

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408 - VOLUME 16.1 - ANO 2014



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

VOLUME 16.1

JANEIRO A JUNHO DE 2014

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

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



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

A638 Ao pé da letra/ Departamento de Letras, Centro de Artes e
Comunicação, UFPE (nov. 1999 -). - Recife: Departamento
de Letras da UFPE, 1999 - .
v. : il.

Semestral, nov. 1999 –
v. 16, n.1, jan./jun. 2014.
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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

REITOR

Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

PRÓ-REITORA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS

Profa. Ana Maria Santos Cabral

DIRETOR DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Prof. Walter Franklin Marques Correia

CHEFE DO DEP. DE LETRAS

Prof. José Alberto de Miranda Poza

REVISTA AO PÉ DA LETRA

EDITORAS

Medianeira Souza (UFPE)

Joice Armani Galli (UFPE)

EQUIPE TÉCNICA

Daniilo Silva (UFPE)

Mycaelle Sales de Albuquerque (UFPE)

REVISÃO TÉCNICA

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 Dionísio (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)

Joice Armani Galli (UFPE)

José Alexandre Maia (UFPE)

José Helder Pinheiro (UFCEG)

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 (UFCEG)

Maria Auxiliadora Bezerra (UFCEG)

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 **Analisando “O Leitor”: a multimodalidade como intersecção entre letramento e analfabetismo**
Elilson Gomes de Nascimento (UFPE)
Eva Marinho de Souza (UFPE)
- 29 **Apontamentos sobre uma “Leitura do Eu” em contos de Clarice Lispector**
Mariana Pereira Guida (UNIFAL)
- 45 **Entre a verdade histórica e a ficcionalizada: Videiras de Cristal (re)conta Jacobina**
Edson Salviano Nery Pereira (UENP)
- 67 **Materiais didáticos na internet para ensino de português como língua estrangeira**
Kátia Bárbara Gottardi Mulon (UFPR)
Simone Luciano Vargas (UFPR)
- 83 **O narrador autodiegético e a trilogia educacional do governo salazarista em “O nosso reino” de Valter Hugo Mãe**
Joan Saulo Ramos do Monte (UFPB)
- 103 **Política(s) linguística(s): caminhos para a formação da identidade brasileira**
Verônica Franciele Seidel (UFSM)

- 121 **Recontextualization of discourses on language in curricular directives for foreign language education**
Betyna Faccin Preischardt (UFSM)
- 149 **Recontextualization of interdisciplinarity discourses in EFL curricular directives and reading activities**
Fernanda Lopes Silva Ziegler (UFSM)
- 171 **Sentidos e sujeitos cambiantes: ditadura militar e censura na música popular brasileira**
Ana Cláudia de Moraes Salles (UNEMAT)

RESENHA

- 193 **O passo a passo para a elaboração de um bom texto**
Maria Celeste Soares Ribeiro (UNIFESP)



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

ARTIGOS



ANALISANDO “O LEITOR”: A MULTIMODALIDADE COMO INTERSECÇÃO ENTRE LETRAMENTO E ANALFABETISMO

Elilson Gomes de Nascimento
Eva Marinho de Souza¹

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Para transitar pelos meios sociais é preciso ser alfabetizado? Necessariamente, não. Interação humana, (re)conhecimento espacial, visual, auditivo, gustativo são apenas alguns dos multimodos de “se ler” para além do domínio da escrita. O presente trabalho pretende mostrar, à luz da perspectiva da multimodalidade, que um indivíduo não alfabetizado pode transitar em ambientes letrados pela aquisição social das linguagens multimodais. Para tal, partiremos a uma análise da obra *O Leitor* (do alemão Bernhard Schlink), adaptada para o cinema em 2008, sob direção de Stephen Daldry, que retrata, dentre outros aspectos, a aquisição da escrita. A partir das considerações de Kress (2012) e Dionísio (2007, 2011), no que se refere à multimodalidade, e Soares (2006), no que diz respeito a letramento e analfabetismo, verificamos que, de forma objetiva, a análise da obra nos permite ilustrar como a multimodalidade pode promover o trânsito social entre letrados e não alfabetizados.

Palavras-chave: Analfabetismo; Letramento; Multimodalidade; O Leitor.

Abstract: To transit through social media is required to be literate? Not necessarily. Interaction, spatial (re) cognition, visual, auditory, gustatory are just some of multimode “to read” beyond the province of writing. This paper intends to show, from the perspective of multimodality, that a person can move environment social

1. Trabalho produzido como parte da avaliação da disciplina Português V - Letramentos em Língua Portuguesa, ministrada pela Prof^a Dra. Siane Góis, que também orientou o artigo. Este trabalho também teve contribuições significativas da Prof^a Dra. Angela Dionísio e é dedicado à memória de Maria Luíza Duarte, que, analfabeta, ensinou a ler o mundo.

relations for using the multimodal languages. For such, we begin an analysis of “The Reader” (written by the German Bernhard Schlink), made into a film in 2008, directed by Stephen Daldry, that portrays, among other aspects, the acquisition of writing. From considerations of Kress (2012) and Dionisio (2007, 2011), in relation to multimodality, and Soares (2006), regarded to literacy and illiteracy, we find that, objectively, the analysis of the book could illustrate how multimodality can promote a social relation between literate and illiterate.

Keywords: Illiteracy; Literacy; Multimodality; The Reader.

1. Introdução

Letramento e analfabetismo, mais que questões teóricas, são realidades correlatas. O analfabetismo representa o foco de combate de qualquer governo em suas plataformas educacionais; o letramento, por sua vez, representa a principal tática desse combate. Analfabetismo, grosso modo, refere-se à não aquisição das ferramentas de leitura e escrita por um indivíduo, enquanto letramento conceitua o conjunto de práticas e situações sociais que se relacionam à utilização e apreensão de tais ferramentas. Mas até que ponto analfabetismo pode ser um conceito “pleno”?! Isto é, até que ponto é preciso ser alfabetizado para agir socialmente? Até que ponto essa “plenitude” social requer o saber escrever e o saber ler? Quando um analfabeto realiza pagamentos, identifica cores e transita de maneira eficaz entre sua comunidade ou cidade, ele não opera modos de “leitura”?!

É evidente que a aquisição alfabética funciona como uma grande “introdução” ao(s) letramento(s). E, quanto maior o nível de letramento nas mais diversas situações comunicativas, maior será a agência para transitar em sociedade, pois maior será o nível de agência no uso dos gêneros textuais, os “frames para a ação social” (BAZERMAN, 2011, p. 23), os frames que constroem o mundo. Provavelmente, a agência que ler e escrever garantem no trato social é a distinção substancial entre letrados e analfabetos.

Contudo, analfabetos podem viver harmonicamente em ambientes tipicamente “letrados”, já que, se por um lado não há domínio das ferramentas verbais – de escrita e leitura –, por outro lado há a utilização de outros modos de inserção cultural e de leitura: quer seja pela consciência espacial, pela aquisição dos conhecimentos numérico e cromático, pelo reconhecimento de símbolos urbanos – do semáforo a estabelecimentos –, quer seja, principalmente, pela interação humana.

Desse modo, levantamos a hipótese de que esses multimodos de leitura viabilizam o ponto em comum entre letrados e analfabetos. De acordo com Dionísio (2011), as ações sociais, bem como os gêneros, enquadres para realização dessas ações, escritos e orais, são fenômenos multimodais, pois “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (p. 139).

Nessa esfera, a obra *O Leitor* pode constituir um exemplo capital de como a multimodalidade atesta a relação entre analfabetos e letrados. Lançado originalmente em 1995, sob autoria de Bernhard Schlink, o livro tornou-se um dos títulos mais populares da literatura alemã contemporânea, atingindo a grande massa em 2008, quando Stephen Daldry dirigiu a bem-sucedida, em termos de bilheteria e crítica especializada, adaptação ao cinema. Mantendo o título original do livro e um enredo fidedigno, reservadas as questões semióticas que uma adaptação desse tipo suscita, o filme, estrelado por Kate Winslet, David Kross e Ralph Fiennes, traz, assim como no livro, a relação entre Hanna Schmitz e Michael Berg, analfabeta e leitor, tratando, dentre outras questões, com a problemática do analfabetismo e a função social da escrita.

Assim sendo, o presente artigo partirá de uma fundamentação teórica que conceitue e construa a inter-relação entre os conceitos de

analfabetismo, letramento e multimodalidade para então, na análise dos dados, exemplificarmos tais questões a partir de trechos da obra *O Leitor*.

2. Fundamentação Teórica

Analfabetismo é um conceito familiar, presente em nossa sociedade há muito tempo e modificou-se com a mudança do contexto social em nosso país. A grande maioria da população já compreende intuitivamente o que se refere quando a palavra em questão é citada em algum contexto. Através da construção morfológica, já conseguimos compreender de maneira elucidativa o que significa *analfabetismo*.

O prefixo *-a* indica negação ou privação de algo enquanto o sufixo *-ismo* indica um estado ou modo de ação. Ou seja, podemos considerar que *analfabetismo* é um estado ou condição daquele que é *analfabeto*, como aponta Soares (2006). E *analfabeto* é aquele que não sabe ler e escrever, mais profundamente no significado da palavra, é aquele que não conhece o alfabeto. Nos processos educacionais, encontramos também *alfabetizar* e *alfabetização*, que se relacionam como formas de tornar o indivíduo alfabetizado. No Brasil, existe um termo amplamente utilizado, o *analfabeto funcional*, que designa aquele que, apesar de conseguir decodificar minimamente letras, não consegue compreender frases ou textos e não consegue interpretar os textos que lê.

É evidente que existe uma grande confusão entre os termos *alfabetização* e *letramento*, o último será explicado de forma mais detalhada adiante, porém é necessário compreender que os dois designam coisas distintas.

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem saber ler e escrever, ser *letrado* (...). Ou seja, a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da

leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2006, p. 360. Grifos da autora).

Atualmente, o nível de analfabetos no Brasil, para contextualizar nossa realidade, está diminuindo, porém o número ainda é grande. O IBGE informou que, em 2009, o número de analfabetos era de 14,1 milhões, a maioria concentrada entre homens, maiores de 25 anos e localizados na Região Nordeste. Existem programas que procuram diminuir mais ainda esse número, como o Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em países desenvolvidos o número de analfabetos chega a praticamente zero, analfabetismo é considerado uma marca do subdesenvolvimento.

Historicamente, desde o Brasil Colônia, há o problema do analfabetismo, contudo foi por muito tempo pouco relevante para maioria, pois o contexto social não exigia que o indivíduo fosse capaz de ler e escrever. Até o ano de 1940, era considerada analfabeta apenas a pessoa que não soubesse escrever seu próprio nome. Posteriormente, em 1950, o censo começou a considerar analfabeta a pessoa que não soubesse ler e escrever um bilhete simples. A partir desse momento, podemos considerar que o analfabetismo passou a ser vinculado a um ponto de vista de práticas sociais.

Letramento, ao contrário de *analfabetismo*, é uma palavra que, apesar de existirem documentos comprovadores de sua utilização no nosso vocabulário, pode ser considerada nova, devido ao “novo” conceito que carrega. O significado atribuído atualmente à palavra *letramento* é considerado uma tradução de palavra inglesa *literacy*, que, em português, significa *a condição de ser letrado*. Ou seja, letramento refere-se a um estado em que o indivíduo não apenas decodifica sentenças, frases e textos, mas que consegue

fazer uso das competências de leitura e de escrita com frequência e êxito. Como se trata de um conceito novo, existe uma dificuldade de encontrar uma definição precisa. Neste trabalho adotaremos a perspectiva que “(...) letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 72).

Pessoas que utilizam essas habilidades são consideradas indivíduos letrados. Além de ser capaz de utilizar a leitura e a escrita, quem é letrado possui um *status* social diferenciado daquele que é considerado analfabeto, pois carrega a imagem de que sabe atuar de maneira mais “completa” na sociedade. Isso ocorre, de acordo com Magda Soares, porque “há a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada” (2006, p. 36).

Contudo, é necessário salientar que um analfabeto pode exercer funções ou possuir conhecimentos que alguém considerado letrado não exerça ou possua, pois existem níveis de letramento; uma pessoa pode fazer uso de determinado gênero com eficácia, ou seja, ser letrado no mesmo, porém não conseguir operar com gêneros mais complexos, e isso se estende a ações e conhecimentos nas práticas sociais. “Conclui-se que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2006, p. 48). Alguém que é analfabeto não deve ser tido como alguém que não é letrado. Alguns autores, como Marcuschi, preferem falar sobre *letramentos*, e não apenas letramento, pois acreditam na multiplicidade do letramento. Por exemplo, existem pessoas com letramento digital ou com letramento em mecânica.

Há alguns anos, a questão do letramento (ou dos letramentos) vem sendo ampliada a outras noções, pois a restrição do conceito de letramento às habilidades de leitura e escrita, no sentido estritamente verbal, não vai

atender à multiplicidade de representações linguísticas e de conhecimento circundantes na sociedade. É bem verdade que, como afirma Marcuschi (2011, p. 27), “trata-se de um mundo decididamente grafocêntrico”, pois o *status* conferido à escrita é historicamente presente em um mundo que cientificou os seus passos a partir da documentação, e esse mesmo poder destinado à escrita justifica questões sociais como o analfabetismo, que representa uma condição de não ter agência social, pelo não domínio da escrita. Por outro lado, Dionísio (2011, p. 138) destaca a relação cada vez mais estreita entre a escrita e as matérias de outra ordem modal, a visual: “vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual”. Daí a aparição na literatura específica de outras noções de letramento, como o *letramento visual*.

Essa guinada, se assim pudermos considerar, na perspectiva do letramento, reforça, na contemporaneidade, uma demanda histórica, pois, desde o primitivismo, a organização das comunidades se deu, também, pelo visual – vide as supracitadas pictogravuras pré-históricas. Trata-se, pois, de um homem que se constitui linguisticamente por modos múltiplos; trata-se de uma sociedade, constitutivamente, multimodal, sendo que as “infinitas possibilidades de orquestração entre imagem e palavra” (DIONÍSIO, 2011, p. 140) ocorrem concomitantemente a outros elementos cinésicos.

Se o agir em sociedade se dá por meio de gêneros – orais, escritos, *visuais* –, podemos afirmar que todos são, inevitavelmente, discursivos e multimodais. Contudo, Dionísio (2007) faz uma restrição:

“Observe-se que todos os gêneros textuais escritos (e orais) são multimodais, mas nem todos os gêneros visuais são multimodais. [...] Uma análise de gêneros apenas visuais como a fotografia envolve aspectos semióticos. Por exemplo, uma cena registrada numa foto informa muito ao leitor sobre o contexto situacional” (p. 185-186).

Uma foto por si só não é multimodal, “visto que ocorre apenas um modo de representação da informação, o pictorial” (Dionisio, 2007: p. 187). Uma fotografia, gênero visual prototípico por excelência, será multimodal quando inserida em objetivos distintos do registro momentâneo, isto é, quando coligada, por exemplo, a textos em um jornal ou a elementos intencionais como um gesto em um cartaz publicitário ou uma tipografia mais salientada em uma capa de revista. Isto é, a fotografia será multimodal se unida a modos.

Como afirma o teorizador da Gramática do Design Visual, Gunther Kress (2012), “unimos modos” e a união desses modos partirá do objetivo comunicativo de cada um e, mais ainda, da situação comunicativa na qual estamos inseridos. Nesse contexto, podemos falar de uma adequação multimodal. *Adequação* é um conceito extremamente destrinchado nas reflexões teóricas sobre escrita, oralidade e variação, no sentido em que somos seres linguísticos plásticos, nos moldamos a cada evento comunicativo, agindo por meio de gêneros. E assim, evidentemente, adequamo-nos multimodalmente, já que sempre nos exprimimos pela aglutinação de diferentes modos, conforme exemplifica Dionisio (2011, p. 142):

Os gestos, as expressões faciais, os movimentos corporais, o tipo de sorriso que o evento comunicativo congresso acadêmico me permite realizar, certamente encontram-se mais próximos de uma banca de defesa de doutorado, por exemplo, do que de um bate-papo, com um grupo de amigos...

