ao preconceito.

Nessa perspectiva de investigação e denúncia, por meio das relações de poder estabelecidas e reverberadas através da língua, Bagno (2003) reconhece que a eleição de um indivíduo pertencente a uma classe

desprestigiada é um fato de importância histórica e linguística, pois tal indivíduo é também falante de uma variedade estigmatizada. Mas, para o autor, ainda que o caso de mobilidade social empreendido pelo ex-presidente Lula possa ter contribuído no combate ao preconceito linguístico no Brasil, esse caso confirma o estigma sofrido pelas variedades linguísticas ligadas a grupos socialmente desprestigiados.

No *primeiro capítulo*, Bagno (2003) explora as noções de *norma culta*, apontando o abismo que há entre a prescrição realizada na gramática normativa e o uso da língua pelos falantes em situações reais de comunicação. Norma culta pode ser entendida, salienta Bagno, como regras prescritivas para usos da língua, como defendem os gramáticos, ou como as realizações de falantes urbanos considerados cultos, segundo critérios de escolarização, como nos estudos do projeto NURC³. Nessa perspectiva, desvela-se um preconceito (oculto, ou não) em relação aos falantes que não se utilizam da língua nessas condições, que representam a maioria dos falantes do país.

A discussão trazida por Bagno (2003) reflete o panorama das relações sociais que se estabelecem via linguagem. A norma culta, também chamada norma-padrão, é apresentada como o modelo de língua a ser vivenciado. Isso traz à tona o imaginário de que os brasileiros não sabem a língua portuguesa, pela não identificação com a variedade prestigiada. Esquece-se que a língua é a própria interação e que aprender a gramática não é aprender a língua. Muitas vezes, essa “necessidade” de inserção nas relações sociais via linguagem dão lugar a um “português policiado”, fato que reveste a situação comunicativa de certa artificialidade. Esse imaginário, segundo Bagno (2003, p. 191), é “garantia suficiente para a inserção do

3. Projeto de estudo da *Norma Linguística Urbana Oral Culta* do Brasil, desenvolvido nas cidades de Recife (UFPE), Salvador (UFBA), Rio de Janeiro (UFRJ), São Paulo (USP) e Porto Alegre (UFRGS), objetiva descrever os padrões de uso na comunicação oral adotados pelo estrato social constituído de falantes com escolaridade de nível superior.

indivíduo na categoria dos que podem falar; dos que sabem falar, dos que têm direito à palavra”.

Bagno (2003) discute também outros conceitos que são importantes nos estudos de variação linguística, Dentre eles, trata da noção de *norma-padrão*, considerada como o modelo ideal de língua, algo acima da atividade linguística dos falantes. Essa norma é o parâmetro para a classificação de usos certos e/ou errados. O autor também chama a atenção para as variedades linguísticas e sua categorização: *variedade de prestígio* e *variedades desprestigiadas*, que apontam quais usos linguísticos realizados pelos falantes são aceitos e quais não são aceitos na sociedade, respectivamente.

Ainda no tocante às variedades, Bagno (2003) trata das *variedades estigmatizadas*, que são as variedades linguísticas, alvo do preconceito dos falantes que não a utilizam. E esse preconceito não é, apenas, sobre o uso linguístico, mas, principalmente, com o falante que utiliza essas variedades. Daí a afirmação de que o preconceito é social, reconhecido socialmente nos usos linguísticos.

Outros conceitos que compõem os estudos nessa perspectiva da Sociolinguística também são apresentados por Bagno (2003), a exemplo do conceito de *norma, normativo, culto*, dentre outros. Esse primeiro capítulo, visivelmente mais teórico, abrange as noções necessárias para a proposta de discussão da obra. Essas noções também fazem parte de outras obras do autor que tratam dessa temática, que aponta a necessidade de se ter claros os conceitos com os quais se busca entender um fenômeno.

No *segundo capítulo*, Bagno (2003) desenvolve um panorama histórico do processo de inserção e consolidação do português como a língua oficial do Brasil. O autor enfatiza o abismo que separa o ideal de língua portuguesa apresentado nas gramáticas e a língua usada pelos falantes brasileiros. Ele também ressalta a diferença na aceitação de uma variedade linguística, a de prestígio, e a rejeição de outras variedades, as desprestigiadas, apontando o preconceito social manifestado por meio das atividades linguísticas.

Na sociedade brasileira, as diferenças linguísticas evidenciadas, principalmente pela mídia, tornam-se alvos de debate e se transformam em instrumentos para o preconceito social, pois os grupos que detêm o poder econômico e político também detêm poder sobre o discurso, produzindo práticas sociais nas quais as variedades linguísticas que se distanciam da variedade dos grupos poderosos estão erradas e precisam ser silenciadas.

Historicamente, a condição de povo colonizado contribui para esse silenciamento quando se trata de falar *português*: é comum ouvir pessoas afirmando “não saber falar português”, quando na verdade é o ideal de língua que não faz parte dos seus usos linguísticos. Tal ideal de língua se apresenta também no objetivo de unificar a língua falada e escrita aqui no Brasil à língua usada na Península Ibérica.

Tal fenômeno pode ser explicado se considerarmos que até a Independência do Brasil, em 1822, nosso território era uma extensão marítima de Portugal e vivíamos os hábitos culturais daquele povo. Somada a isso, tivemos a ordem do Marquês de Pombal que elegeu a língua portuguesa como a única a ser praticada e ensinada no país, o que enfatiza a dominação política e econômica de Portugal, desenvolvendo também uma dominação cultural, que passou também pela língua, por ser um bem cultural dos mais ricos.

Bagno (2003) aponta que a língua nacional, após a Independência do Brasil, ficou sob a responsabilidade de um grupo social que em muito se assemelhava ao colonizador europeu. Assim, as reflexões sobre uma língua brasileira eram feitas por um grupo que, não representando a maioria do povo brasileiro, não tinha compromisso com as questões sociais desse povo. Dessa forma, no que tange às questões linguísticas do ponto de vista político, podemos inferir que não há diferenças significativas entre o Brasil Colonial e o Brasil Imperial. Essa “inércia” político-linguística se perpetuou na República, quando as questões referentes à língua continuaram nas mãos de pequenos grupos oligárquicos, com destaque para a Academia Brasileira

de Letras, que, segundo Bagno (2003), até hoje promove uma defesa da língua portuguesa de seus próprios falantes.