Trata-se de uma adequação, antes de tudo, convencional: “Por exemplo, se quero comunicar algo muito formalmente, então, escrever talvez seja, socialmente, a melhor forma de fazê-lo. Parece que na sociedade temos disponíveis para uso os modos e suas convenções, que não são regras estritas...” (KRESS, 2013).

Até aqui citamos repetidamente a palavra *modo* ou o termo *multimodos*, mas o que seria, de fato, um modo? Kress (2013), afirma que: “modo é uma palavra que nos permite não utilizar ‘linguagem’ para tudo. Para não dizer ‘linguagem visual’, linguagem gestual ou dos *layouts*, digo que há diferentes modos”. *Modos* seriam, portanto, os recursos que materializam significados. Kress vai dizer ainda que “Modos são esses elementos produzidos socialmente e se tornam recursos culturais para gerar significados” e esse significado torna-se evidente e material se atentarmos ao modo de compreendê-lo, vê-lo, escutá-lo e até mesmo tocá-lo (2013).

Em linhas gerais, a multimodalidade é, se assim se pode afirmar, um conjunto de ferramentas, *recursos culturais*, *modos*, que oportunizam a leitura. Um analfabeto convive harmonicamente num *habitat* de leitores através dos meios multimodais. Todo cego pode “ver” (e ler) multimodalmente. O tato, os recursos auditivos, os aspectos sinestésicos e sensoriais, a interação humana são apenas alguns dos multimeios de se enxergar para além dos olhos. Gestos, entonações, expressões faciais são apenas alguns modos de se ler para além da apropriação da escrita.

Desse modo, percebemos que, mesmo com a falta de apropriação da ferramenta da escrita e com a inexistência de agência para uso de gêneros da escrita, os analfabetos podem ler o mundo através dos meios multimodais. Se colocássemos a vida em um diagrama de Venn² cujo tema é “leitura”, composto por dois conjuntos – letrados e analfabetos –, o ponto de intersecção entre tais conjuntos, isto é, o que há de comum entre letrados e não alfabetizados, seria a multimodalidade.

2. Tipo de diagrama constituído por formas geométricas, frequentemente por círculos, que, formando um ponto de intersecção, comparam características entre itens. Um conceito mais detalhado pode ser encontrado no capítulo “Diagrama”, da Série Verbetes Enciclopédicos, do PIBID Letras UFPE, publicado pela Pipa Comunicação, em 2013. <http://issuu.com/pibidletras/docs/serie-verbetes-enciclopedicos-volume1-desenho-anat/5>

Tal reflexão pode ser exemplificada a partir da leitura e análise da obra *O Leitor*. Trazendo o analfabetismo como um tema capital na condução de seu romance, Benhard Schlink constrói, meticulosamente, um interessante exemplo da relação social entre letrados e analfabetos, seja a partir da interação verbal, oral, visual, gestual ou pela leitura de mundo. Na análise que se segue, apontaremos trechos do livro e do filme, quando fidedignos, que fundamentem nosso ponto de vista.

3. Análise dos Dados

O Leitor é dividido em três partes. Na primeira, acompanhamos a relação entre Michael, estudante do ensino médio, e Hanna, uma mulher solitária que tem o dobro de sua idade, com a qual mantém um caso amoroso curioso: os encontros são ritmados entre sexo e leitura. Na segunda parte, após uma brusca separação, Michael, agora estudante de Direito, reencontra Hanna, como ré, em um julgamento contra nazistas – momento em que tanto o personagem central quanto o leitor ou espectador se dão conta de que Hanna é analfabeta. Na terceira parte, por fim, ocorre o processo de alfabetização de Hanna, em prisão perpétua, onde aprende a ler e escrever a partir de livros gravados por Michael e enviados por correspondência.

Percebe-se, pois, que a obra tem como fio condutor de sua trama a questão do analfabetismo. Mais que uma questão de clímax textual, de peripécia narrativa, já que culmina em uma reviravolta, a temática, na obra, vai levantar questões discursivas quanto à interação entre letrados e analfabetos e as implicações sociais que isso sugere. Analisaremos, a seguir, trechos do livro que suscitam tal temática e que demonstram como os aspectos multimodais permitem a relação letrado-analfabeto.

No decorrer do título, do livro e do filme, há uma série de evidências do analfabetismo de Hanna. A primeira delas é quando, após alguns en-

contros, pergunta o nome de Michael, que conclui: “Pensava que ela sabia [...] meu nome ficava ali nos cadernos, e também nos livros, que eu tinha aprendido a encapar com papel resistente e colado com etiqueta trazendo o título e o meu nome, mas ela não tinha prestado atenção nisso” (2010, p. 41). Outras evidências coincidem com a recusa de Hanna em ler os títulos:

Hanna: – Leia para mim!

Michael: – Leia você mesma, eu trago os livros.

Hanna: – Você tem uma voz tão bonita, menino, gosto mais de ouvir você do que ler sozinha.

Há sempre um movimento de esquiva por parte de Hanna, que mantém sua condição de analfabeta em segredo. Esse “segredo” não é revelado pela existência de um leitor. A agência de Michael, as múltiplas formas de leitura e, sobretudo, o fato do analfabetismo não ser algo próximo de sua realidade parecem afastar a desconfiança do personagem. Trechos capitais em que se evidenciam, linguisticamente, a dualidade entre a agência de Michael e falta de manejo de Hanna são as aparições de gêneros textuais, multimodais. O primeiro deles é o mapa:

“Não só eu estava ansioso pela viagem. [...] Quando quis mostrar-lhe no mapa a rota que tracei, ela não quis ouvir nem nada” (SCHLINK, p. 60, 2010).

Mais adiante, Hanna entra em conflito com Michael devido à saída dele enquanto ela dormia, quando ele justifica ter deixado um bilhete. Ao que ela questiona:

Hanna: – Bilhete?

A pergunta, sabendo-se que a personagem é analfabeta, passa a ter uma dimensão social: até que ponto ela teria noção da funcionalidade de um bilhete, ou melhor, trata-se apenas de um questionamento ou de um dado sobre a (falta de) familiaridade com o gênero discursivo escrito? O mesmo ocorre com o gênero cardápio, cuja inserção ocorreu na transposição para o cinema, onde a passagem do bilhete foi suprimida. Em uma determinada cena do filme, Michael, gentilmente, pergunta o que Hanna vai comer, mas ela, mais uma vez, consegue safar sua condição:

“Peça você. Eu o acompanho”.

Ele faz o pedido enquanto Hanna observa a mesa ao lado, onde crianças leem e brincam com seus cardápios. O filme (e o livro) parece destacar a ideia de analfabetismo como aspecto de “menoridade”, de incapacidade, o que é salientado pelo contraste entre as crianças leitoras e Hanna, adulta, precisando do auxílio de um leitor.

Nota-se, assim, um fator comum na relação social entre um letrado e um analfabeto: é o letrado que assume o papel de guia, enquanto que o analfabeto, naturalmente, se permite ser guiado, visto que se trata, socialmente, de uma condição de “inferioridade”.

Por outro lado, há outras passagens da obra que demonstram como um analfabeto pode conviver harmonicamente em situações letradas, apoiados pela interação humana. No filme, a questão da leitura multimodal é retratada, por exemplo, quando Michael lê para Hanna com nuances de voz e a personagem, envolta no universo da leitura, permite se emocionar e

até repudiar os trechos que escuta. Estamos tratando de algo que permeia todo o romance (e o drama cinematográfico), que é a função de Michael anunciada no título, o leitor: os instantes em que ele lê para Hanna, que, como ouvinte, mesmo sem possuir a agência de manusear a ferramenta da escrita, não se mantém inerte, mas atenta e participante à leitura que faz auditivamente, pela voz de Michael, ou seja, Hanna, analfabeta, lê multimodalmente:

Anteriormente, na página 50, Michael, narrador-personagem, já evidencia as qualidades de Hanna como ouvinte, a partir da leitura da peça *Emília Galotti*, já que Hanna mesmo sem poder ler o mundo verbal é guiada pela leitura verbal de Michael:

[...] Ela era uma ouvinte atenta. Seu riso, seu suspiro desdenhoso e suas exclamações de indignação ou aplauso não deixavam nenhuma dúvida de que acompanhava a ação com excitação e de que considerava tanto Emília quanto Luise garotas tolas. A impaciência com que pedia que continuasse a ler vinha da esperança de que a tolice tinha de acabar finalmente. (SCHLINK, 2010).

Na segunda parte do enredo, quando se destrincha o julgamento de Hanna, Schlink torna mais latente as questões de poder que envolvem a aquisição e a não aquisição da leitura e da escrita, ou seja, as condições de letramento e não letramento³. Aqui, insere-se um gênero discursivo de maior “prestígio social”, grafocentrista, que é o relatório, ponto crucial no

3. Utilizamos *não letramento* tendo em vista que, conforme estamos querendo demonstrar, um analfabeto não deve ser considerado plenamente iletrado – a interação humana e os meios multimodais podem invalidar esse conceito.

julgamento, quando Hanna não assume a incapacidade de ler e escrever, fadando-se à prisão perpétua:

Hanna: – Minha letra? Os senhores querem a minha letra...

O juiz principal, o promotor e o advogado de Hanna discutiram se a letra de uma pessoa podia manter a identidade e ser reconhecível num intervalo de mais de quinze anos. Hanna ficou ouvindo e tentou várias vezes dizer ou perguntar algo, estando perceptivelmente alarmada. Então disse:

Hanna: – Os senhores não precisam buscar nenhum perito. Eu confesso que escrevi o relatório. (p. 144, 2010);

Assim, na terceira parte do livro, quando Michael volta a se comunicar com Hanna através da leitura, sendo que por meio de gravações, percebemos mais claramente o papel da multimodalidade como intersecção nessa interação. Isso ocorre pois Hanna passa a alfabetizar-se a partir dos livros gravados e enviados por Michael. Um dos momentos mais emblemáticos, tanto no livro como no filme, é quando a personagem, ouvindo as gravações da obra *The Lady with a little dog* (de Anton Chekhov) e grifando, correlatamente, um exemplar da biblioteca penitenciária, aprende a ler e escrever o artigo *the*.

Então, há uma cadeia de acontecimentos que retrata a passagem de Hanna entre as condições de analfabeta para alfabetizada: primeiramente, ela continua a exercer o papel de ouvinte leitora; em seguida, passando a acompanhar as gravações com exemplares dos livros, inicia um processo de aquisição da leitura que desemboca na escrita: nas primeiras correspondências a confirmação de recebimento no protocolo penitenciário era

apenas um rabisco, ao fim já era uma assinatura completa – *Hanna Schimtz*. Nesse processo de “autoalfabetização”, Hanna passa, inclusive, a dominar gêneros com os quais não tinha nenhuma familiaridade:

“No quarto ano do nosso contato rico em palavras e sem palavras veio um bilhete. ‘Menino, a última história foi especialmente bonita. Obrigada. Hanna.’ (SCHLINK, p. 205, 2010)

Aquisição da escrita, dessa maneira, configura o grande evento dentro da obra, pois instaura alteração e construção de traços identitários e é colocada em xeque a própria máxima cultural de que a alfabetização ocorre no ambiente escolar, já que Hanna alfabetiza-se, sem instruções formais, mas com intermédio de recursos multimodais. A própria concepção de analfabetismo, mais que um conceito, uma ideologia, é vastamente discutida na obra quando se reflete, por meio da personagem, a realidade de inúmeras pessoas – a ocultação do analfabetismo, já que se trata de um aspecto real na maioria das sociedades. Além disso, a guinada que a personagem vive, passando a adquirir, verdadeiramente, uma identidade enfatiza a necessidade de reflexão, quando o analfabetismo, na obra, é tomado como uma questão imprescindível de agência social, questão, aliás, tratada abertamente pelo narrador-personagem:

Eu tinha lido tudo o que pude achar sobre o analfabetismo durante todos aqueles anos. Sabia do desamparo diante de atividades cotidianas que exigiam a leitura, para achar um caminho ou um endereço ou para escolher um pedido no restaurante, sabia da angústia com que o analfabeto segue os modelos já dados e a rotina controlada, e da energia que é exigida para ocultar a incapacidade de ler e escrever, desperdício de energia vital. Analfabetismo é menoridade. À medida que Hanna tivera a disposição de aprender a ler e escrever, dera o passo da menoridade para a maioridade, um passo de esclarecimento. (SCHLINK, 2010, p.206)

É possível, então, fazer uma ligação entre ficção e realidade, entre teoria linguística e literatura. Fazendo um paralelo com Soares temos que “[...] o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas [...]” (SOARES, 2006, p. 20).

4. Considerações Finais

Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em meio em que a leitura e escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado escreva (...), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2006, p.24).

A obra, *O Leitor*, apesar de ser uma ficção, nos mostra, em termos reais, o quanto é possível um analfabeto transitar entre meios que necessitam de conhecimento de leitura e de escrita, fazendo com que a noção de uma pessoa iletrada – aquela que não possui quase nenhum conhecimento “literário”, que é analfabeta ou quase completamente analfabeta – não exista em sua totalidade, pois um indivíduo consegue circular em um meio letrado através da interação social e pelos meios multimodais. Apesar disso, o analfabeto ainda sofre e passa por vários constrangimentos ao longo de sua vida, representando, assim, uma temática presente e uma discussão necessária em sociedades que precisam fortalecer suas políticas de educação para não só alfabetizar, mas também construir sujeitos que possam agir socialmente, transformando sua realidade e exercendo papéis nas comunidades em que estão inseridos. A fala de Soares, posta como epígrafe dessa conclusão, parece resumir o fio discursivo presente no nosso objeto de análise, na narrativa de *O Leitor*, além de fundamentar nossa motivação teórica que diz respeito à não plenitude do analfabetismo, já que um analfabeto assume papéis de letrado quando interage socialmente e, inevitavelmente, multimodalmente.

Referências

- BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2011.
- DIONISIO, A. P. *Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita* In: Org.: MARCUSCHI, L. A. e DIONISIO, A.P. *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (pp. 178- 205)
- DIONISIO, A. P. *Gêneros Textuais e Multimodalidade*. In: Org: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. *Gêneros Textuais- Reflexões e Ensino*. São Paulo: Editora Parábola, 2011. (p. 137-152).
- KRESS, G. *Multimodality: Key Concepts*. - Instituto de Educação da Universidade de Londres, 2011. Entrevista. In: *Coletânea de Vídeos Gunther Kress*. Org.: DIONISIO, A. P. Tradução de Larissa Cavalcanti e Lúcia Boderman. PIBID Letras: UFPE, 2013. <http://www.pibidletras.com.br/cine-letras/gunther-kress/>

- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação*. In: Org: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. *Gêneros Textuais- Reflexões e Ensino*. São Paulo: Editora Parábola, 2011. (p. 17-31)
- MINGHELLA, A.; POLLACK, S.; DALDRY, S. *The Reader* [Filme-vídeo]. Produção de Anthony Minghella e Sydney Pollack, direção de Stephen Daldry. Estados Unidos/ Alemanha, 2008. 1 DVD, 124 min.
- SCHLINK, B. *O Leitor*. Tradução de Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- SOARES, M. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Recebido em: 30/04/14

Aceito em: 24/09/14

APONTAMENTOS SOBRE UMA “LEITURA DO EU” EM CONTOS DE CLARICE LISPECTOR

Mariana Pereira Guida¹

Universidade Federal de Alfenas

Resumo: Os apontamentos expostos no presente artigo constituem uma perspectiva da proposta de verificar na narrativa de Clarice Lispector uma profícua fonte para o escopo de obras utilizadas em aulas de Língua Portuguesa no início do Ensino Médio. Ao pontuarmos sobre a questão da proximidade da ficção clariciana com o aluno, tomamos por pedra de toque a possibilidade de encontro entre um “eu” praticado tanto no texto da autora quanto na leitura do jovem. A premissa justifica-se na medida em que se confluem algumas reflexões sobre a “tensão dissonante” e a “pluralidade” que se dão na expressão de conteúdos complexos na escrita moderna (FRIEDRICH, 1978), com o tratamento visual dado a uma “tensão conflitiva” (NUNES, 1989), que se delineia nos contos de Clarice. O estudo tomará os contos *Os desastres de Sofia* e *Felicidade clandestina* como exemplos desse gênero representativo da obra clariciana. Finalmente, deter-nos-emos à linguagem corrente e às imagens claras como símbolos de elementos abstratos da alma, que, em seu texto, descrevem o que Arnaldo Franco Junior (2004) caracteriza como uma “metáfora orgânica”.