No início do século XX, as discussões giraram em torno dos efeitos estéticos ligados à língua e nas reflexões empreendidas neste período. Além dos equívocos de cunho social, também são perceptíveis equívocos de natureza linguística, ao se negligenciar que um país culturalmente tão heterogêneo quanto o Brasil não apresentaria uma língua igualmente heterogênea. Podemos acrescentar que essa heterogeneidade viria a ser acentuada ainda mais na primeira metade do século XX através dos processos migratórios de europeus para a América do Sul.

Nesse período, a política brasileira estava vinculada ao Estado Novo de Getúlio Vargas e, com um projeto político nacionalista que temia uma intervenção de ideologias políticas contrárias, o governo ditatorial desse período chegou até a considerar “crime idiomático” a prática social de idiomas que não fossem o português, sendo as colônias italianas e alemãs nas regiões Sul e Sudeste os maiores alvos dessa perseguição.

Após esse período, iniciou-se o processo de democratização da educação básica, mas o desenvolvimento desse processo não foi satisfatório nos termos de promover um ensino de língua mais democrático nas escolas brasileiras. Associado a isso, tem-se o pouco acesso da população a textos escritos, o que dificultava o contato com a língua mais formal⁴.

Esse percurso histórico traçado pelo autor permitiu questionar se a norma-padrão difundida no Brasil leva em consideração os aspectos linguísticos reais do país, expondo as nuances sociais dessa sociedade, que não só reflete essas desigualdades na língua, mas também não aceita essa heterogeneidade. Assim, Bagno (2003) deseja e propõe ser tarefa dos sociolinguistas o enfrentamento dessa opressão social, contribuindo com a elaboração de um estudo descritivo do português falado e escrito no Brasil.

4. Vale salientar que a primeira gráfica instalada no Brasil data de 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa.

No *terceiro capítulo*, partindo do exemplo da Gramática do Português para estrangeiros de Mário Perini, Bagno (2003) discute a necessidade de se produzir uma gramática que dê conta da variação e das mudanças linguísticas que a língua sofre e sofreu ao longo do tempo, deixando de lado as gramáticas de cunho prescritivo, as quais apresentam regras que nem os falantes ditos “cultos” realizam integralmente em todos os seus discursos.

Tecendo mais uma crítica à gramática normativa e, com isso à ideia de língua “certa” ou “errada”, a proposta de gramática trazida por Bagno (2003) propiciaria uma mudança nas ações de preconceito social, “emoldurado” no preconceito linguístico. Essa proposta poderia funcionar como um impulso na modificação das relações sociais brasileiras a partir da linguagem.

Podemos observar que o preconceito existente nas relações sociais brasileiras vai além do uso linguístico ao se comparar, por exemplo, a repercussão da eleição do ex-presidente Lula com a eleição da atual presidente Dilma Rousseff. Ambos fazem parte do mesmo partido político e comungam das mesmas ideologias. Porém a presidente, ou “presidenta”, Dilma Rousseff não compartilha das mesmas variáveis sociais do ex-presidente Lula e não houve questionamentos sobre a variedade linguística da atual presidente, o que confirma a relação preconceituosa como algo maior do que apenas as questões linguísticas⁵.

No *epílogo*, Bagno (2003) novamente observa que a variação linguística é uma realidade inegável, pois situações de comunicação distintas e diferentes graus de formalidade permitem formas de produção discursiva distintas, formas essas correspondentes a cada situação e grau de formalidade. As relações entre língua e poder, nas situações em que o

5. Houve uma discussão sobre identidade de gênero, pois Dilma Rousseff se afirmava como “presidenta”, no lugar do termo comum “presidente”. Porém, isso não se constituiu como um preconceito e apesar de não ter havido consenso, não se prolongou o debate sobre a questão.

preconceito social está presente, são sustentadas, também, pela prescrição gramatical, bem como pelo imaginário de bom falante da língua, o faltante dito *culto*.

A “norma oculta”, que dá nome à obra de Bagno (2003), é, então, o jogo ideológico escondido nas relações sociais com as regras gramaticais da língua. E é esse jogo, revelado na discriminação e no preconceito social, que deve ser combatido e vencido.

Nesse livro de Bagno, encontramos uma válida discussão acerca da compreensão da variação e da mudança linguística, bem como das relações sociais as quais estão imbricadas. Recomendamos a leitura dessa obra aos interessados nos estudos linguísticos, estudantes de graduação em Letras e aos que desejarem ampliar seu conhecimento a respeito dessas questões. Outra obra nessa perspectiva é *Política da norma e conflitos linguísticos*, organizada por Bagno e Lagares, publicada em 2011, pela Parábola Editorial, a qual também indicamos para leitura sobre esse tema.

Referências

- BAGNO, Marcos. *A Língua de Eulália*: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 1997.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta*: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- LAGARES, X. C.; BAGNO, Marcos (orgs.). *Política da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

TRADUÇÃO



TRADUÇÃO DO ENSAIO “PASSO A PASSO MITOCRÍTICO”, DE GILBERT DURAND¹

Camile Fernandes Borba

Jéssica Cristina dos Santos Jardim²

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: O artigo seguinte, situado entre os contemporâneos estudos da Mitocrítica, trata-se de uma tradução ao texto “Pas à pas mythocritique”, no qual Gilbert Durand expõe, de maneira didática, o percurso teórico-prático em direção à Mitocrítica, ou seja, a crítica que tem em conta as estreitas relações existentes entre as narrativas de uma cultura e os mitos. De acordo com Durand, este processo se dá por níveis de análise que compreendem progressivamente o título, as obras de pequena e grande dimensão, a obra completa de um autor, as épocas históricas e, enfim, a imemorialidade mítica.

Palavras-chave: Mitocrítica; Teoria Literária; Teoria Narrativa; Mito; Tradução.