Palavras-chave: Clarice

Lispector, Ensino de literatura, Leitura, Leitura de textos literários, Clarice Lispector.

Abstract: The reflections in this article constitute a perspective of the proposal for use the narrative of the writer Clarice Lispector as a prolific source for the scope of literary texts used in Portuguese Language classes at the beginning of high school. In it, the question of proximity of Lispector’s fiction with the student

1. Graduanda em Letras – Português pela Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). O presente artigo foi desenvolvido à luz de apontamentos obtidos nas atividades do Programa de Iniciação Científica Voluntária (Pivic) da referida instituição. A leitura do referencial teórico, bem como o desenvolvimento da pesquisa, começaram no segundo semestre do ano de 2013, contando com a orientação da Professora Dra. Aparecida Maria Nunes.

is paramount, and to discuss it, we will consider the possibility of an encounter between the “Self” practiced both in the text of the author, as in student reading. The proposition is justified when we see the mutual influences between the ideas of “dissonant tension” and plural character, which occur in the expression of complex contents of modern writing (Friedrich, 1978), and the visual aspect given to the “conflictive tension” (Nunes, 1989) which are described in the tales of Clarice. The study will identify the tales “Os desastres de Sofia” (The disasters of Sofia) and “Felicidade Clandestina” (Clandestine happiness) as representative examples of this genre in the writings of the author. Finally, we will focus on the plain language and on the clear images as symbols of abstract elements of the soul that describe what Arnaldo Franco Junior (2004) characterizes as an “organic metaphor” in Lispector work.

Keywords: literature teaching, reading, reading of literary texts, Clarice Lispector.

1. O Solipsismo nas aulas de literatura e a multiplicidade criativa na realidade do aluno

Os recentes resultados em pesquisas realizadas nas áreas de alfabetização e letramento escolar têm demonstrado insuficiência da competência leitora de alunos do Ensino Básico brasileiro. A exemplo disso, o desempenho dos estudantes que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em 2012, caiu dois pontos na avaliação de leitura, dois a menos do que o de 2009 (BRASIL, 2012, p. 43).

A situação ainda é mais agravante quando observamos que a leitura de textos literários, um potencial recurso didático dentre aqueles que poderiam contornar tais resultados, está completamente distante da apropriação da língua escrita através da literatura nas escolas. Ora, todos nós consentimos que a literatura é, antes de mera fonte de informações históricas e conceitos estéticos, um produto humano descrito sob uma forma de linguagem; logo, o domínio da língua escrita pelo aluno que se depara com um texto literário (muitas vezes considerado pelos profes-

sores como “difícil” para os alunos) deveria incitar a identificação entre ambos. Pelo simples fato de o aluno “viver e agir em um meio de significados e valores aceitos”, é que “suas respostas se tornam inteligentes ou ganham sentido” (DEWEY, 2007, p. 53).

Por isso, é compreensível que as diretrizes para professores do Ensino Básico e os programas de formação continuada voltem-se para o que o teórico John Dewey, acima citado, caracteriza como *experiência reflexiva*, deixando em segundo plano o metodismo da historiografia literária, fortemente arraigado às aulas de literatura para tratar no texto literário os aspectos que nele se assemelham à vida do homem, à vida dos alunos. Ainda muitos professores acreditam que a periodização em escolas literárias e o biografismo que caracterizou o ensino do século XIX podem fornecer elementos mais que suficientes para a leitura crítica de determinada obra. Esse caráter impositivo de um conhecimento pronto e irrefutável a ser “absorvido” com automatismo pelos alunos, que se veem impelidos a memorizar passagens históricas e conceitos na maior parte das vezes abstratos ao seu entendimento, não raro, distancia o educando de determinada obra e/ou autor. E esse hiato pode ainda ser maior, pelo simples fato de que a linguagem da ficção se apresenta estranha a ele. Em outros momentos, a temática ou a proposta do escritor não são examinadas pelo professor com vistas a serem incorporadas pelo aluno, em seu universo cultural, para que, a partir de um primeiro nível de entendimento ou, talvez, de empatia, possa o aluno, por si só, realizar outros níveis de leitura, como quer qualquer produção artística. Afinal, é para isso que servem a literatura e as artes em geral. Se o leitor não absorver a obra em seu universo, se não se sentir transformado pela leitura, a obra não cumpriu seu papel e, portanto, o seu destino.

Acreditamos que a iniciativa de incentivar um contato particular e direto entre os jovens e o texto literário permitiria a estes últimos “[...] uma oportunidade para a investigação e a experimentação, para testar as ideias

que se tem sobre as coisas [...]” (DEWEY, 2007, p. 64). Não obstante, a tal percepção, não cabem julgamentos relativos a inatismos da leitura de fruição; identificar e percorrer conscientemente os caminhos da escrita literária demanda que estes, primeiramente, sejam apresentados ao leitor e, no caso do aluno, explorados em textos que possibilitem a este fazê-lo.

Como observamos anteriormente, no Ensino Médio a literatura passa a ser discriminada no currículo escolar como uma “disciplina” dentro das aulas de Língua Portuguesa, na qual a biografia de autores e as características prototípicas das escolas literárias são a orientação principal das aulas. Devemos ressaltar aqui que, somente a partir da década de 1960, com a inauguração dos estudos da Estética da Recepção, é que ocorreu um redimensionamento sistemático da figura do leitor no processo que, até então, privilegiava apenas o autor como o “dono” do sentido do texto. Para Iser (1979) e, sobretudo, os teóricos da Estética da Recepção, o leitor é considerado elemento fundamental para a leitura do texto, ao construir perspectivas e mecanismos de compreensão e interpretação a partir do texto que lê. Interpretação essa mediada pelas experiências de vida e pela experiência que acumula enquanto leitor (JAUSS, 1994, p. 24).

Por isso, no presente estudo, tomaremos a concepção de interpretação da obra de arte como uma leitura do indivíduo mediada por um código simbólico sobre as experiências dele próprio com o outro e com o mundo. A literatura, aqui tomada como arte enquanto representação do homem pela linguagem, deve ser apresentada ao aluno sob este aspecto pelo professor; desse modo, essa manifestação de um *eu* no *outro* – o texto literário – germinará ainda no contato direto do leitor com o código escrito. Sobre esse aspecto, Ezequiel Theodoro da Silva (1992) pontua que a abertura do leitor para esse documento, em si contendo uma constelação de possibilidades de significação, exige um trabalho interpretativo no sentido de *destacar* aqueles aspectos que serão apropriados pela compreensão.

Percebemos, desse modo, que o processo de *desvelamento* em que se dá a leitura está intrínseco ao indivíduo que decodificará os elementos simbólicos dispostos no texto para dar-lhe uma interpretação, o que evidencia o caráter subjetivo da leitura. O leitor deve dialogar com o texto, portanto, preenchendo criativamente as lacunas de sentido que o próprio texto lhe oferece, conforme recomenda Ingardem (1965, p. 47).

Uma vez considerado o caráter da experiência humana na arte literária, segundo os apontamentos expostos, é imperativo nos perguntarmos: qual não seria, então, a reação do aluno ao identificar sua vida, suas experiências e seus desejos em uma obra literária discutida na aula de Língua Portuguesa?

Considerando a efetiva participação do leitor no processo de apreensão da obra de arte, é importante que perscrutemos, então, alguns desdobramentos na articulação do código – a linguagem – em termos estéticos e culturais da representação. Nesse sentido, poderíamos afirmar que, ainda que se trate – a princípio – de uma relação impessoal a que se estabelece entre texto e leitor, os conhecimentos de mundo compartilhados durante a leitura unem, pelo ato de ler e o ato de escrever, escritor e leitor. Processo descrito por Beth Braith (2010), tal ação ao definir o fazer literário como um “recolocar em pé o vivido, o imaginado ou a mistura das duas coisas, por meio da linguagem e, generosamente, oferecer vivências e percepções aos que tem acesso ao seu texto” (p. 134).

Da mesma forma, a autora também nos remete à alquimia que se dá no processo da leitura literária pela reprodução do texto *Modernidade bucólica*, de Cristovão Tezza, para o jornal *Folha de S.Paulo*: “Toda literatura é um olhar articulado sobre o mundo, que se define do detalhe do vocabulário à arquitetura do tempo e do espaço” (TEZZA apud BRAITH, 2010).

Recorremos a Clarice Lispector, autora muitas vezes considerada complexa e introspectiva, justamente pelo seu texto sensível – no sentido lato de concepção do termo, para corroborar a propositura que ora se

apresenta. Detentora de uma narrativa hermética, talvez, para alguns, a escolha da ficção clariciana para desenvolver nossos argumentos não fosse apropriada. Mas, justamente pelas características de obra de difícil apreensão, é que nos valem para o exame da aproximação entre leitor e literatura. As personagens e situações suscitadas pela autora de *Perto do Coração selvagem* expõem-se “nuas” ao leitor e se constituem genuínas em suas expressões. Quando o universo ficcional de alguma forma encontra similitude facilmente reconhecível na “vida vivida”, o leitor ainda em formação pode ser iniciado com melhores resultados, justamente por ser remetido a conhecimentos e impressões particulares, nas quais tais elementos foram, de fato, experienciados ou se coadunam em uma perspectiva plausível no imaginário.

Aliás, esse é o principal fator pelo qual a discussão que empreendemos obedece, conscientemente conduzida pelo professor, a leitura de Clarice Lispector pode dizer muito ao leitor neófito. A esse propósito, a própria Clarice apresenta-nos os limiares entre o experimentar e o pensar, no trecho de *A descoberta do mundo*:

Porque entregar-se a pensar é uma grande emoção, e só se tem coragem de pensar na frente de outrem quando a confiança é grande a ponto de não haver constrangimento em usar, se necessário, a palavra outrem. Além do mais exige-se muito de quem nos assiste pensar: que tenha um coração grande, amor, carinho, e a experiência de também se ter dado ao pensar. Exige-se tanto de quem ouve as palavras e os silêncios - como se exigiria para sentir. (LISPECTOR, 1999, p. 4).

Clarice está à procura de um leitor de “alma já formada” que, ao lê-la nas entrelinhas, realize a interação de subjetividades entre autor e leitor, complementando as significações mediante os vazios do texto que ela de-

senha. Essa circunstância, contudo, não impede o leitor em formação de participar do processo. Vale mencionar, nesse caso, a resposta de Clarice para Júlio Lerner, na última entrevista que concedeu em fevereiro de 1977 e levada ao ar, pelo programa Panorama da TV Cultura de São Paulo, logo após a morte da escritora, em dezembro de 1977. Lerner desejava saber qual trabalho dela Clarice considerava que fosse mais aceito pelo público jovem. E a escritora responde:

__ Por exemplo, o meu livro *A paixão segundo G.H.*, um professor de português do Pedro II veio até minha casa e disse que leu quatro vezes e ainda não sabe do que se trata. No dia seguinte uma jovem de 17 anos, universitária, disse que este é o livro de cabeceira dela. Quer dizer, não dá para entender.

Logo, a escolha de Clarice Lispector como autora em potencial para este estudo deve-se, dentre outros fatores, principalmente pelo flerte que sua obra estabelece com a experiência sensível do humano que se dá nas nuances da linguagem. Benedito Nunes caracteriza essa linguagem como uma anamnese, uma vez que “cristaliza, já nas palavras, a experiência de que se distancia e que fora das palavras não pode ser compreendida” (NUNES, 1989, p. 146).

A exemplo desta proposta, os contos *Os desastres de Sofia* e *Felicidade clandestina* serão comentados a seguir, no tocante dos aspectos que pontuamos ser relevantes à compreensão do texto literário pelo aluno.

2. Os limiares entre O compreender e o sentir: experimentando a literatura

Em *Os desastres de Sofia*, encontra-se uma garota em pleno estado de descoberta do mundo e das pessoas ao seu redor, das sensações e,

consequentemente, de si própria. Em meio à frenesia e à volatilidade dessa *roda viva* surgem a escola e, com ela, o professor. Ambos os signos, tão corriqueiros a nós – já exaustados pelas decorrências de suas representações –, são totalmente inéditos à menina que, em resposta, os encara como todo e qualquer homem o faz antes da racionalização: experimentando, tocando, sentindo.

A busca pela revelação dos sentimentos, em detrimento da revelação da razão, para além de mera imaturidade, revela-se, sobretudo, um genuíno aprender:

[...] eu não podia me arriscar a aprender, não queria me disturbar – tomava intuitivo cuidado com o que eu era, e com vaidade cultivava a integridade da ignorância. (LISPECTOR, 1998, p.102)

Introduzindo-nos despretensiosamente nos pensamentos da garota de nove anos, Clarice nos mostra que a curiosidade e a sede de compreender são inatas ao homem e que, antes de buscar conhecer o mundo que o cerca, é preciso conhecer a si mesmo de fato. Não obstante a aparente simplicidade da tarefa, observar as experiências do homem consigo, com o próximo e com o mundo em busca de um entendimento torna-se uma tarefa árdua para aqueles que procuram não cair no sentimentalismo. As reflexões de Hugo Friedrich (1978) sobre a lírica moderna são, neste ponto, relevantes à ficção clariciana:

Ela prescinde da humanidade no sentido tradicional, da “experiência vivida”, do sentimento e, muitas vezes, até mesmo do eu pessoal do artista. Este não mais participa em sua criação como pessoa particular, porém como inteligência que poetiza, como operador da língua, como artista que experimenta os atos de transformação de sua fantasia imperiosa ou de seu modo irreal de ver num assunto qualquer, pobre de significado em si mesmo. (FRIEDERICH, 1978, p. 17).

A menina da história, ao recusar inexoravelmente a conduta que lhe foi imposta – “[...] com a cólera de quem ainda não foi covarde [...]” (LISPECTOR, 1998, p. 87) -, acaba não apenas descobrindo a si mesma, como também concebendo questões essenciais à alma. Também inconscientemente, vai ao encontro da incógnita figura do professor e, simbolicamente, vê-se frente à incoerência da premissa da instituição escolar: “Irritava-me que ele obrigasse uma porcaria de criança a compreender o homem” (LISPECTOR, 1998, p. 104).

Tal estado de angústia pelo não (re)conhecimento se traduz também em toda a história, permitindo-nos associar a voz que fala a um “[...] sujeito lírico como uma disposição neutra, como uma totalidade interior que não se prende a uma sensação precisa” (FRIEDERICH, 1978, p. 28).

Todavia, os contos de Clarice apresentam uma particularidade que irrompe de determinados contextos, o que Benedito Nunes caracteriza como *tensão conflitiva*:

Num bom número de contos, associam-se a esse confronto, de natureza visual, os dois motivos, que são recorrentes nos romances de Clarice Lispector, da potência mágica do olhar e do descortínio contemplativo silencioso, este interceptando o circuito verbal (1989, p. 88).

Nesse momento, o que há de mais intrínseco à personagem vem à tona, revelando-se “diversamente condicionado e qualificado em função do desenvolvimento que a história recebe” (NUNES, 1989, p. 84).

Em *Os desastres de Sofia* esse momento está claramente exposto no primeiro diálogo da menina a sós com o professor. Ela, ainda em estado de dispersão e “vermelha de uma felicidade irrepresável” (LISPECTOR, 1998, p. 106), defronta-se com ele, que estabelece o diálogo sobre a composição da aluna. Após pouco tempo de conversa e já distante dos olhos do homem que a impelia à contestação, reflete:

E tudo isso o professor agora destruíra, e destruíra meu amor por ele e por mim. Minha salvação seria impossível: aquele homem também era eu. Meu amargo ídolo que caíra ingenuamente nas artimanhas de uma criança confusa e sem candura, e que se deixara docilmente guiar pela minha diabólica inocência... (IDEM, p. 113).

Sofia enfim entendeu e, puerilmente, nos levou a fazê-lo também: compreender o mundo prescinde de compreender o homem, que prescinde de compreendermos a nós mesmos.

Felicidade clandestina nos apresenta novamente uma menina, não mais desbravadora do estranho mundo que a cerca, mas deslumbrada particularmente pelo universo que a literatura poderia lhe proporcionar. Contudo, paralelamente a esse aspecto, a trama também inicia a protagonista no mundo das paixões humanas e da redenção, ilustrada pelo sadismo da antagonista (a menina dona do livro) e do sentimento de misericórdia da mulher que lhe empresta o livro (a mãe da antagonista).

A narrativa, em síntese, desenvolve-se sob o desejo extremado pelo contato com a leitura, algo não tão frequente na *geração cyborg* do século XXI. Clarice descreve toda essa ânsia sob o limiar da sensação e da representação, como caracteriza Benedito Nunes:

Autoconhecimento e expressão, existência e liberdade, contemplação e ação, linguagem e realidade, o eu e o mundo, conhecimento das coisas e relações intersubjetivas, humanidade e animalidade, tais são os pontos de referência do horizonte de pensamento que se descortina na ficção de Clarice Lispector. (NUNES, 1989, p. 99).

Imersa no novo mundo que lhe é apresentado pelos livros, a protagonista é tentada pela possibilidade de estar de posse de *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, obra que lhe seria emprestada por uma colega. Mas o desejo da leitura é imediatamente frustrado pela “maldade”

(LISPECTOR, 1998, p. 9) da antagonista que inventa desculpas, uma após a outra, para não concretizar o ato da entrega do livro. A “tortura chinesa” (IDEM, p. 9) a que a protagonista da história é submetida durante todos os empecilhos postos pela colega se prorroga até o momento em que a mãe desta, percebendo o que estava acontecendo e a maldade da filha, encerra o martírio entregando à garota o tão almejado livro “pelo tempo que eu quisesse” (IBIDEM, p. 10).

De posse do livro e em estado de êxtase, a menina da história transpassa-nos pela “tensão conflitiva” do texto clariciano. E o êxtase da experiência, o momento em que finalmente a protagonista está na posse do livro, compõe um dos mais belos relatos da literatura. “Como contar o que se seguiu” (LISPECTOR, 1998, p.10) da experiência daquilo que denominamos *felicidade*? Acompanhemos, pois:

Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. (LISPECTOR, 1998, p. 10).

O leitor se despede da garota em pleno estado de contemplação, que a autora resume, ousamos, dizer, em um *tratado*: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante” (LISPECTOR, 1998, p. 10).

3. A potência do imagético na linguagem da obra clariciano

Em toda a tessitura da narrativa de Clarice, a veracidade quase corpórea das sensações e situações vividas pelas personagens, bem como a

entonação dada à experiência humana, constituem importantes subsídios para o leitor neófito no mundo literário: a abstração, muitas vezes o maior empecilho para o acesso ao conteúdo da obra, torna-se menos obscura quando tange o universo comum daqueles em contato com ela.

Mas, em sua ficção, é possível notar, ainda, uma linguagem clara e “medularmente poética” (NUNES, 1989, p. 142). Nela, a complexidade das questões mais intrínsecas à alma das personagens toma a visualidade de elementos físicos, presentes na cotidianidade, o que corrobora com a concepção sobre a estética da escrita moderna de Hugo Friedrich:

O vocabulário usual aparece com significações insólitas. Palavras provenientes da linguagem técnica mais remota vêm eletrizadas liricamente. A sintaxe desmembra-se ou reduz-se a expressões nominais intencionalmente primitivas. (FRIEDERICH, 1978, p. 18).

A união tensional entre duas naturezas completamente distintas na obra de Clarice é descrita por Arnaldo Franco Junior como uma “metáfora orgânica que se define a partir da livre vivência do corpo, dos afetos, do erotismo e das sensações que, indissociados da subjetividade, fazem, do ser, um permanente devir” (FRANCO JUNIOR, 2004, pp. 33-34).

Em ambos os contos analisados, essa veia imagética é latente, proporcionando ao leitor o acesso às dimensões psicológicas das personagens. A figura intrigante e estranha do professor de *Os desastres de Sofia* assume em si toda sua paradoxalidade: “O professor era gordo, grande e silencioso, de ombros contraídos” (LISPECTOR, 1998, p. 98); “E olhou-me com olhos nus que tinham muitos cílios. Eu nunca tinha visto seus olhos que, com as inúmeras pestanas, pareciam duas baratas doces” (LISPECTOR, 1998, p. 108).

O sadismo incrivelmente adulto da dona do livro em *Felicidade clandestina* adquire matizes grotescos – “chupando balas com barulho” (LISPECTOR, 1998, p. 9) –, propagando-se inclusive às suas ações: “Ela

sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso” (LISPECTOR, 1998, p. 10). Dessa forma, é possível depreender que a reificação da condição interna da personagem no espaço e no delinear da narrativa, por sua vez, pode prover ao jovem uma leitura imagética/visual do questionamento humano sinalizado em uma esfera metafísica do texto.

4. Lendo o mundo através da literatura

A pequena reflexão apresentada buscou dar continuidade a nossa hipótese sobre a utilização dos contos da autora Clarice Lispector no Ensino Médio como uma iniciativa fecunda na aproximação da literatura, em sua essência humana, com o aluno. Longe de depreciarmos a importância da historiografia literária no ensino de literatura, acreditamos ser possível não apenas promover uma leitura mais profunda do texto literário pela classe, como também um (re)conhecimento desta naquele.

Esse questionamento de ordem maior a que nos referimos estaria relacionado à capacidade da literatura perscrutar os sistemas simbólicos da vida humana contidos nos textos literários, que “trazem para dentro de suas construções, de forma crítica e criativa, a diversidade de visões do mundo, tensões constituintes de uma comunidade linguística e cultural, formas específicas de manifestação e representação” (BRAIT, 2010, p. 148).

O conto, por sua extensão, pelo seu dinamismo e sua condensação de informações, é um gênero cabível às exigências das aulas que envolvem a atividade de leitura. Por isso, expusemos aqui a proposta de abordagem dos contos *Os desastres de Sofia* e *Felicidade clandestina* com o intuito de demonstrar que a literatura, para além dos conceitos e títulos de obras que se encerram naquele universo específico, pode sinalizar uma ideia sobre o que se tem sobre o ensinar/aprender. Compreender as formas de pensamento do homem e os instrumentos dela provenientes, as constituições

sociais e de conduta criadas pelo mesmo, implica, em primeira instância, conhecer essa sua essência dual que se perfaz também sobre o sensível.

Assim, quando trabalhada pelo aspecto da representação do humano, do comum a todos nós, a literatura pode provocar a mesma atração e o mesmo interesse que a internet e a música, por exemplo, provocam no jovem, e o universo de experiências da literatura de Clarice Lispector pode ser um instrumento a ser utilizado para se alcançar esse fim.

Referências

- BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. Editora Contexto, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *PISA 2012: Relatório nacional*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_PISA_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em: 25/04/2014.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. Cap.3: O indivíduo e o mundo. São Paulo: Ática, 2007, p.47-70.
- FRANCO JUNIOR, Arnaldo. A identidade feminina em Clarice Lispector: tradição X descentramento. *Revista de Letras*, São Paulo, v 44, n.2, p. 33-45, 2004.
- FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*, trad. Marise Curione e Dora Soares. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- JAUSS, H. R. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. 3.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1965.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, H. R. et al. (Org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.
- LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

NUNES, Benedito. *O drama da linguagem*. São Paulo: São Paulo: Ática, 1989.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 6ª, Ed. SP: Cortez Editora, 1992.

Recebido em: 14/05/14

Aceito: 10/10/14

ENTRE A VERDADE HISTÓRICA E A FICCIONALIZADA: VIDEIRAS DE CRISTAL (RE)CONTA JACOBINA

Edson Salviano Nery Pereira¹

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Resumo: Análise da obra *Videiras de Cristal* (2010), de Luiz Antonio de Assis Brasil, tendo em vista compreender a relação entre literatura e história presente no romance, bem como investigar de que modo o discurso ficcional colabora para a rememoração de Jacobina Mentz Maurer, líder de uma das mais importantes revoluções messiânicas ocorridas no Sul do Brasil no final do século XIX. Tal personagem foi posta, por uma significativa parcela de historiadores, como figura secundária do referido conflito, alcançando lugar de destaque apenas anos mais tarde, por meio de estudos acadêmicos e representações filmicas.

Palavras-chave: Ficção contemporânea; Memória; Narrativas de Extração Histórica.

Abstract: This paper brings an analysis of the novel *Videiras de Cristal* (2010), by Luiz Antonio de Assis Brasil, aiming at understanding the relationship between literature and history presented in the novel, as well as investigating to what extent the fictional discourse collaborates with the recollection/reconstruction of Jacobina Mentz Maurer, the leader of one of the most important Messianic revolutions to take place in Southern Brazil, in the late 19th century. This character was portrayed as a figure of minor importance by a significant number of historians in the aforementioned conflict, having conquered a major role only years later, in publications which, in their majority, present as a referential basis the novel investigated in the present paper.

Keywords: Contemporary Fiction; Historical extraction narrative; Memory.

1. Aluno do curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, na Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procopio (UENP). Bolsista da Fundação Araucária no projeto de pesquisa *Literatura e História: a metaficção historiográfica brasileira*, sob a orientação da Professora Doutora Vanderléia da Silva Oliveira.

“ - *Tudo muito trágico, Doutor, para ser apenas literatura.*”
(ASSIS BRASIL, 2010, p. 483)

I. Introdução

A vinda de imigrantes alemães para o Sul do Brasil, especialmente no Rio Grande do Sul, é um processo migratório que ocorreu durante todo o século XIX. Chegados da Alemanha com a esperança de aqui se estabelecerem e, através do trabalho, conquistarem uma vida melhor, os alemães enfrentam um grande choque cultural nas novas terras.

Originários do Sudoeste da Alemanha, fugindo da fome, miséria e violência sofrida por ataques promovidos pelas tropas de Napoleão Bonaparte, os imigrantes alemães encontraram nas terras sul-rio-grandenses um lugar para recomeçar. Donos de um idioma diferente daquele falado em terras brasileiras, com uma religião que também divergia daquela adotada e pregada com fervor pelos portugueses aqui instalados, os imigrantes formaram colônias nas quais viviam, semeavam e colhiam, conservando, da maneira como conseguiam, suas origens, seus ideais e sua fé.

A Colônia do Padre Eterno era uma dentre muitas colônias de imigrantes alemães que se estabeleceram no Rio Grande do Sul durante o século XIX. Estabelecida à beira do morro do Ferrabrás, doador do bucolismo e misticismo que permeiam toda a história dessa revolta, os moradores desta colônia protagonizaram uma das principais revoltas messiânicas pertencentes à história brasileira.

O Padre Eterno se destaca das outras colônias devido a algumas peculiaridades. Se por um lado ela promoveu riqueza aos primeiros moradores, os quais a abandonaram e passaram a viver em São Leopoldo, por outro, os que por ali ficaram foram fechando cada vez mais seus círculos, de modo a construir, conforme Assis Brasil observa, “pequenos núcleos de vida apa-

gada” (2010, p. 43)². Nestes núcleos a cultura alemã era altamente cultuada especialmente através do intenso uso da língua alemã por estes colonos.

Entre esses diversos núcleos do Padre Eterno, lançamos o nosso olhar para a Picada do Ferrabrás, um lugar “povoado por bugios e seus roncões” (ASSIS BRASIL, 2010, p.20) e que “anoitecia mais cedo, e a manhã custava a chegar” (Idem). É na encosta deste morro, onde havia um cume parecido com a “testa de um homem, um mágico ou um adivinho” (Ibidem) e que “de perto, era um gigante e uma sombra contra o céu”, (Ibidem) que nasce a principal revolta messiânica do Rio Grande do Sul.

O morro do Ferrabrás é o chão de toda a ação da revolta e também núcleo da narrativa de *Videiras de Cristal*, romance do escritor gaúcho Luiz Antonio de Assis Brasil, lançado em 1990. Este ambiente real assume, por meio da ficcionalização, ares místicos - a paisagem servia como uma “advertência de mistério” (ASSIS BRASIL, 2010, p.20). Ele é o lugar no qual ocorrem as paixões, os medos, os conflitos internos, externos e bélicos da narrativa. Para o estudioso Daniel Luciano Gevehr a reconstrução feita por Assis Brasil assume caráter importante uma vez que

A representação [do morro] construída pelo autor não nos leva a pensar apenas num espaço físico, mas também no Ferrabrás como espaço de conflito, de devoção e de fervor religioso. (GEVEHR, 2012, p.1417)

Dessa terra, dessas crenças e fé, é que surge esse pequeno ajuntamento de fiéis denominados *Mucker*. Segundo alguns dicionários, esta palavra pode significar “puxa-saco”, “grosseirão” ou ainda “rústico”. No referido romance, segundo nota do autor, ela assume o significado de “santo

2. A partir daqui utilizaremos apenas o número da página quando citarmos o romance *Videiras de Cristal* tendo como base a edição lançada pela editora L&PM em 2010.

fingido, santarrão e hipócrita”. Os *Mucker* acreditavam na força do *Espírito Natural* e, por esta crença, motivados pela esperança de uma nova terra, de um novo mundo, guerrearão contra seus conterrâneos e o Império, protagonizando um conflito bárbaro e sanguinolento.

Esta revolta, ocorrida na colônia do Padre Eterno, é contemporânea a outras duas com igual ou maior importância: Canudos, na Bahia, que teve como líder Antônio Conselheiro, e o Contestado, em Santa Catarina, com Antônio Maria.

Comparada a essas duas, a revolta dos *Mucker* apresenta pouquíssimo caráter político, predominando na luta a idealização de uma nova fé, uma nova crença que não àquelas pregadas por padres e pastores: a católica e a protestante. Segundo o escritor Luis Antonio de Assis Brasil, que desenvolveu extenuante pesquisa histórica, da qual resultou o romance aqui analisado, “não se tratava de um movimento contra o Império [...], mas foi um movimento importante. Ocorreu antes de Canudos, mobilizou o Império [...]. Tudo isso para debelar uma revolta na qual só se falava alemão”. (ASSIS BRASIL, s/d *apud* CASSOL, 2005, p.21)

Iniciado pelo desentendimento dos conservadores e dos *Mucker* a respeito da nova fé que se instaurava no Padre Eterno, o conflito assume proporções inimagináveis para o parco policiamento que as colônias do Rio Grande do Sul dispunham, a ponto de ser solicitada ao Império a presença do exército, ou melhor, a presença do que sobrou do exército após a Guerra do Paraguai.