Résumé : L'article suivant, situé entre les contemporaines études de la Mythocritique, s'agit-il d'une traduction au texte « Pas à pas mythocritique », dans lequel Gilbert Durand expose, de façon didactique, le processus

1. Nous remercions l'autorisation pour l'usage à titre gracieux de traduction du chapitre « Pas à pas mythocritique », présent dans l'ouvrage Champs de l'imaginaire, de Gilbert Durand, paru aux Ellug en 1996, à Daniel Lançon, Directeur scientifique, et Ilka Milanov, Responsable des Editions de l'ELLUG - Université Stendhal, Grenoble. / Agradecemos a autorização de uso gratuito para tradução do capítulo “Pas à Pas mythocritique”, inserido na obra Champs de l'imaginaire, de Gilbert Durand, publicado pelas edições Ellug em 1996, à Daniel Lançon, Diretor científico, e Ilka Milanov, responsável pelas edições ELLUG - Universidade Stendhal, Grenoble.

2. Graduandas em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Este trabalho foi orientado pelas Professoras Doutoradas Joice Armani Galli e Simone Pires Barbosa Aubin. Este artigo foi publicado em *Imaginários francófonos*, sob a direção de Arlette Chemain, nas Publicações da Universidade de Nice, em 1996. (N. do autor)

théorique-pratique vers la Mythocritique, c'est-à-dire, la critique qui prend en compte les étroites relations existantes entre les récits d'une culture et les mythes. D'après Durand, ce processus se déroule à travers des niveaux d'analyse qui comprennent progressivement le titre, les oeuvres de petite et grande dimension, l'oeuvre complète d'un auteur, les époques historiques et enfin l'*immémorialité* mythique.

Mots-clés : Mythocritique ; Théorie Littéraire ; Théorie du récit ; Mythe ; Traduction.

Trata-se aqui, simplesmente, de indicar, da maneira mais didática possível – tantos estudantes e doutorandos com frequência me pediram isso! –, o caminho prudente que convém efetuar para se alcançar uma verdadeira “mitocrítica”. Como guiar a pesquisa mitocrítica em um texto ou em qualquer outra “obra da cultura”?

É preciso que se pergunte, antes de tudo, o “porquê”! Por que uma “crítica”, ou, como perguntava Gusdorf, “Para que professores?”, e especialmente professores de Letras, Línguas e Ciências Humanas? A resposta é fácil: os “mestres” existem para guiar o estudante – como novato, aprendiz, “recruta”! – na compreensão (*Verstehen*) de uma obra, para lhe ensinar o “passo a passo” do como fazer. Certamente, nenhuma “interpretação” é infalível – músicos e encenadores devem saber bem disso! – mas a deontologia do ofício de mestre (sua honestidade) deve se estabelecer sobre a mais fiel e mais sincera interpretação. Isto é: sobre a pesquisa, que não deve negligenciar nenhum detalhe, nenhum esclarecimento da obra, do autor inserido em seu tempo e sua sociedade, do leitor igualmente inserido em seu tempo e sua cultura...

Já indiquei, com diversos exemplos de apoio, os elementos e as justificações deste método em meu livro *Figuras míticas e facetas da obra* [216]³. Pretendo, aqui, refinar essa metodologia, precisá-la “passo a passo”.

3. As indicações do autor no tocante às obras foram mantidas entre colchetes conforme original e suas

Antes de tudo, é necessário, o mais brevemente possível, definir suas intenções, seus objetivos. A mitocrítica, que o romancista e historiador de religiões Mircea Eliade anteviu há vários anos, discorre quanto ao fato de que todo “discurso”⁴ (literário, é claro, mas também em outras linguagens: musical, cênica, pictórica etc) mantém um parentesco estreito com o *sermo mythicus*, o mito. O mito seria, de alguma maneira, o “modelo” matricial de todo discurso, estruturado por padrões e arquétipos fundamentais da psique do *sapiens sapiens*, a nossa. É preciso, pois, pesquisar qual – ou quais – mito mais ou menos explícito (ou latente!) anima a expressão de uma “linguagem” segunda, não mítica. Por que razão? Porque uma obra, um autor, uma época – ou ao menos um “momento” de uma época – é “obsedado” (Ch. Mauron), de maneira explícita ou implícita, por um (ou mais) mito que, de maneira paradigmática, toma consciência de suas aspirações, seus desejos, seus medos, seus terrores...

É, portanto, a uma “caça” ao mito (*Venatio Panis*, dizia Francis Bacon...) que a mitocrítica nos convida. Vamos dividir nossos conselhos (ousaria eu dizer aqui, diante de um público acadêmico, “nossas receitas”?) em duas partes. A primeira, mais estática, concerne à delimitação de nossos terrenos de caça e ao espinhoso problema da coleta dos vestígios, dos indícios da presença da caça mítica. A segunda, mais dinâmica, será consagrada aos movimentos do mito: como um mito “muda”, quais são os procedimentos dessas mudanças, como a “mudança” se dá...?

O terreno onde pode se exercer a mitocrítica é muito variável e, antes de tudo, variável em dimensões. Assim, é preciso ter muito cuidado com a noção de escala. Pois é bem evidente que a mitocrítica poderá se

referências encontram-se ao final do artigo. (N. das Trad.)

4. No original francês, Durand utiliza o termo “récit”. Optamos traduzi-lo, por questões teóricas, como “discurso”. Aqui, no entanto, entenderemos “discurso” em seu sentido mais amplo: a sucessão de enunciados significativos. Assim será também nas referências que se farão em seguida aos tipos narrativos e demonstrativos. (N. das Trad.)

exercer cada vez mais à medida que seu “terreno” for mais vasto, ou seja, quando oportunizar numerosos referenciais. Referenciais de quê? Daquilo que fundamenta o procedimento mesmo do *sermo mythicus*, a saber, a repetição, a redundância. É o caractere que separa – aliás, mais ou menos – o mito do discurso demonstrativo (o raciocínio, do qual a demonstração matemática é o mais puro exemplo) do mito do discurso narrativo (“monstrativo”, poder-se-ia dizer, descritivo, como aquele utilizado pela “história natural”). É a “redundância” (Lévi-Strauss) que revela um mito, a possibilidade de organizar seus elementos (mitemas) em “pacotes” (enxames, constelações etc) sincrônicos (ou seja, possuindo ressonâncias, homologias, semelhanças semânticas) ritmando obsessivamente o fio “diacrônico” do discurso. O mito repete, repete-se para impregnar, ou persuadir. É por esta razão banal que há mais chance de delimitarem-se os elementos “mitocríticos” em um longo romance do que em um conto breve, um soneto, ou até mesmo um simples título.