Munidos de armas que podem ser consideradas, para a época, uma evolução das artes bélicas, os soldados imperiais lutaram, perderam e ganharam de um povo que, tendo um *déficit* enorme de armamento, possuía ideais e crenças que lhes deram, se não poderio de batalha, esperança na existência de novos tempos, estes celestiais.

[...] a lei que os Mucker violam é a da ordem estabelecida pelos “homens de bem”. A violência que se instaura não é, portanto, arbitrária [...]. A razão substitui, assim, a primitivo interdito. (MAZINA, 1992, p.129).

Desta revolta, dentre os principais nomes lembrados pela historiografia oficial, está o do coronel Genuíno Sampaio. Nascido na Bahia, em 1822, Genuíno Sampaio inicia sua vida militar muito cedo. Segundo historiadores, aos quinze anos já teria participado de combates contra revoltosos. Sua primeira ação em terras do sul ocorreu durante a Revolução Farroupilha, entre 1835 e 1845.

Genuíno Sampaio volta ao Rio Grande do Sul quando da revolução dos *Mucker*. Desta vez, no entanto, sua participação no combate é interrompida por sua morte em 21 de julho de 1874. Para sua morte são apresentadas diversas causas, entretanto a mais aceita é a de que o coronel tenha sido alvo das balas dos *Mucker*. No romance assim ela é referenciada:

– Feriram o coronel!

[...]

– Ele andava de lá para cá, ultrapassou a linha dos atiradores. Acho que no escuro não se deu conta disso.

[...]

– Más notícias, Capitão. O Coronel Genuíno acaba de falecer.

San Tiago Dantas estaca:

– Mas como?

– Hemorragia. A bala atingiu uma artéria da perna e ele se esvaiu em sangue. [...] (p. 458).

Ainda que o coronel Genuíno Sampaio tenha falecido antes de o combate acabar, são dele todas as honras e glórias que a historiografia pode proporcionar. Segundo Gevehr, a imagem que se tem de Genuíno é

“a do militar que tombou em nome da civilização contra a barbárie” (2012, p.1416), pois foi ele o representante da “lança da civilização, enquanto os Mucker representavam o universo bárbaro” (*Idem*).

Se, através da oficialização histórica, a lembrança e os feitos de Genuíno Sampaio são louvados pelos sul-rio-grandenses, a memória de Jacobina Mentz Maurer é renegada pelos mesmos. Envoltos em uma aura de mistério, a história de Jacobina é cheia de lacunas. A começar pela incerteza do ano de seu nascimento, passando pelos problemas psicológicos ocorridos em sua infância e a sua autoproclamação como a “Cristo feminina”, Jacobina inicia uma batalha na qual a fé é o principal elemento de questionamento. Considerada pelo imaginário coletivo como a responsável pelo conflito, logo, alguém para ser esquecido, Jacobina desenvolve um importante papel, não apenas como líder religiosa, mas principalmente como mulher conhecedora de seus direitos e à frente de seu tempo. Segundo Antonio Esteves, “Jacobina através do misticismo realiza uma espécie de inversão da ordem patriarcal” (ESTEVES, 2007, p.132). Todavia, esta inversão não lhe é gratuita: “Jacobina enfrenta a fúria de duas igrejas, a católica e a luterana, que através do braço secular fazem-na pagar com a vida tal ousadia” (*Idem*).

Jacobina pagou com a vida, a subversão não ficou impune. Não aos olhos dos historiadores de cunho conservador. Para estes, a melhor maneira de tratar com a memória de Jacobina era reservando a ela um lugar especial na história: o do esquecimento. Para Michael Pollack,

A memória é alvo de manipulações e defesa de interesses pessoais e coletivos, estando necessariamente relacionada com o contexto e com a época em que foi produzida. (POLLACK, 1989 *apud* GEVEHR, 2012, p. 1413).

A (não) memória de Jacobina é fruto deste processo de manipulação de um período em que o Brasil passava por diversos levantes e

revoluções, no qual o louvor a uma mulher subversiva, prenunciadora da nova fé e precursora de uma sangrenta revolta, não poderia ser admitido, correndo o risco de demonstrar fraqueza e incentivando outras revoltas. Para Gevehr,

[...] não existe uma memória desinteressada. Ao contrário, a memória tem um destino prático, realizando a síntese do passado e do presente visando ao futuro, buscando os momentos passados para deles se servir. (2012, p.1414).

Entretanto, se para a historiografia oficial havia apenas a reminiscência de Jacobina e da realidade vivenciada pelos *Mucker*, despertando-lhes pouco ou nenhum interesse, para a ficção ocorre justamente o contrário. Uma vez que “a literatura conta histórias que a história escrita pelos historiadores não sabe, não quer ou *não pode contar*” (ESTEVES, 2010, p.20 - grifo nosso), as lacunas, as sombras deixadas são preenchidas, desta vez não com o intuito de confirmar uma verdade imposta. Antes, carnava-lizando a história oficial, busca-se compreender o passado, resgatando-o e promovendo a inserção de novas velhas vozes, silenciadas pelo discurso do poder.

Nesta seara, *Videiras de Cristal*, romance produzido por Assis Brasil, ampara-se em estudos históricos para propor uma leitura da revolta dos *Mucker* paralela àquela que a história oficial costuma promover. Segundo o próprio autor, é dispensável “o propósito de conferir data, nomes e eventos; talvez os encontrem subvertidos ou mascarados pela fantasia – não tão feérica – do autor” (ASSIS BRASIL, 2010, p.491). Verifica-se que é latente a preocupação do autor em criar uma obra que “narrasse a trajetória pessoal de algumas personagens” (Idem). Deste desejo surge então um primoroso exercício de louvação à memória da líder do movimento, a mesma renegada pela historiografia oficial: Jacobina Mentz Maurer.

Inserido em uma gama de romances que buscam ficcionalizar a história, *Videiras de Cristal* foge a algumas regras dos modelos. Se por um lado a obra relembra o exercício de escrita dos grandes Romances Históricos Tradicionais, propostos por Walter Scott, ao recriar momentos e espaços históricos, por outro, o contexto de produção influencia na abordagem do tema, ao dar-lhe ares pós-modernos, concedendo voz a uma personagem feminina. Tais aspectos podem ser examinados à luz dos pressupostos do chamado Novo Romance Histórico, defendidos por Aínsa (1991) e Menton (1993), e da metaficção historiográfica, defendida por Linda Hutcheon (1991). Para Aínsa e Menton, citados por Esteves,

[...] a análise de uma série de obras de autores latino-americanos, a partir da década de 1980, permite constatar que tais obras apresentam a ruptura com um modelo estético único. Trata-se de uma inovação com relação às obras dos períodos anteriores, [...]. Os novos romances em questão apresentam uma polifonia de estilos e modalidades baseada, especialmente, na fragmentação de signos de identidade nacionais, realizada a partir da desconstrução dos valores tradicionais. (2010, p.36).

Esta “desconstrução dos valores tradicionais” apontada pelos estudiosos é discutida também por Hutcheon em sua obra *Poética do Pós-Modernismo*, na qual a estudiosa aponta para a necessidade de uma releitura da história oficial, afirmando que esta revisão “[...] faz parte da postura pós-modernista de confrontar os paradoxos da representação fictícia/histórica, do particular/geral e do presente/passado” (1991, p. 142), deixando de olhar apenas para a história feita pelos homens para buscar aquela esquecida, posta à margem, a “história coletiva” (HUTCHEON, 1991, p.213) encontrada, muitas vezes, na figura da mulher.

Sob esta filiação, a uma ou outra categoria dos chamados romances históricos, registre-se não ser preocupação deste trabalho defini-la, vez

que o próprio autor afirma: “nunca me passou pela cabeça escrever um romance histórico, muito menos uma história romaneada” (ASSIS BRASIL, 2010, p.491). Todavia, o caráter que esta obra assume, frente à historiografia oficial, desperta interesse, pois, ao recontar a história dos Mucker, a obra passa a representar:

[...] o início de uma fase na qual o tema Mucker deixava de ser um tema proibido entre as comunidades imigrantes do Vale do Sinos e difundiu uma nova imagem – muito mais positiva – sobre os Mucker. (GEVEHR, 2012, p. 1414).

Jacobina é, durante muitos anos, descrita como prostituta e feitiçeira, dentre outras referências pejorativas. Essa imagem se faz presente no imaginário coletivo brasileiro até o final do século XX (cf. GEVEHR, 2012, p.1416). Entretanto, com a publicação da obra *Videiras de Cristal* esta memória passa a ser questionada. Para Gevehr,

As representações de Jacobina, veiculadas pela obra de Assis Brasil, não a “incriminam” nem a seu grupo. Pelo contrário, o perfil biográfico construído pelo escritor para a personagem evidencia sua pretensão de lançar um novo olhar, não apenas sobre o tema, mas principalmente sobre Jacobina, cuja imagem era predominantemente negativa até a publicação de sua obra na década de 1990. (GEVEHR, 2012, p. 1416).

Interessa, então, o modo como o discurso ficcional, ao assumir a função de preenchedor das lacunas, (re)cria a memória de Jacobina, “relativizando vários elementos que até aquele momento [produção da obra] encontravam-se “solidificados” no imaginário social” (GEVEHR, 2012, p.1415). Para isto, este artigo se vale do discurso ficcional que a obra possui para que seja analisada a representação da figura de Jacobina,

subdividindo-a em três aspectos: Jacobina mulher, mãe e esposa; Jacobina, *Christussin*³; Jacobina guerreira e humana.

Segundo alguns historiadores, sabe-se que Jacobina Mentz Maurer era filha de imigrantes alemães e nasceu no mês de Junho de 1842. No entanto, o dia exato de seu nascimento é desconhecido. O que se tem conhecimento a respeito da família de Jacobina é que, além dela, seus pais tinham mais sete filhos. No romance, Assis Brasil atribui papel importante a um dos irmãos de Jacobina: Henrique Mentz. Ele, de acordo com a narrativa, “era um homem bonito e paciente” (ASSIS BRASIL, 2010, p.28) que nutria uma “grande estima pelos irmãos e em particular por Jacobina” (Idem).

A história de Jacobina, antes de sua ascensão como profetisa, é repleta de lacunas, como a história de grande parte das mulheres imigrantes, o que oferece a um ficcionista um excelente campo de trabalho. Segundo Gevehr (2012), há poucas informações sobre as características físicas de Jacobina, sendo que a única foto existente e amplamente atribuída como retrato da mesma é grandemente questionável. Mesmo com a possibilidade de criar um retrato físico que poderia servir para corroborar ou negar o retrato de Jacobina, Assis Brasil opta por outro caminho. É principalmente através de características psicológicas que o romancista constrói a figura de Jacobina Mentz Maurer. O aspecto físico da personagem torna-se reflexo de suas atitudes, como demonstra a conversa entre João Jorge, marido de Jacobina, e Ana Maria, nova ajudante da casa:

- Como ela é? – Ana Maria perguntou.
- Tem seu gênio, mas é uma boa mulher. Você logo se acostumará. (p.20)

3. Segundo estudo de Cláudia Mentz Martins o termo *Christussin* (feminino de Cristo) foi utilizado por um jornal de São Leopoldo, datado de 1873, para se referir a Jacobina.

Os aspectos físicos, quando mencionados, estão diretamente ligados ao estado de espírito em que Jacobina se encontra, ou, ainda, não apresentam grande significância para a caracterização. A primeira descrição da personagem a demonstra em meio a uma de suas crises, conforme passagem a seguir:

Frau Maurer tinha um perfil suave e pálido, e estava deitada sobre a cama ao centro do quarto, os braços caídos sobre o lençol, os olhos fixos no teto. (p.23). [...] Jacobina fez um sinal a Ana Maria para aproximar-se. Sorriu, afagou a cabecinha de Franz e tocou no rosto inclinado de Ana Maria. A tarefa de reconhecimento da nova empregada foi breve, os dedos trêmulos, mas não medrosos. O motivo do desagrado pelas tranças viu-se imediatamente: Frau Maurer trazia os cabelos aparados muito baixos, em caracóis dourados que se colavam ao crânio e às têmporas. A lividez do rosto não esmaecia a força dos olhos, brilhantes, azuis e temerários. Ana Maria recuou por instinto

– Não tenha medo – disse João Jorge. – Ela gostou de você. [...] (p.23).

Ainda que a tessitura da narrativa se dê através de duas vozes, ora do narrador que guia o enredo, ora através das cartas enviadas por Christian, um médico, imigrante, é a personagem do médico quem contará, nas cartas que envia para seu tio na Alemanha, como se dá a vida nos trópicos, especialmente a dos moradores e imigrantes alemães. É, então, através de uma destas cartas que a doença de Jacobina é apresentada. Nela, Christian narra a seu padrinho alemão uma conversa que teve com o Doutor Hillebrand, Dr. João Daniel Hillebrand, personagem real, segundo Gevehr (2012), o qual, oficialmente, diagnosticou “sinais de transtornos nervosos” (GEVEHR, 2012, p.1416). Christian, em sua carta, afirma que

O Doutor Hillebrand me assegura que Jacobina Maurer jamais poderá ser elevada à categoria de pessoa temível; conhece-a desde criança e tratou-a de uns desmaios que tinha lá pelos doze anos, quando lhe foi trazida pelo cunhado, o “Pastor” Johann Georg Klein. Naquela época, Jacobina era uma jovem impressionável e medíocre, não aprendia a escrever e não lia, nem letra impressa. Não foi possível nenhum tratamento, pois os sintomas eram confusos, e não se sabia bem onde terminava a doença e começava a mentira e vice-versa. (GEVEHR, 2012, p.148-149).

O excerto acima confirma ficcionalmente a existência dos transtornos, também mencionados na narrativa como “desmaios” ou “ataques de sonambulismo”, os quais foram os primeiros a conferir a Jacobina um *status* que a diferenciava das demais mulheres da Colônia do Padre Eterno. Logo no início da narrativa é possível encontrar um inflamado discurso do Pastor Boebe contra um “livreco” que atribuía poderes sobrenaturais e místicos aos portadores do sonambulismo, o que era o caso de Jacobina. O incômodo que se acentuaria, posteriormente, entre o Pastor Boeber em relação à Jacobina se inicia através de uma conversa dele com um de seus paroquianos.

[...] Soube do seu sermão sobre o livrinho do sonambulismo. É mesmo nojento, li alguns pedaços. E o senhor sabe o que andam falando? Que os ataques da mulher de Maurer podem ser sinais de sonambulismo.

– O quê? Boeber fingiu surpresa

– Isso mesmo, Pastor. É claro que é uma besteira medonha, que eu não dei crédito, afinal sou um luterano que tem a cabeça no lugar e...

– Quem é que espalha essas coisas?

Haus baixou a voz:

– Todos no Ferrabrás. Todos que vão consultar o *Wunderdoktor*. (GEVEHR, 2012, p. 26).

É possível perceber que a narrativa promove um cenário de mistério e misticismo em torno da personagem Jacobina. A apropriação das lacunas deixadas pela história proporciona este efeito. A respeito disto está, entre outras coisas, o processo de alfabetização de Jacobina. Segundo a história oficial a personagem não fora alfabetizada quando criança dada a sua condição frágil, oriunda de seus transtornos. No entanto, Jacobina lia a Bíblia e entoava cânticos em alemão (cf. GEVEHR, 2012). Historicamente, não há nada que explique este fato. Ficcionalmente, Assis Brasil atribui o feito à Hardes Fleck, personagem do qual se tem pouquíssimo conhecimento, mas que apresentou a Jacobina não apenas o mundo das letras, mas também o mundo bíblico, o qual a encantava. Para ela, a Bíblia continha tudo o que ela sempre quis saber.