Pode-se, grosso modo, discernir seis “níveis” na escala do discurso, da informação por meio do “discurso”:

1. O simples título. Ele pode ser significativo, sobretudo se ele próprio é redundante em um autor, como, por exemplo, os títulos-imagens de claustrofilia em Xavier de Maistre [216], mas ele pode também impelir ao contrassenso: o famoso *Assim falou Zaratustra* não se refere a Dioniso, como acredita seu autor, mas antes a Hermes. O *Tirso* de Baudelaire cobre na realidade a descrição de um caduceu! Diversos “títulos” apócrifos de obras musicais ou pictóricas (*Sonata Claire de Lune*, *A Mona Lisa*, *A ronda noturna* etc) não remetem nem mesmo às intenções do autor.
2. A obra de pequena dimensão, soneto, balada, *lied*, esboço,

- croqui, conto, já é mais indicativa de suas intenções. Indico apenas as inumeráveis interpretações às quais deu origem o soneto *Os gatos* (ver minha própria leitura em *Figuras míticas* [216]).
3. Mas é com uma obra de grande dimensão (ciclo de *lieder*, coletânea de poemas: *Ésmaltes e camafeus*, *As flores do mal*, *O fim de Satã* etc; vasto afresco, mural, coleção de croquis preparatórios, enfim, grande romance: *A cartuxa de Parma*, que eu especialmente analisei, *Os miseráveis*, *A montanha mágica*, *O tempo redescoberto* etc) que a mitocrítica pode se desdobrar com eficácia.
 4. Na obra completa de um autor, que envolve de quinze a sessenta, até mesmo setenta anos de sua vida, as redundâncias temáticas, dramáticas, manifestam-se com majestade; a amplitude da obra permite distinguir “épocas” – azuis, rosas ou negras – na gênese mítica de uma obra. As “conversões” de um autor aparecem com mais frequência, as mudanças de mito também (ver Stendhal, Wagner, Goya, Lautréamont etc).
 5. Uma obra completa nos incita a examinar as “épocas históricas” de uma cultura em seu todo. É assim que se sobressaem na cultura da Europa mitos românticos (L. Cellier, P. Albouy), barrocos (D. Fernandez, Cl. G. Dubois, E. d’Ors), “góticos” (P. Gallais, Ph. Walter), augustinianos (J. Thomas). A reflexão sobre as épocas incita a distinção, no tempo e no espaço cultural, das “bacias semânticas” (G. Durand), elas mesmas dispostas em seis fases indicando gêneses e declínios dos mitos.
 6. Enfim, se o “terreno” de investigação abarca um espaço e um tempo atingindo a imemorialidade, pode-se revelar

então a dinâmica de um mito em todas as suas nuances, em toda sua amplitude. Foi o que fizeram Arlette e Roger Chemain para o imenso terreno da África francófona, lendo por trás da epopeia diurna das descolonizações o grande noturno ressurgente das culturas da África negra, esta “mãe perdida e reencontrada” que Arlette analisa tão bem. É o que faz com sucesso Chaoying Sun, identificando as estruturas dos mitos fundamentais nas gigantescas durações e intervalos da civilização chinesa.

Portanto, poder-se-ia dizer que quanto mais vasto é o terreno de informação, mais a mitocrítica é fértil, porém, que quanto mais a análise se enriquece, mais ela se complica pelo acúmulo de camadas, de pseudomorfoses, de mestiçagens semânticas. Ainda seria preciso levar em conta – quando a mitocrítica tender a abraçar uma mitanálise – os graus de recepção (H. R. Jauss) de um mito, sua “grandeza relativa”: sua relação com outros mitos existentes no momento estudado, sua “distância com o real”, a maneira como é definido pela epistemologia de uma sociedade, sua “força problemática” no impulso que ele pode dar à pesquisa científica (A. Moles). Não faremos isso aqui: tais conceitos excedem a simples mitocrítica [266].

Estando resolvido o problema da balizagem do terreno de estudo, formula-se a temível questão da coleta de amostras significativas. Acabamos de ver que a eficácia do método já se situava em um universo grosseiramente mensurável: aquele que distingue “o maior” do “menor”. Pode-se propor então um refinamento dessas medidas (Piaget), situadas entre zero, ou mesmo um (“a exceção”), e “todos” (“a totalidade”), limites puramente teóricos e jamais alcançados. Restam: “alguns”, “quase todos”, a partir dos quais é preciso elaborar nossa “grade” de coletas; quais “tramas” da rede é preciso escolher para capturar o mito significativo?

Na sequência dessas inevitáveis reflexões que concernem ao quantitativo, alguns pensaram (P. Guiraud, Van den Berghe, a Escola de Groningue) que o método estatístico poderia ser aplicado aos léxicos e sintaxes de um “texto” (literário, dramático, musical, pictórico...). Porém, o que enumerar? A Escola de Groningue pensou que apenas o léxico era enumerável, mas então se perde a preciosa contribuição dos conectores, das preposições. E, sobretudo, se cai na armadilha de palavras tornadas lugares-comuns, arbitrariedades, tendo perdido por isso toda virtude significativa: no século XVII, na França, a “chama” não evoca mais os incêndios! Cada época, cada grupo social tem um jargão banalizado, tendo perdido toda raiz etimológica e semântica: a “flamme”⁵ das “preciosas” não significa mais o fogo e o incêndio, assim como o “maton” dos carcereiros não evoca mais sua raiz, o verbo “mater”⁶; o “rabo-de-andorinha” do carpinteiro ou do matemático (R. Thom) perdeu pelo caminho a andorinha e sua primavera!

Dessa forma, os métodos de estatísticas lexicais foram abandonados, porque eles mal conseguiam, por exemplo, em Valéry (P. Guiraud), mostrar que o poeta utilizava a palavra “clarté”⁷ 4% mais frequentemente que os escritores de sua época. Indicação bem anêmica!

Se o léxico não funciona, talvez a sintaxe funcionasse? É nisso que acreditou o estruturalismo, e eu amplamente critiquei a interpretação que R. Jakobson e Lévi-Strauss deram ao poema *Os gatos* [216]. Ao querer forçar significações em uma maquinaria binária, “digital”, como se diz, ao

5. A “paixão” das mulheres do século XVII, ditas “preciosas”, por suas maneiras refinadas e elegantes, porém, não raras vezes, frívolas. (N. das Trad.)

6. “Maton” é expressão que designa os guardas de prisão. Sua etimologia aponta para o verbo “mater”, que, no entanto, significa “docilizar”, “cuidar”, “proteger” tendo posteriormente agregado a si o sentido de “vigiar”. (N. das Trad.)

7. “Clarté” (N. das Trad.)

querer reduzir a retórica a somente duas figuras – a metonímia e a metáfora (Jakobson) –, chegou-se, como dizia ferinamente Ricoeur, “à admirável sintaxe de um discurso que não diz nada”.

Mediante uma contagem lexical, assim como por meio de uma contagem sintática, não se alcança, portanto, a exegese dos textos, e do “quase todos” da estatística não sai nenhuma significação. É preciso, pois, observar o qualitativo...

Para isso, é necessário utilizar outro método de abordagem: aquele que chamei por muito tempo, na esteira de P. Sorokin, “quase-estatístico”, mas que prefiro hoje chamar “método qualificativo”, porque abarca o “alguns” e tenta qualificá-lo. A redundância que firma o mito, a “metábole”, é bem compreendida no campo da linguagem musical: ela é a marcação, seja de um certo “continuo” (serenata, chacona...) atrás das variações, seja de um certo “tema”, por meio dos “desenvolvimentos” (forma sonata, minueto, rondó, refrão, leitmotiv etc), seja de um certo “modo” (e, desde J. S. Bach, o maior e o menor) que dá cor ao conjunto da peça. Modo musical, tema, continuo “qualificam” o efeito produzido pelo trecho musical, qualificam sua compreensão. A “qualificação” consiste, como diz Le Robert ou Lapalisse, “em qualificar alguma coisa (*sic!*)”, ou seja, em dar uma qualidade bem definida a um objeto, a um ato; com Genette dizemos: a “um objeto” ou a “uma situação”. O termo que se encontra em gramática como “adjetivo qualificativo” tem uma origem técnica jurídica: em jurisprudência, um ato é “qualificado” por um “código”. O delito de roubo, por exemplo, é qualificado por atributos e epítetos: furto, extorsão, à mão armada, com arrombamento etc. Essa noção de “qualificação” já faz sobressair-se bem a originalidade semântica de nossos métodos de mitanálise: o epíteto ou o atributo “qualificativos” têm a preferência sobre o substantivo e, sobretudo, pelo substantivo próprio e, afinal de contas, o padrão verbal subjacente ao adjetivo tem a precedência sobre esse último... Mas é a categoria do “alguns” que é suficiente para indicar a qualificação:

por exemplo, por meio da pintura e da literatura do final do século XVIII, por trás do grande número – quase estatístico! – de “pinturas de gênero”, de galantes balanços, de concertos campestres, os temas mais raros – mas tão insólitos à primeira vista, em pleno século das Luzes – de Bélisaire, de Ossian, de Homero, a lenda de Milton, o cego etc, em uma palavra, o motivo da “cegueira-clarividente”, devem atrair nossa interpretação... Da mesma forma, na obra de Stendhal, as figuras da “intimidade fechada” devem atrair nossa análise: capelas, mosteiro, jardim de inverno, cenáculo, cela na prisão, retorno à prisão feliz [51]... O que configurou o caráter “obsedante” (Ch. Mauron) de “algumas” dessas imagens é, de alguma maneira, sua força insólita de coerência “sincrônica” por trás das peripécias do discurso diacrônico. Pode-se falar então de “redundância diferencial”.

É claro, há sempre um risco no ato de se “interpretar”, mas a “leitura”, que é interpretação, constitui a felicidade da “boa leitura” (G. Bachelard), e interpretar um texto literário (lê-lo!), assim como um trecho musical ou a tela de um pintor, constitui um “belo risco a correr” (como Sócrates dizia, a propósito de outro assunto!). O “sentido” de uma obra humana, de uma obra de arte, está sempre a ser descoberto, ele não é automaticamente dado por uma receita de análise *fastfood*. E é o “mito” que “descobre” a interpretação, o mito com seus pontos de referência metalépticos, suas redundâncias diferenciais do “alguns”, seja “mito pessoal”, seja mito de uma época, seja mito de uma cultura, seja mito eterno e universal...

Acrescente-se que uma obra humana, texto literário, quadro, sinfonia ou monumento tem sempre necessidade de uma “interpretação”. O exemplo da música é o mais marcante: o “texto” musical da partitura não pode passar tal qual na sua execução sonora por uma máquina. Eu tenho presente na memória um *Concerto do Imperador* cuja partitura para piano um amigo confiara – nota por nota – a uma máquina. Bem, o resultado foi terrível e nenhuma orquestra pôde “acompanhar” esse texto musical

“puro” de todo contexto interpretativo! Leitura, interpretação são, em última análise, “tradução” que dá vida, que empresta minha vida à obra imobilizada, morta. Por meio da “tradução”, minha própria linguagem se torna uma com aquela do criador. No entanto, percebe-se bem rapidamente que essa linguagem não é simples. Podem-se fazer dela várias “leituras”. Por exemplo, lendo o poeta A. Ramos-Rosa [209], eu pude inicialmente fazer uma leitura epitética com sensibilidade bacheleriana: *Sabor primeiro* do terrestre, do sombreado, do visceral. Pude, em seguida, fazer uma leitura verbal, uma leitura de antes das substantificações: *O mundo é novo*, abrir, partir, viajar... Enfim, mais profundamente, eu pude mergulhar na imagem do autor, esse *Deus nu(lo)* que sobe das profundezas imemoriais da *Algarvia*...