Foi a partir da incansável leitura das Escrituras que Jacobina descobriu uma nova forma de fé, a qual recebeu o nome de “Espírito Natural”. Antes mesmo de sua proclamação como profetisa, Jacobina curava em nome de sua fé:

João Jorge Maurer uma vez perguntou a ela por que as plantas nem sempre faziam efeito. Jacobina respondeu: “Farão efeito se você quiser me ouvir. O Espírito Natural pode te orientar. Ele fala pela minha boca”. A partir deste dia, João Jorge explicava aos clientes que as receitas das poções não eram prescritas mais por eles, mas sim pelo Espírito Natural que falava por intermédio de Jacobina. (GEVEHR, 2012, p.50).

Jacobina, além de curar os enfermos, “ensinava a Bíblia aos doentes, que a ouviam falar sobre o céu e o inferno com a naturalidade de algo muito

bem conhecido” (GEVEHR, p. 51). Estes e outros acontecimentos iam, pouco a pouco, levando Jacobina a ocupar o cargo de profetisa do Senhor:

Porque o Senhor falava a Jacobina e Jacobina falava a Ele; uma comunhão perfeita entre o Espírito e a Carne, entre a Divindade e o Homem. Ela, Jacobina, não era nada, ninguém, uma pobre-coitada como todos que se ajoelhavam e sofriam naquela sala. Mas por um especial dom, só compreensível pela extrema generosidade de Deus, ela ouvia de Deus tudo o que Ele queria dizer aos homens; confiassem nela, ainda que sua presença e sua voz de mulher parecessem tão fracas. (GEVEHR, 2012, p.88-89).

Se a história oficial de Jacobina enquanto cidadã é cheia de lacunas, a da profetisa é totalmente sem registros oficiais, o que proporciona a Assis Brasil um vasto terreno para a criação da ficção. A transformação de Jacobina mulher/humana para dar lugar à Jacobina profetisa/divina é descrita após uma das piores crises que a personagem sofreu durante a narrativa de Assis Brasil. Ainda que Jacobina sofresse de frequentes desmaios, desta vez “a pele ganhava uma cor roxa e todo o corpo suava [...]. o peito não se movia” (p.108). Tudo levava a crer que Jacobina não mais retornaria do seu surto, quando então Jacó-Mula, um dos mais efusivos discípulos da profetisa, inicia um rito de canto junto com todos os homens e mulheres que frequentavam a casa de Jacobina para ouvirem a palavra do Espírito Natural:

O quarto se transformou em um grande órgão, estremeando os vidros da janela, um cantochão fantástico onde as vozes profundas dos homens percorriam o canto em seus alicerces, semelhantes à poderosa mão de Deus, autora da vida, e que começava a produzir seus frutos; Jacobina voltava a respirar livremente, voltavam as

cores do rosto. Passados uns instantes, ela abriu os olhos e disse, a voz firme:

– Não temam. Estou bem. Demos graças ao Senhor. (GEVEHR, 2012, p.110.)

Jacobina, a partir deste fato, nasce como profeta do Senhor. E com ela nasce o preconceito, o medo, o temor ao desconhecido de toda uma Colônia. Medo e temor que eram inflamados pelo Padre Sepp e Pastor Boeber. Estes, vendo suas missas e seus cultos minguaem, temiam pelas almas de seus fiéis que, segundo a convicção do Padre Sepp, assemelham-se “a videiras de cristal: fecundas nos verões luminosos mas frágeis e quebradiças quando cobertas pela geada do inverno” (GEVEHR, 2012, p.126). Geada representada pela nova fé.

O clima de discórdia entre os fiéis de Jacobina e os demais moradores da Colônia vai se acentuando à medida que a fama da profetisa ganha mais e mais adeptos. É, no entanto, na mesma medida em que o ódio movido pelo preconceito cresce, e cresce também a fé na fala, nos poderes e na própria Jacobina, a ponto de seus “discípulos”, como passam a serem considerados seus adeptos, proclamando-a Cristo feminina, diferente daquilo que a história apresenta: que a mesma teria se autoproclamado a *Christussin*.

O apóstolo Mateus abriu os braços, os olhos suspensos em Jacobina:

– Jacobina, você é Jesus Cristo!

– Sou o que você diz que eu sou. (GEVEHR, 2012, p.138).

É após a proclamação que Jacobina torna-se um ser divino. Se antes, na condição de profetisa, ela tinha a sua volta uma aura de mistério, agora Jacobina passa a ser, através das linhas da narrativa, um ser místico, com direito a todo o cenário digno de uma nova encarnação de Jesus, contando, inclusive, com a vivência de cenas muito semelhantes a vividas por este

personagem bíblico. É durante o rito realizado na missa de um domingo, “Segundo Domingo depois da Páscoa” (GEVEHR, 2012, p.139), que é narrada a primeira experiência espiritual de Jacobina aos olhos de todos os seus seguidores e é também após esta experiência que “a Cristo” recebe a confirmação dos Céus de sua condição e sua sina

A mulher permanecia imóvel, presa de um sortilégio que se transmitia à música, ao perfume de ervas e ao próprio ar.

Com um arrepio, Jacó-Mula percebeu que a mulher não pousava mais no piso, alçava-se num movimento suave e contínuo ao teto estranhamente aberto, revelando o céu daquele final de tarde onde as nuvens douradas davam lugar a grandes claros de azul. E ela sorria, desejosa de abandonar este mundo pecador e perverso. Os braços estiraram-se em todo o comprimento e o corpo alongava-se como uma seta apontando para o alto.

Dentre as nuvens então soou a voz grave e antiga do Senhor, vinda desde a eternidade das eras:

ESTA É MINHA FILHA MUITO AMADA,
NELA EU PUS
TODA MINHA BENEVOLENÇA.

– Não nos abandone, Mutter! Não nos abandone! – gritou Jacó-Mula. A Mutter olhou para baixo e o sorriso apagou-se, dando lugar a uma expressão de piedade e tristeza.

– Não nos deixe sozinhos, mãe!

Mais uma vez ainda ela ergueu os olhos. Depois baixou-os em direção à pobre Humanidade.

– Não deixarei meus filhos – disse. – Mesmo que isto custe a minha vida. (GEVEHR, 2012, p.142-143).

E, de fato, custou. Jacobina, ao pregar sua fé, ao dar origem a uma nova forma de contato com o divino, inicia também o que será de alguma forma, sua marca histórica: a Revolta dos *Mucker*.

Ainda que a obra traga excelentes retratos das batalhas acontecidas, uma vez que a Revolta iniciada com a insatisfação de colonos com a nova fé, o que lhe conferiria um caráter paroquial, toma proporções inimagináveis para a época, chegando ao ponto de ser acionado o exército para combater os fiéis de Jacobina, este trabalho não se debruçara nesta parte da narrativa. Todavia, se faz necessário registrar a afirmação de Marilene Weinhardt, estudiosa de *ficção histórica*⁴, em relação aos episódios de batalhas que são narrados na obra

Via de regra, a ação violenta não é apresentada diretamente, mas pela narração de alguém. Entretanto, no desfecho, o narrador recorre a um registro de voz que, se não é oficial de fato por não ser aproveitamento de um documento formal, se faz do ponto de vista do poder, nuançando uma possível visão maniqueísta. Se o exército, enquanto instituição interveio desastrosamente, alguns de seus representantes, como indivíduos mostraram-se suscetíveis aos problemas locais, assim como as divisões entre os revoltosos, acirradas no final, também não são atenuadas na narração. Servindo-se da suposta colagem de trechos escritos por um capitão do exército (o oficial-escritor identificado anteriormente), o discurso questiona: “Mas como descrever uma tragédia sem ser excessivo?” (WEINHARDT, 2004, p. 148).

4. O termo *ficção histórica* foi apresentado por Weinhardt em sua obra *Ficção histórica e contemporânea: desdobramentos e deslocamentos*, publicada em 2011, na qual a estudiosa faz um estudo detalhado da evolução do subgênero romance histórico ao longo dos anos, apontando para uma nova terminologia para aquelas obras adotada como narrativas de *extração histórica*.

É importante reiterar que, enquanto a história se ocupou de registrar as batalhas, as baixas de soldados e outros aspectos inerentes ao contexto bélico da Revolta, Jacobina e tudo aquilo que se referia a ela foi esquecido, dando espaço, mais uma vez, para a ficção realizar seu trabalho.

Não há registros oficiais de que Jacobina teria lutado a frente de batalha durante a Revolta, tampouco a narrativa de Assis Brasil a coloca como guerreira direta. Entretanto, o papel de seus discursos e a fé que seus guerreiros tinham nela a tornam um exemplo de coragem, um arauto de esperança, através da qual o Senhor preparava uma era. É na mata, confrontada pelo exército que se preparava para atacar a ela e a seus discípulos que Jacobina recebe a visita de seu Senhor:

E fez-se uma luz, branca e majestosa, que envolveu o leito. Jacobina sorria, agora os olhos bem abertos para o alto. Soou uma delicada música de carrilhões, igual aos sinos natalinos de Niederlinxweiler, e anjos cantavam, sim, eram anjos! Cantavam um hino nunca ouvido por Jacó-Mula, e que falava das delícias do Paraíso, um lugar onde corre o leite e o mel e onde as árvores dão aos frutos mais deliciosos e onde sempre se enxerga a Face do Altíssimo. Jacobina falava para o céu, no diálogo inefável com a Divindade. Todo o seu rosto se transfigurava, embebido e um prazer maior que qualquer prazer neste mundo. Ela estava enxergando Deus, feliz! Aos poucos o leito começou a erguer-se, as cobertas balançavam a um vento brando, vindo das alturas.

E a voz do Senhor, lenta e séria, fez-se mais uma vez ouvir:

JACOBINA É ELEITA PERANTE MIM,
EU A FIZ MINHA
E DE TODOS VOCÊS.
CONFIEM NELA
NESTE MOMENTO DE ANGÚSTIA.

E o vento, mais forte agora, trazia num crescendo sons de muitas harpas e clarins, a música aumentava até que os ouvidos pareciam reventar. A cama iniciava um giro etéreo, sugada por um turbilhão que parecia arrastá-la para a imensidão das nuvens.

A certa altura parou. Anjos do Senhor surgiram nos quatro cantos e um deles, meio homem, meio mulher, aproximou-se da Mutter e despiu-a por completo. Um outro anjo pôs-lhe sobre o corpo um vestido de lã grosseira e revestiu-a com duas chapas de ferro, amarrando-a nos ombros e na cintura. Calçou-lhe os pés com botas de cano alto e, parando-se à frente, ofereceu-lhe uma espada feita de luzes e brilhos. Jacobina pegou a espada, beijou-a e com as duas mãos levou-a à altura dos seios. Seus olhos voltaram-se para o céu. E o Senhor falou:

RECEBA ESTA ARMA, JACOBINA.
COM ELA VENCERÁS.
(GEVEHR, 2012, p.418-419).

O fim de Jacobina é narrado pelas anotações do soldado San Tiago Dantas. É neste momento que a guerreira Jacobina é referenciada, através deste texto que pode, ou não, ser baseado em documentos oficiais. No entanto, registros oficiais apontam apenas para a data e o local da morte 02 de agosto de 1874, ao ser descoberta pelas forças oficiais, ao pé do morro Ferrabraz (cf. GEVEHR, 2012, p.1415):

Foi o instante em que enxerguei Jacobina Maurer. Saía da choupana com o revólver em punho; ela sabia que tudo estava perdido, mas mesmo assim atirava como louca, remuniando a arma com perícia e a rapidez de um artilheiro. Estava em meio a uma destas operações quando um tiro atingiu-lhe o peito. A profetisa vacilou, procurando agarrar-se a um galho, mas seu amante Rodolfo Sehn correu para ampará-la e neste ato desesperado foi atingido pelas

costas e ao cair levou abraçado o corpo inerte de sua amada. (GEVEHR, 2012, p.482).

A narração feita em tom de relato, mas não com a impessoalidade de um narrador heterodiegético, não apenas humaniza a narração, como também, ao ser um relato de um indivíduo que não estava impregnado pelas crenças dos seguidores de Jacobina, enxerga-a como uma mulher e não como uma divindade, ainda que se utilize da expressão “profetiza” para se referir a Jacobina. Ao ser vista e entendida como mulher/ser humano que é Jacobina tem sua natureza devolvida. O modo como é narrada a sua luta pela vida, assemelhando-se a um animal que usa de todos os meios para sobreviver, a mulher Jacobina atirava ao léu, o que importava era se manter viva, o que não ocorreu.

Por ser necessária uma conclusão

A obra *Videiras de Cristal* é, sem dúvida, um objeto de estudo no qual há diversas possibilidades para trilhar caminhos, vieses e perspectivas de estudos. O realizado neste trabalho é apenas um dos inúmeros.

Sem a pretensão de esgotar a discussão em torno do tema proposto, buscou-se aqui traçar algumas possibilidades de leitura sobre o processo de rememoração, ou ainda, a (re)produção da memória de Jacobina Mentz Maurer, personagem real da história brasileira, mas que foi deixada à margem por décadas.

A obra de Luiz Antonio de Assis Brasil, ainda que de caráter totalmente ficcional, trouxe da margem a figura de Jacobina. Ainda que a narrativa apresente um trabalho estético que dialogue com as grandes narrativas de extração histórica, o resgate feito pelo romancista reflete diretamente as premissas estéticas do pós-modernismo, dando ao romance o vigor questionador encontrado em produções vinculadas ao chamado *novo romance histórico*.

Para Esteves, “o passado pode ser vivido como uma aventura já consumada e inofensiva” (2007, p.134). Confrontando esta premissa com a leitura proposta neste trabalho, é possível perceber que em *Videiras de Cristal* a tessitura da narrativa não tem como pressuposto a imposição de uma verdade, seja oficial ou ficcional, antes, ao não se preocupar em provar fatos, acaba por contestar muito do infundado senso-comum que permeava a história de Jacobina.

Culpada ou inocente. Santa ou puta. Jacobina, antes de tudo, era mulher. Seu papel histórico é inegavelmente perturbador e importante, dado que uma mulher, em pleno século XIX, imigrante, doente e moradora de um meio social em que a mulher tinha pouquíssimo valor, movimenta todo um império, causando morte, mas também iniciando uma abertura no modo de vivenciar a religião e a vida em sociedade. Na obra de Luiz Antonio de Assis Brasil encontra-se, pois, um meio à personagem sair da escuridão e ganhar a notoriedade que lhe havia sido renegada.

Referências

- ASSIS BRASIL, L.A. *Videiras de Cristal*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.
- CASSOL, V. F. G. História e literatura em *Videiras de Cristal*. *Revista Eletrônica ÁGORA*; n°1, Ano I, Dezembro de 2005, p.19-34.
- ESTEVES, A. R. O romance histórico brasileiro no final do século XX: quatro leituras. *Revista Eletrônica Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.42, n.4, dezembro de 2007, p.114-136.
- _____. *O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)*. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.
- GEVEHR, D.L. A mulher no universo imigrante alemão do sul do Brasil no século XIX: uma análise de *Videiras de Cristal* e a difusão sobre Jacobina Mentz Maurer. *Anais do Congresso Internacional da Faculdade EST*. São Leopoldo: EST, v.1, p.1412-1426, 2012.

HUTCHEON, L. *Poética do Pós-Modernismo*. Trad. R. Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

MAZINA, L. O trágico em Videiras de Cristal. *Travessia*, n.5: UFSM, p. 129-138. 1992.

MARTINS, C. M. *Em busca de um paraíso: o messianismo em La guerra del fin del mundo e Videiras de Cristal*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1998.

WEINHARDT, M. *Ficção histórica e regionalismo: estudo sobre romances do Sul*. Curitiba: Editora da UFPR, 2004.

_____. *Ficção histórica e contemporânea: desdobramentos e deslocamentos*. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2011.