O “primeiro passo” da qualificação é, como dissemos, a referência taxonômica (que permite uma classificação) a um código. Poderíamos parafrasear o famoso adágio do direito romano, *Nullum crimen sine lege*, e dizer “não há interpretação, leitura, portanto, não há texto sem referência a uma lei compreensiva”. Previno o leitor contra este amadorismo, agradável a alguns e muito na moda para outros, que consiste em uma “interpretação” selvagem, divertida e algumas vezes extravagante, que não coloca em evidência senão “virtuosismos” do intérprete e não faz em nada avançar a compreensão da obra. Divertem-se colocando em evidência *um só traço*, *uma única citação*, sem levar em conta a redundância mínima do “alguns”.

Estabelecemos, há mais de trinta anos, uma “grade” de “estruturas figurativas” que permite decifrar a obra tanto do ponto de vista dos símbolos quanto daquele de suas frequências retóricas e de sua lógica própria. Não retornaremos aqui sobre essas três qualificações de base (antitética, “mística”, disseminatória ou “dramática”); digamos que se revelam como conjuntos simbólicos “obsedantes” (Ch. Mauron), os quais, em uma obra ou em um conjunto de obras, permitem que se faça uma leitura sincrônica (“à americana”, como diz agradavelmente Lévi-Strauss, permitindo-se aplicar ao mito de Édipo uma leitura já feita sobre

os mitos ameríndios) na qual “pacotes” (enxames, constelações etc) de imagens vêm acomodar-se sob a mesma estrutura simbólica: a felicidade no espaço fechado (“prisão feliz”) em Stendhal, a “primavera sacrificada” em Shakespeare, dois grandes mitos progressivamente sucessivos no século XIX francês: o mito romântico (L. Cellier), do qual Prometeu (R. Trousson) é o símbolo, e o mito “decadente” que inaugura explicitamente, desde *As Flores do Mal*, a mulher fatal.

Façamos sobre este tema uma observação importante, em conformidade com o grande sociólogo Roger Bastide: frequentemente, a denominação do mito (o nome do “herói” do mito) é difícil, como se bloqueada, reprimida por ideologias ou um imaginário ambiente pouco favorável. Como em psicanálise, podemos dizer que o mito permanece “latente”, o que as tentativas de designação manifestam: a mulher fatal pode se denominar Herodiade, Salomé, Dalila, Brunilda ou o Anjo azul... Bastide dissecou bem, em Gide, “a anatomia” de um mito anticristão, portanto, inconfessável. Como se diz, “encontramos apenas o que não procuramos”, escondido sob personagens tão diversos como o rei Saul, Cristóvão Colombo, Coré, Édipo... Este fenômeno de “latência” nos incita a levar em conta tanto as situações e a ação (expressa pelo verbo) quanto a fragilidade e a fugacidade de um nome... Como mostramos desde 1959, é o padrão verbal que vem primeiro, que é arquétipo, pouco importa o nome do personagem que o encarna, pouco importa até mesmo a “voz ativa” ou “passiva” que ele utiliza...

Uma vez entendida esta “qualificação”, é preciso não se contentar em pôr definitivamente uma etiqueta em uma obra e armazená-la no frasco de uma das “estruturas figurativas” que estabeleci! Uma obra, sobretudo a de uma certa envergadura, é viva, não é fundida de um único e imutável metal... Todo o interesse da “interpretação” consiste em detectarem-se as tensões, os escrúpulos que existem no seio da obra entre tal ou tal estrutura. Por exemplo, no autor de *O Vermelho* e o *Negro*, a tendência mística do

cenário tem dificuldade em se impor face à tendência heroica na qual se situa inicialmente o herói oriundo do imaginário do militar aposentado Henri Beyle (Ver *Le Décor mythique* [51])... No século XIX francês, o “mito da mulher fatal” terá muita dificuldade para se emancipar da figura romântica da jovem pura e inocente: em Wagner, Ortrude triunfa dificilmente de Elsa, e Vênus não chega a triunfar de Santa Elisabeth... Em um século XVIII saturado de galanterias pictóricas, a figura mítica inquietante da clarividência cega, a de um Bélisaire, de um Ossian, até mesmo de um Homero ou do poeta cego Milton, “persistem” por trás das imagens de balanços, alcovas pecaminosas, embarques para Cítara ou “beijos roubados”...

Naturalmente, quanto mais o objeto de estudo é vasto, mais dificilmente o mito diretor (o “motivo diretor”, *leitmotiv*...) se sobressai dentre os elementos míticos que o ocultam. Desde que a vastidão cubra, durante um período de duração média (um século, um século e meio), uma cultura social inteira, coloca-se em evidência uma “tópica” na qual vemos se erguer um mito “latente” e confuso contra o mito já existente (“atualizado”, segundo a terminologia de Stéphane Lupasco) no momento social estudado. Não discorreremos deste assunto aqui, uma vez que se trata de mitanálise (ver *L'Imaginaire* [239] e “La sortie du XX siècle” [156]).

Contudo, essas noções de “latência” e de “tópica”, porque instalam uma dualidade, senão uma franca dualidade (latente/manifesta; mito atualizado/mito potencial...) no interior do “objeto” estudado (texto literário, ópera, sinfonia, obras completas etc), inscrevem a análise – e a interpretação! – em direção aos problemas da dinâmica, até mesmo da gênese e do ocaso do mito.

Antes de abordar a importante questão da “mudança do mito” – à qual nosso Grupo de pesquisas coordenadas sobre o imaginário consagrou quatro anos de férteis estudos... –, é preciso retornar brevemente a alguns detalhes impostos ao mesmo tempo pela lógica do “alguns” e pela escala de amostras.

É evidente que a frequência de redundância de um “mitema” (menor elemento significativo de um mito, evidenciado por sua redundância, sua metábole) varia de acordo com a amplitude, a escala das amostras. Por isso, é bom utilizar uma “obra” que eu diria “média” quanto à sua amplitude: grande romance, ciclo de pintura ou de arquitetura, obra completa, geração, *trend* secular etc. Chegamos a distinguir, então, no “cenário mítico” de tal obra, 5 a 10 núcleos atrativos, distinguindo-se pela redundância semântica. Sem tomar como exemplo os quase 85 a 95 *leitmotive* que os musicólogos encontram no imenso *Ring wagneriano*, porém, contentando-nos, como exemplo, com os 25 referenciados em *Tristão*, 7 ou 8 não são meras ilustrações ou “lembranças” anedóticas, mas, ao contrário, “motivos diretores” cuja repetição é mais frequente que a dos outros e sobretudo que se situam nos momentos culminantes do poema dramático: o desejo, a morte, a transfiguração no amor, o ardor etc. Essa rarefação mitêmica pode surpreender se não nos referirmos ao que Lévi-Strauss e nós mesmos constatamos e codificamos: isto é, que as possibilidades do imaginário e, *a fortiori*, o registro antropológico de suas fontes profundas, são limitados, portanto, restritos. O imaginário humano não imagina qualquer coisa, não é uma inesgotável “casa de loucos”, mas sim, uma “obra de imaginação” – e elas, as obras, o são todas! –, não podendo jamais se transmitir, comunicar-se e, finalmente, “traduzir-se”. A universalidade do imaginário vale por sua limitação.

Por outro lado, estes “alguns” (de cinco a doze...) núcleos duros pulsam diferentemente de uma “lição” (como dizemos em mitologia: as “lições” de um mito) a outra, sem que por isso o mito mude. Com acerto adverte-se contra os *Dicionários de mitologia* cujos artigos são a condensação artificial de sete, dez, quinze “lições” diferentes. Jamais um mito se apresenta repleto de todas essas “lições” como em um artigo de *Dicionário* ou de *Léxicon*! O corolário desta “especificação” de cada lição é que nunca há um mito-modelo de origem! O mito é – como diz Thomas Mann! – o “poço sem fundo do passado”. Cada época, cada momento

cultural mantém apenas o grupo de lições que lhe convém. É assim que na Renascença destacamos, sobretudo, o papel de Argus, “com uma centena de olhos”, no vasto mito de Hermes, e – como eu disse certa vez ao cineasta De Sica – Orfeu permanece Orfeu mesmo se Eurídice tornar-se uma bicicleta (*Ladrões de Bicicleta*)! Um mito, em seus enunciados, pode, portanto, alegremente usar o florilégio de suas lições. Mas, então, quando há uma mudança real?

Eu tinha outrora formulado uma “regra dos 4/5” que garantia, não obstante a perda de 1/5, a perenidade de um mito. Temos que nuançar e precisar: trata-se de mitemas diretores, não de mitemas puramente ornamentais ou anedóticos. É, por exemplo, corretamente que Ricoeur censura Freud por ter amputado o mito (é ele um “mito”, tem-se aí um assunto controverso...) de Édipo de toda a sequência de *Édipo rei*, por ter mantido apenas os mitemas constitutivos do famoso “complexo”: assassinato do pai, incesto com a mãe... e ter esquecido que Édipo rei perfura os olhos e se exila para salvar Tebas... O mito de Édipo (ainda uma vez, caso haja mito, do que muito duvida J. P. Vernant: “Édipo sem complexo”!) é seriamente modificado.

O mesmo acontece – e nesses casos podemos falar de “mudança parcial” – quando o mito de Prometeu – desprezador dos deuses, benfeitor da humanidade, que obseda com sua generosidade heroica todo o século “romântico” (R. Trousson) – perde o importante mitema da “beneficência” e torna-se novamente (escrevo “torna-se novamente”, pois é no século XVI que “explode” – expressão de A. Moles – o mito de Fausto) Fausto, o sábio ávido de saber, de poder, de juventude... E ainda, no século XIX, em várias “lições” (de Goethe à Gounod, Boito, Berlioz), Fausto hesita e manifesta “compaixão” por Margarida... É apenas no Doutor Fausto (Thomas Mann), no século XX, que Fausto atinge a inumanidade dodecafônica e... nazista.

Mudanças mais radicais podem se manifestar por modificação interna – voluntária ou involuntária – da “mitologia” de uma obra ou

de um ciclo. O exemplo de Fabrício de Stendhal é conclusivo: entre o jovem herói estouvado, assassino, batalhador do início da *A Cartuxa* e o apaixonado, o “viúvo” inconsolável, o cartuxo da segunda parte da obra-prima, vinte anos se passaram... O mito “mudou” totalmente de regime, Fabrício está irreconhecível. Muitas outras “conversões” de um regime para outro são detectáveis na gênese das obras: muito já comentamos sobre a “mudança” do mito da “Rainha da noite” – mãe desolada que se tornou uma bruxa fatal – no libreto de Mozart. Podemos igualmente acompanhar muitas das conversões na lenta composição, no curso de um quarto de século, do *Ring* de Wagner. Estudei, na obra tão complexa de Shakespeare, a “mudança” do mito da “primavera sacrificada” (Ofélia/Hamlet, Píramo/Tisbe, Julieta/Romeu) que subitamente tornou-se mais denso, a partir de 1603, pelo mitema do ciúme (Desdêmona/Cleópatra) e, afinal, totalmente “revirada” pelo mitema das “falsas sepulturas” (Imógene, Thaísa, Marina, Hermione...).

A “duração média” dessas obras significativas de Stendhal, Wagner, Shakespeare etc nos leva a considerar mudanças mais profundas ainda, quando esta “duração” tende a “longa duração”, ou seja, vai além da vida de um autor e mesmo do falso problema das “gerações” (G. Michaud, H. Peyre, G. Matoré...). A “medida” – aproximada! Não estamos, nem jamais estaremos em uma “ciência exata”! – da presença histórico-social de um mito, ou melhor, se nos referimos ao esquema da “tópica” sociocultural, define-se no seio de uma “bacia semântica” (ver “La sortie du xx siècle” [156] e *Introdução à mitodologia* [266]), transbordando (não exporemos as razões disso aqui) em cerca de 30 a 50 anos a duração média de 4 gerações de 30 anos, ou seja, um total de aproximadamente 150-170 anos. Observemos que esta “bacia semântica” não é uma estrutura instantânea e rígida: ela está escalonada em 6 fases (escoamento, divisão de águas, confluências, “nome do rio”, planejamento das margens, deltas e meandros) das quais praticamente as primeiras e últimas fases podem