Recebido em: 24/10/13

Aceito em: 22/01/14

MATERIAIS DIDÁTICOS NA INTERNET PARA ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Kátia Bárbara Gottardi Mulon

Simone Luciano Vargas¹

Universidade Federal do Paraná

Resumo: O presente artigo visa analisar o material didático disponibilizado por três sites para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) devido ao crescente uso desse material em sala de aula. A análise proposta é embasada por reflexões de estudiosos que discutem sobre concepção de linguagem (ANTUNES, 2009), competência comunicativa (SILVA, 2004; LEFFA, 1988), uso de textos autênticos (FERREIRA, 2010) e produção de material didático (VILAÇA, 2012). A partir de uma análise-reflexiva quantitativa e qualitativa, verificou-se que somente um site atende os princípios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de uma competência comunicativa e que os demais ainda se utilizam de textos como pretexto para trabalhar questões gramaticais.

Palavras-chave: Internet; Competência Comunicativa; Concepção de Língua; Material Didático.

Abstract: This article aims to analyze teaching materials made available by three websites for Portuguese as a Foreign Language, given the increasing use of these materials in the classroom. The analysis proposed herein is based on authors who discuss conception of language (ANTUNES, 2009), communicative competence (SILVA, 2004; LEFFA, 1988), use of authentic texts (FERREIRA, 2010) and production of teaching materials (VILAÇA, 2012). From a quantitative and qualitative analysis, it was found that only one website meets the theoretical/methodological

1. Graduandas em Letras - Francês pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). O presente artigo foi desenvolvido na disciplina Livros Didáticos e Educação, ministrada pela Profª. Dra. Suzete de Paula Bornatto, no 1º semestre de 2014.

principles for the development of a communicative competence while others still use texts as an excuse to work on grammatical topics.

Keywords: Teaching Material; Internet; Communicative Competence; Conception of Language.

1. Introdução

A Internet tem proporcionado um conjunto de recursos para o trabalho de muitos professores na atualidade. A quantidade de material disponível – e de fácil acesso – para a produção de material didático tem atraído o interesse de muitos docentes. No entanto, o uso de material já previamente elaborado para a efetiva aplicação em sala de aula também tem seu público, pois o professor tem visto a Internet como uma aliada a sua prática pedagógica e, gratuitamente, na maioria das vezes, tem compartilhado suas atividades pedagógicas com outros professores.

O presente artigo visa analisar o material didático disponibilizado por páginas pessoais (*blogs*) e institucionais para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE). Mesmo sendo poucos *sites* que dispõem de material didático para o ensino da PLE, vemos como necessário analisar como se concebe esse material por causa do seu crescente uso em sala de aula.

2. Fundamentação teórica

2.1 *Concepção de linguagem*

Em pesquisa sobre a autoria de materiais didáticos para ensino de língua estrangeira, Márcio Vilaça (2012, p. 56) afirma que:

a elaboração de um material didático tende a ser precedida por escolhas metodológicas e pelo estabelecimento de princípios, objetivos gerais e específicos [...] é inegável que o autor deve ter em mente diversas questões teóricas e práticas que o nortearão no desenvolvimento do material.

Nesse sentido, de acordo com Irandé Antunes (2009, p. 219) “o *quê* e *como ensinamos* e *avaliamos* estão na dependência imediata das concepções que temos acerca do que é uma língua, de como funciona e a que fins se propõe”. Assim, para que não haja contradições entre a concepção de língua e a prática docente, é necessário que o professor que se utiliza de materiais previamente elaborados da Internet avalie qual a concepção de Língua que se apresenta nas atividades propostas, e, principalmente, se essa concepção condiz com a sua.

Vale ressaltar que a concepção de linguagem que norteou a nossa análise é a linguagem como forma, ou processo, de interação entre interlocutores, tal como defendida por Irandé Antunes (2009, p. 21) quando afirma que a língua:

deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como *um fenômeno social*, como *uma prática de atuação interativa*, dependente da cultura de seus usuários [...] Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural.

No que diz respeito ao ensino do PLE, é importante que tenha como fundamento o uso linguístico, porque “conhecer uma língua implica conhecer também o conjunto de procedimentos que envolvem seu uso social” (ANTUNES, 2009, p. 37). Nesse sentido, estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras têm demonstrado que o método de ensino calcado no

funcionamento da linguagem, a partir do uso linguístico, tem oportunizado o desenvolvimento da Competência Comunicativa.

2.2 Concepção comunicativa

Para que um ato de comunicação se efetive, é necessário mais do que competência linguística, porque no jogo de interlocução de dois falantes há muitas outras informações que fazem parte do processo. A competência comunicativa considera não somente a performance linguística, mas inclui também o conhecimento de regras e convenções sociais. Nesse conhecimento podemos incluir formas específicas de falar, gestos, atitudes corporais, entre outros fatores de caráter pragmático.

Conforme Vera Lúcia da Silva (2004, p. 8-9), baseada nos estudos de Canale e Swain, é possível ordenar a *competência comunicativa* em quatro subcompetências:

- a) Competência gramatical ou linguística: compreende o conhecimento gramatical de uma língua. É a capacidade de produzir frases aceitáveis com base nas regras da língua.
- b) Competência sociolinguística: compreende o conhecimento das convenções sociais e a adequação da linguagem à situação comunicativa.
- c) Competência discursiva: capacidade de se comunicar por unidades discursivas maiores. Essa competência abrange a produção e compreensão de textos coerentes e o reconhecimento do gênero textual a partir de sua estrutura e finalidade.
- d) Competência estratégica: conhecimento de meios verbais ou não verbais de modo a que uma situação comunica-

tiva tenha êxito, pois são muitos os “ruídos” que podem prejudicar a eficácia da comunicação.

É possível, a partir do método ou abordagem utilizado, privilegiar o desenvolvimento de uma única subcompetência, bem como desenvolver múltiplas competências. Atualmente, a *abordagem comunicativa* tem-se destacado como a abordagem que possibilita ensinar múltiplas competências aos usuários da língua. Conforme Vilson J. Leffa (1988, p. 232), a abordagem comunicativa tem como preocupação “o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes”, assim: “A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação”.

2.3 Materiais utilizados no ensino de línguas

A concepção de língua e o método ou abordagem que o professor segue repercutem na escolha do material a ser utilizado em sala e nos exercícios propostos. Esse material pode conter textos autênticos ou não autênticos (artificiais).

TEXTOS AUTÊNTICOS

De acordo com Telma Ferreira (2010, p. 19), citando Berber Sardinha, “um texto autêntico é aquele que não foi criado com a finalidade de ensinar língua, sendo que possui todos os defeitos e virtudes da vida real”. Nesse sentido, um ensino-aprendizagem que visa desenvolver múltiplas competências, para que o usuário da língua seja proficiente nas diversas situações comunicativas reais, privilegia materiais autênticos, pois possibilitam um contato prévio desse usuário com situações contextuais em que a língua exerce diversas funções. Como exemplos de textos autênticos, temos po-

emas, letras de músicas, encartes publicitários, filmes, jornais, entre tantos outros gêneros textuais que se tornam excelentes materiais didáticos para trabalhar-se em sala de aula. Para trabalhar a língua em funcionamento na compreensão oral, é possível trazer, para o ambiente escolar, materiais de audiovisual extraídos de situações reais, como entrevistas e reportagens. Assim, pode-se analisar a língua falada e os recursos extralinguísticos que fazem parte da comunicação.

TEXTOS NÃO AUTÊNTICOS

Com relação aos textos não autênticos, Ferreira (2010, p. 21) afirma que “seriam aqueles que em geral possuem exemplos ‘fictícios’ e frases vazias de sentido e descontextualizadas, mas bem construídas e corretas gramaticalmente”. Esse tipo de material é bastante utilizado para conceituar regras gramaticais: cria-se intencionalmente uma frase ou um texto para explicar conteúdos gramaticais. Dessa forma, é possível desviar-se de possíveis usos da linguagem que o professor não tenha intenção de apresentar aos alunos naquele momento.

3. O objeto

3.1 A busca pelos sites

A oferta de material didático na Internet para o trabalho de ensino-aprendizagem é grande. Assim pensamos em pesquisar a oferta de material didático na Internet para o ensino de PLE, e fornecer uma análise quantitativa e qualitativa desse material aos interessados nesse tipo de conteúdo, a partir da fundamentação teórico-metodológica já explicitada, a fim de verificar a concepção de língua dos autores e os conceitos-metodológicos norteadores de sua prática pedagógica.

Iniciamos nossa pesquisa pelo levantamento e seleção de fontes com o objetivo de encontrar materiais didáticos para o ensino de PLE. Acessamos o *site* de busca *Google*, em 28/02/2014; para iniciar a busca, colocamos a frase “atividades português para estrangeiros”. Dentre a seleção efetuada pelo *Google*, foram filtrados cerca de 229.000 resultados entre materiais didáticos e ofertas de cursos. Então, selecionamos cinco *sites* com indicações de que se tratava de propostas didáticas para professores. Na tentativa de levantar mais fontes, realizamos outra busca com a frase “ensinar português para estrangeiros” no *Google* – que resultou em cerca de 1.510.000 resultados, mas com vários assuntos: cursos, trabalhos científicos, notícias, atividades didáticas. Nessa seleção encontramos mais cinco *sites* cujo objetivo é ensinar e promover a cultura brasileira no exterior, por isso alguns são apresentados no idioma inglês e as instruções das atividades são dadas em português e inglês. Assim elencamos três critérios para selecionar aqueles que realmente contribuiriam para a prática pedagógica do ensino do PLE no Brasil, como:

- a. finalidade do *site*, ou seja, compartilhar materiais com outros professores;
- b. disponibilidade gratuita do material; e
- c. intenção de atender o estrangeiro no Brasil.

Dos dez *sites*, selecionamos três que atendiam aos critérios mencionados:

<http://deboragerbase.blogspot.com.br>

Nome da página: Debora Gerbase – Português para Estrangeiros.

Tipo de *site*: pessoal, *blog*.

Produzido por: Débora Gerbase.

<http://portuguesparahispanohablantes.blogspot.com.br>

Nome da página: Português para *Hispano Hablantes*.

Tipo de site: pessoal, *blog*.

Produzido por: Thie Maira Ferreira da Silva.

<http://ppple.org/unidades-didaticas>

Nome da página: PPPLE - Portal do Professor de Português de Língua Estrangeira.

Tipo de site: institucional.

Produzido por: Instituto Internacional da Língua Portuguesa.

3.2 Análises dos sites

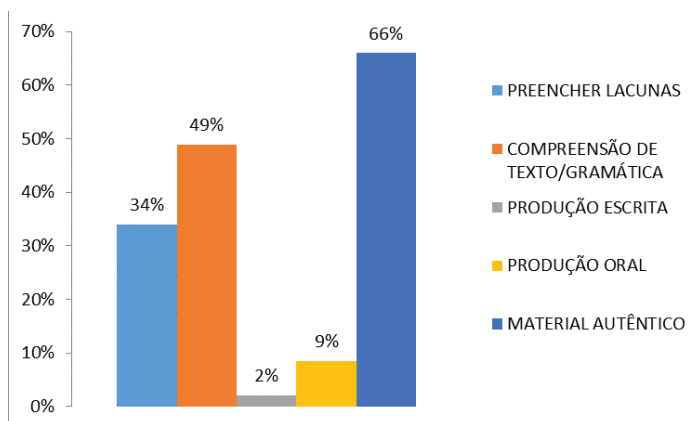
Inicialmente, fizemos um levantamento das atividades propostas em cada um dos três sites selecionados e verificamos que é recorrente o uso de material autêntico como ponto de partida para a efetivação das atividades propostas. Para melhor observarmos esse fato, elaboramos um gráfico quantificando a existência dessas atividades em cada material disponibilizado por cada site – independentemente de sua associação na mesma proposta –, contendo a seguinte convenção: *compreensão de texto, produção escrita, produção oral, preencher lacunas e material autêntico*.

O primeiro site analisado foi o de Débora Gerbase: Português para Estrangeiros (DGPE). Trata-se de um *blog* pessoal, disponibilizado na Internet por uma professora de inglês e português para estrangeiros, diplomada em Letras – Tradução pela PUC-SP e pós-graduada em formação de docentes para o curso superior. O site está em funcionamento desde outubro de 2011, tendo em média duas postagens mensais. A partir de 2013, percebemos a redução para uma postagem mensal. Além disso, algumas atividades são compostas de um exercício apenas. A autora apresenta uma predileção para o uso de cliques musicais e diversos

materiais audiovisuais, configurando o uso de material autêntico. Quanto à proficiência, há uma concentração de atividades para o nível iniciante (47%), cuja especificação situa-se no início da postagem. Porém, do total 15% não possuem o nível identificado. As atividades propostas, em sua maioria de compreensão textual, apresentam curta extensão e focam na compreensão superficial do texto. Os exercícios priorizam a sistematização de conteúdos gramaticais, como pronomes interrogativos, modos e tempos verbais, preposições, substantivos e artigos. São poucas as atividades que tratam de cultura brasileira (exceto pelas músicas) ou de datas comemorativas: uma sobre literatura de Cordel e duas comemorações natalinas. Não apresentam planos de aula nem qualquer orientação ao professor para execução da atividade.

O gráfico (fig. 1) a seguir demonstra o foco em atividades de compreensão textual e conceitos gramaticais, além de preenchimento de lacunas e o baixo incentivo de produção tanto escrita quanto oral.

Figura 1 - DGPE

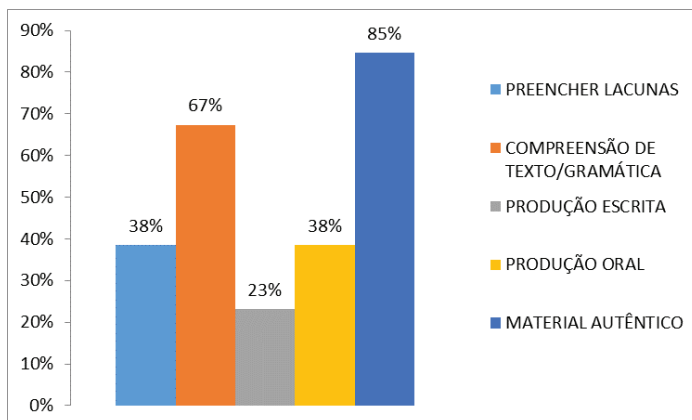


Fonte: criação de Kátia Mulon.

O segundo site analisado foi o de Português para *Hispano Hablantes* (PHH), de Thie Maira Ferreira da Silva. Também se trata de um blog pessoal, disponibilizado na Internet por uma professora de inglês e português para estrangeiros, licenciada em Letras – Ensino de Língua e Literatura pela UFMG, com mestrado em Língua e Cultura Portuguesa pela Universidade de Lisboa. O site iniciou suas atividades em agosto de 2012 e sua última postagem foi em dezembro de 2013. No início, havia um grande número de postagens, mas a partir de janeiro de 2013 houve uma diminuição considerável, configurando na sua totalidade uma média de quatro postagens mensais.

As atividades propostas são compostas de materiais autênticos de diferentes gêneros textuais, como letras musicais, cardápios, notícias de jornal, panfletos, tirinhas, charges; bem como material audiovisual: documentários, músicas, comerciais e séries de TV. Geralmente, há nas atividades um link para acessar esses materiais, porém, em alguns casos, o conteúdo não está mais na Internet, o que inviabiliza a atividade. No início da ativação da página, as atividades eram mais extensas, inclusive abrangendo mais de um nível (iniciante, intermediário e avançado). No entanto, é necessário ressaltar que 44% das atividades não têm o nível identificado. As atividades propostas, em sua maioria de compreensão textual, são de média extensão, com foco nas informações explícitas do texto e de conteúdos gramaticais, como verbos, preposições, conjunções, numerais e adjetivos. Também há exercícios para prática de pronúncia.

O gráfico (fig. 2) a seguir demonstra o foco em atividades de perguntas e respostas para fixação de conceitos gramaticais, além de preenchimento de lacunas e atividade de conversação.