sobrepôr uma “bacia semântica” precedente ou que está por vir. É nessa “sobreposição” que acontece a tensão “tópica” (entre mito manifesto e mito latente, reprimido) já definida. Contudo, é preciso ainda relativizar as modalidades dessas “sobreposições”, tanto no início quanto no final. Spengler já havia observado, na passagem do paganismo romano para o cristianismo nascente, o fenômeno da “pseudomorfose” (conceito que será utilizado com sucesso pelo etnólogo Jacques Soustelle⁸), no qual as estruturas antigas do romanismo, sua impregnação simbólica integram e embebem, pode-se dizer, o “arabismo” (*sic*) nascente do cristianismo. A famosa “conversão” de Constantino, na verdade, nada é senão uma absorção do cristianismo na ordem do imaginário romano. Mas essa noção é ainda muito parcial. M. C. Brunet, em sua tese⁹, mostrou bem, a propósito do símbolo plástico, pictural, gráfico da cruz, que poderia haver aí outras modalidades de sobreposição, tais como a “paramorfose” (obrigação do rechaço, da substituição), da “metamorfose” nos sincretismos célticos, da “pleromorfose” no século XII cluniano e bernardino, da “catamorfose” no realismo franciscano e na *devotio moderna*, enfim, da “anamorfose” barroca... A mudança de mito ou de imaginário resulta de situações bem diferentes dos conflitos “tópicos”, e essas modalidades constituem categorias, “códigos” segundos de qualificação.

É dentro de tais contextos temporais que se desenrola a profunda “mudança de mito”. Por exemplo, os mitos “românticos” da mulher élfica, da redenção, do progresso prometeico lentamente trazido à tona desde o século XVIII são pouco a pouco desalojados – em torno dos anos 1860... – pelos mitos “decadentes” da mulher fatal, da danação – fosse ela de Fausto! –, dos benefícios da decadência, do mal, da doença, da morte...

8. J. Soustelle, *Les quatre Soleils*, Paris, UGE Poche/Pocket, 1970. (N. do autor)

9. M.C. Brunet, *Invariance et dérivations socioculturelles*, université de Grenoble II, 1980. (N. do autor)

Assim, a “bacia semântica” romântica emergente em torno dos anos 1750-1770, que perdurou com mais ou menos força até o século XX, é progressivamente substituída pelos desencantamentos (*Entzauberung*) de uma decadência que, pouco a pouco, cobre o nosso findante século XX...

Os “últimos passos” da mitocrítica caminham progressivamente em direção a uma mitanálise e mesmo a uma filosofia – completamente empírica – da história e da cultura. Não é minha proposta aqui me estender sobre essas perspectivas filosóficas. Gostaria de tão somente sugerir boas – assim espero! – receitas para levá-los a interpretar bem obras de uma cultura. Tentei instruí-los no que era a delicadeza da escolha de uma amostra e de sua “escala”, de torná-los atentos contra as científicidades quantitativas ou altaneiramente formais, de insistir sobre o processo de “qualificação” ao qual deve-se antes de tudo dar-se um “código”, para em seguida proceder-se “à americana”, estabelecendo-se uma grade “sincrônica” de leitura, tendo cuidado com os desnivelamentos “tópicos”, em particular discernindo claramente mitos latentes e mitos expressos. Enfim, na segunda parte, eu quis indicar quais são os critérios da “mudança do mito”, a partir de simples variantes de diferentes lições até as conversões e mudanças radicais. Estas reflexões dinâmicas nos introduzem à mitanálise e, portanto, aos fenômenos de longa duração de uma sociedade.

O que expus aqui, é necessário acrescentar, é o fruto de centenas de trabalhos efetuados na França e no exterior por cerca de 600 pesquisadores (reconhecidos!) situados em mais de 50 centros e nas cinco partes do mundo. Estejam, então, ao menos seguros de que as receitas disponibilizadas são comestíveis e não correm o risco de envenenar sua “feliz leitura”, mas, ao contrário, aumentam o trato da interpretação e o festim dos ensinamentos.

Referências do autor citadas na edição

DURAND, Gilbert. « Pas à pas mythocritique ». In : *Champs de l'imaginaire*. Grenoble : ELLUG, 1996.

[51] *Le Décor mythique de La Chartreuse de Parme : les structures figuratives du roman stendhalien*, 2e éd., préface à la 2e éd., Paris, José Corti, 1971, 252 pages.

[156] « La sortie du XXe siècle », *Pensées hors du rond*, dir. M. Beigbeder, *La Liberté de l'esprit*, n° 12, juin 1986.

[239] *L'imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*, Paris, Hatier, 1994.

[266] *Introduction à la mythodologie. Mythes et société*, Paris, Albin Michel (La pensée et le sacré), 1996.

[51] *Le Décor mythique de La Chartreuse de Parme : les structures figuratives du roman stendhalien*, 2e éd., préface à la 2e éd., Paris, José Corti, 1971, 252 pages.

[209] « Trois brèves lectures d'Antonio Ramos Rosa », *Hommage à A. Ramos Rosa, Le Courrier du centre international d'études poétiques*, n° 185-186, Bruxelles, 1990.

[216] *Figures mythiques et visages de l'oeuvre : de la mytocritique à la mythanalyse*, 3e éd., Paris, Gallimard (Foliothèque), 1992.

[266] *Introduction à la mythodologie. Mythes et société*, Paris, Albin Michel (La pensée et le sacré), 1996.

Referências

AVOLIO, Jelssa; FAURY, Mára. *MINIDICIONÁRIO MICHAELIS FRANCÊS/PORTUGUÊS*. São Paulo: Editora Melhoramentos. 2003.

CARPEAUX, Otto Maria. *História da Literatura ocidental*. V.2. São Paulo: Editora Leya. 2011.

BESCHERELLE: *LA CONJUGAISON POUR TOUS* (1997). 1997.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 2009.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 2001.

LE PETIT LAROUSSE. Paris: Editora Larousse. 1964.

LE ROBERT DE POCHE. Paris: Dictionnaires Le Robert - Sejer. 2011.

LITAIFF, Aldo. Antropologia e Linguagem: uma abordagem neo-pragmatista. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, V. 3, N.1. 2002. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0301/09.htm>. Acesso em: 01 de março de 2012.

MINIDICIONÁRIO LAROUSSE FRANCÊS/PORTUGUÊS. São Paulo: Larousse do Brasil. 2008.

MINIDICIONÁRIO LAROUSSE OUI FRANCÊS/PORTUGUÊS. São Paulo: Larousse do Brasil. 2009.