Figura 2 - PHH

Fonte: criação de Kátia Mulon.

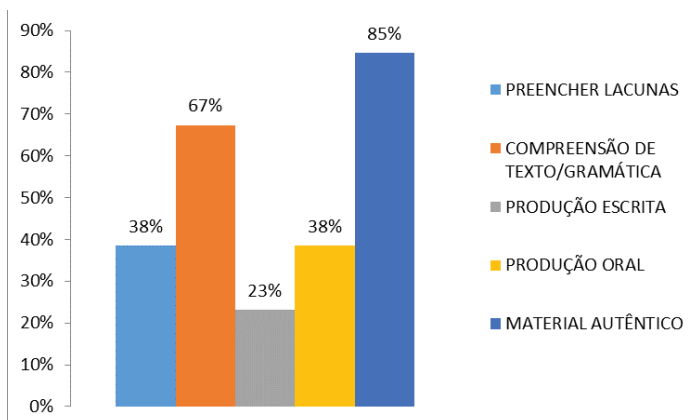
O terceiro *site* analisado foi o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE). Trata-se de uma plataforma *on-line*, cujo objetivo é fornecer à comunidade de professores interessados recursos e materiais para o ensino e aprendizagem do PLE. Esse portal é de iniciativa do Instituto Internacional de Língua Portuguesa, e faz parte de acordo multilateral para cooperação linguístico-cultural entre os estados membros da comunidade de países de língua portuguesa. O portal está ativo, em caráter experimental, desde outubro de 2013.

As atividades propostas pelo portal possuem 100% de material autêntico: cardápio, convites comemorativos, roteiros de viagem, poesia, artigos de revista, encartes publicitários. Quando se trata de material escrito, alguns materiais estão alocados diretamente na página, como panfletos e cardápios; caso seja um audiovisual, há um *link* direcionando para o material. Pelas atividades e materiais é possível perceber que há uma preocupação com o convívio social e a formação cultural, pois trabalha com lendas folclóricas e características regionais do povo brasileiro. Por ser um

portal exclusivamente para professores, ele disponibiliza planos de ensino e material para aplicar a atividade. Além disso, para acessar as propostas, deve-se preencher os índices de busca, país e nível de proficiência (1, 2, e 3), que filtrará as Unidades Didáticas pertinentes àquele nível.

O gráfico (fig. 3) a seguir demonstra o foco em atividades de compreensão de texto, além de produção tanto escrita quanto oral.

Figura 3 – PPPLE



Fonte: criação de Kátia Mulon.

Retomando a proposta no início deste artigo, sobre a concepção de linguagem (ANTUNES, 2009) presente nos sites, percebemos que, dos três sites analisados, o site institucional do PPPLE se destaca. Na área *Conversa com o Professor*, o PPPLE explicita a intenção de trabalhar a língua em uso, numa concepção de linguagem como atividade social, através de atividades discursivas integradas que “exploram as áreas de desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística” (*Unidades Didáticas*, PPPLE), tendo como referência textos autênticos.

Os outros dois *sites* não definem de forma clara sua concepção de linguagem, cabendo verificá-la na análise das atividades. Assim, percebemos que, mesmo com a utilização de textos autênticos, as atividades propostas não conseguem aprofundar a sua análise, servindo “apenas de ‘pretexto’ para o reconhecimento e a classificação das unidades e de suas definições morfo sintáticas” (ANTUNES, p. 52). Isso ocorre com mais frequência no *site* DGPE. Além disso, os títulos das atividades, nos três *sites*, fornecem indícios sobre a concepção de linguagem de cada um, pois percebemos que eles refletem a subcompetência a ser trabalhada. Por exemplo, no *site* DGPE, o título “Futuro do Pretérito – Por Você” indica que a prioridade será trabalhar a competência gramatical. A finalidade da letra da música Por Você, de Cazuza, é servir de “pano de fundo” para o exercício de preenchimento de lacunas com o tempo verbal. Já no *site* PHH, o título de uma das atividades é “Música do Zeca Pagodinho”, neste a ênfase é a letra da música. Num texto introdutório à atividade, a autora expressa sua intenção em trabalhar com pronúncia, vocabulário e pesquisa sobre aspectos da cultura brasileira. Por outro lado, todos os títulos do PPPE expressam a função social da linguagem, por exemplo, na atividade “Vamos ‘queimar uma carinha?’”, o título evidencia a intenção de ressaltar o aspecto sociocultural, já que contém uma expressão idiomática muito presente no Sul do país, cujo sentido é “vamos fazer um churrasco?”. Nessa e em muitas outras atividades, é possível verificar a abordagem comunicativa presente no PPPE, visando o exercício das subcompetências (SILVA, 2004). Além disso, o PPPE expressa sistematicamente, no início de cada unidade didática, a *situação de uso* a ser trabalhada e as *expectativas de aprendizagem* como orientação aos professores; nos outros dois *sites*, isso ocorre eventualmente, por meio de comentários. A forma como as atividades são disponibilizadas também apresenta diferenças: o *site* DGPE apresenta a atividade diretamente na página do *blog*; no *site* PHH, algumas atividades possuem *link* direcionando para o *MediaFire* (*site* de hospedagem

de arquivos), outras abrem uma segunda página; no PPPLE, estão disponíveis em arquivos PDF, o que facilita a impressão.

4. Conclusão

Este artigo teve como proposta analisar alguns materiais didáticos disponíveis na Internet para o uso de docentes de PLE, tendo como base norteadora de análise a concepção de língua em uso e o uso efetivo de textos autênticos de forma que realmente venham a desenvolver a competência comunicativa dos alunos de PLE. Verificamos que ainda há pouco material didático para atender as necessidades de um professor de PLE. Mas, a partir do material existente, identificamos que, assim como ocorre no ensino de Português como língua materna, no PLE os textos autênticos ainda são utilizados como pretexto para trabalhar conteúdos gramaticais. Excetuando-se o site PPPLE, que atende satisfatoriamente às necessidades do professor de PLE, os demais sites deixam dúvidas quanto a sua concepção de linguagem. Dessa forma, é necessário que o docente seja criterioso quanto a esse material de uso fácil disponível na Internet, e, se for o caso, adapte-o segundo seus princípios teóricos e metodológicos.

Para finalizar, cabe uma reflexão sobre o efetivo uso da internet enquanto plataforma tecnológica a serviço do processo ensino-aprendizagem. À primeira vista, os conteúdos estão à disposição de todos, a todo tempo. No entanto, como enfatiza Serres em sua obra *Polegarzinha*, não é tão simples assim alcançá-los e nem fazer uso deles: “A originalidade de nossa jovem se refugia nesse vazio translúcido, sob a agradável brisa. Conhecimento de custo zero e, no entanto, difícil de agarrar” (SERRES, 2012, p. 38). Isto porque a Internet vem sendo utilizada como repositório de materiais didáticos produzidos sob a ótica da sala de aula tradicional, enquanto deveria atrair as novas gerações de alunos com materiais dinâmicos que otimizassem a experiência de aprendizagem, utilizando todo o potencial desta plataforma.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. Série estratégias de ensino 10. São Paulo: Parábola editorial, 2009, pp. 238.
- FERREIRA, Telma de Lurdes S. B. *Linguística de corpus e autenticidade de livros didáticos: o caso do português como língua estrangeira (PLE)*. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010, pp. 192.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, pp. 211-236.
- MENDES, Kaline Araújo. *Português língua estrangeira: uma análise do livro didático*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Bahia, 2006, pp. 69.
- SERRES, Michel. *A Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?). *SOLETRAS*, Ano IV, N° 08. São Gonçalo: UERJ, 2004, pp. 7-17.
- VILAÇA, Márcio Luiz Correa. A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. *Cadernos do CNFL*, vol. XVI, n° 04, Anais do XVI CNFL, 2012. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/tomo_1.pdf. Acessado em 03/06/2014.

Recebido em: 25/06/14

Aceito em : 05/09/14

O NARRADOR AUTODIEGÉTICO E A TRILOGIA EDUCACIONAL DO GOVERNO SALAZARISTA EM “EM NOSSO REINO”, DE VALTER HUGO MÃE

Joan Saulo Ramos do Monte¹
Universidade Federal da Paraíba

Resumo: Este trabalho tem por finalidade avaliar no romance *O nosso reino*, do escritor pós-moderno Valter Hugo Mãe, o perfil característico de Benjamin, o narrador autodiegético e também a forma pela qual o autor conduz o leitor a um mundo centrado nos princípios da trilogia educacional do Estado Novo – sistema de governo liderado por Antônio Oliveira Salazar e posto abaixo através do golpe de estado de 25 de abril de 1974, que ficou conhecido como a *revolução dos cravos*. Para que possamos fundamentar o nosso trabalho, utilizaremos como base teórica principal o livro *O Foco Narrativo*, de Lígia Chiappini Moraes Leite.

Palavras-chave: Estado Novo; Narrador autodiegético; Trilogia educacional.

Abstract: This paper aims to assess the novel “O Nosso Reino”, by the postmodern writer Valter Hugo Mãe, the characteristic profile of Benjamin, self diegetic narrator, and also the way in which the author leads the reader to a world centered on principles of the New State educational trilogy - system of government headed by Antonio Oliveira Salazar and torn down by the coup of April 25, 1974, which became known as the carnation Revolution -. So, to support our work, we use as the main theoretical basis, the book “O foco narrative” by Ligia Chiappini Moraes Leite.

Keywords: Auto diegetic narrator; Educational trilogy; New State.

1. Artigo apresentado à Professora Doutora Vanessa Riambau Pinheiro, na disciplina de Literatura Portuguesa III do curso de graduação em Letras (Licenciatura Plena em Língua Portuguesa) da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

I. Introdução

Caracterizada principalmente por estabelecer uma clara fuga às normas da estrutura narrativa dos romances tradicionais, a ficção pós-moderna busca efeitos de ambiguidade e polissemia. Destarte, instaura o universo do fantástico e do onírico. Aborda mundos que são concebíveis, todavia, impossíveis de efetivar-se no plano real. Dá voz à fantasia e à imaginação, elementos responsáveis por desestruturar a estética do real, uma vez que promove a transmutação da realidade originando uma dimensão surreal na qual as personagens irão se ambientar e interagir. As personagens não só apresentam contradições, mas também se movem em torno destas, ademais não configuram exemplos de pura intenção mimética, e sim construções que são produtos da criatividade e da exploração do real, uma vez que o autor deturpa a realidade para dar vida a personagens fantásticos e que, portanto, vivem a transitar entre o mundo real e o mundo da pura fantasia.

O nosso reino, primeiro romance do escritor Valter Hugo Mãe, foi lançado em 2001 e conta a história de Benjamim, uma criança de oito anos de idade que, guiado pelo desejo de transcendência e revoltada com a pobreza do lugar em que vive, realiza diversas interpelações à figura de Deus.

2. Benjamim: o narrador autodiegético

Em *O nosso reino*, a personagem Benjamim, narrador autodiegético, configura um exemplo de narrador protagonista, segundo as tipologias de Norman Friedman, apontadas por Lígia C. M. Leite (2002), pois é o personagem central e não dispõe de acesso ao estado mental das demais personagens. Narra, de um centro fixo, limitado, quase que exclusivamente as suas percepções, pensamentos e sentimentos, vejamos:

a minha mãe chorava no interior dos quartos, a guardar os meus irmãos em cobertores como se estivesse frio, e o uivo dos cães do avô, recolhidos na cozinha, entoava pelos corredores a parecer vozes dessa gente aflita. As portas fechavam-se para que se detivessem, mas os animais sabiam, pensava eu, e por isso traziam o aviso. Ele passou muito lento por sobre nós, ouvíamos-lo pairar, as vestes fustigadas pelas chuvas e um lamento gutural a sair-lhe da boca, estava como enrolado de ventos em tarefas cansativas. A minha mão jurou que não o viu, mas eu sabia que era só para que não tivéssemos medo quando ele viesse por nós. (ONR, 2012, p. 11).

Percebe-se que tudo é visto e narrado do ponto de vista de Benjamim, narrador, personagem central do romance e responsável por tecer uma narrativa em que várias outras personagens também atuam como co-narradoras, o que acaba corroborando para que a obra apresente um caráter polifônico. Também é o protagonista que nos apresenta não só figuras, mas também ambientes repletos de fantasias. Todo o romance gira em torno de uma figura: Benjamin, o personagem narrador que, ora se comportando de maneira ingênua, ora se comportando de forma lúcida, sofre uma forte carga emocional em virtude de um esforço interno de estabelecer um determinado equilíbrio diante de conflitos constantes entre vários elementos opostos, tais como o pecado e a redenção, o céu e o inferno, Deus e o Diabo, o bem e o mal.

Mesmo estando ancorada no real, a diegese sofre mudanças, altera-se em detrimento da capacidade imaginativa do narrador que sempre está a sonhar e a criar mundos recheados de diversos elementos, como, sentimento de culpa, medo, falta de compreensão a cerca de Deus, problemas na família, etc. O mundo real passa a ser apenas um trampolim para se chegar ao mundo criado. Destarte, o conhecimento e a imaginação passam a ser sinônimos: “e a morte começou assim, imaginei-a, conheci-a,

o senhor José em tristeza parou o coração (p. 136) “e eu fui imaginando e conhecendo tudo e sugerindo o que me pudesse parecer forma de apagar mais uma vela” (p. 139), “ imaginei e conheci eu a morte de todos, subidos para o caminho do homem mais triste do mundo e inventei o meu pai como de onde tinha nascido” (p. 141). Para o protagonista, há a existência simultânea de duas realidades, uma de origem consciente e outra que é fruto da pura imaginação, o que acaba contribuindo de forma significativa para o surgimento de um mundo onírico, fantástico.

Benjamim não concebe o conhecimento como algo que se efetiva a partir do que pode ser observado, mas sim daquilo que pode ser imaginado. Por isso, busca uma forma própria de entender os conceitos de *bem* e *mal* e a encontra na imaginação, que, por sua vez, origina um mundo irreal e totalmente inseparável do real, uma maneira possível de continuar vivendo o dia a dia da forma mais tranquila possível. É por meio do seu ângulo de visão e de mundo que somos conduzidos durante toda a diegese (o que faz com que se destaque em relação aos outros personagens da obra).

Sabemos que quem narra narra aquilo que viu, o que viveu, o que testemunhou, mas também o que imaginou, o que sonhou, o que desejou. (LEITE, 2002). É o que encontramos em *O nosso reino*, um narrador autodiegético que destrói verdades oficiais através dos seus sonhos e da capacidade de visão e imaginação de mundos onde reinam a fantasia.

Benjamim é um verdadeiro e bem delineado esboço da condição humana, está sempre a tecer inúmeros questionamentos e comentários acerca de si mesmo e de outras coisas: “omanuel achava que agora teríamos de matar o padre, e eu sabia que fazia sentido, que o padre dominava a igreja e, por algum misterioso processo, teria direito a decidir quem vivia e quem morria” (p. 20), “com a visita de dona hortência nesse dia julguei encontrar o argumento final, pedi-lhe que nos falasse dos santos, de como sofreram e de como eram iguais aos reis” (p. 32).

3. O poder opressor da igreja

Em *O nosso reino*, toda a sociedade é retratada como transgressora pelo narrador. O Padre Felipe, representação de Deus, costuma praticar atos de crueldade. É o que podemos confirmar a partir da observação da seguinte passagem:

[...] quando o padre me bateu da primeira vez fiquei perplexo. Fiquei uma pedra presa ao chão, os joelhos a tremer como madeira tola a querer ferir o mármore, e calei-me. sai da igreja lento, sem chorar, a acreditar que o homem mais triste do mundo poderia trabalhar com ele e que a morte poderia ser uma coisa encomendada por uma pessoa para outra pessoa qualquer. Eu morreria naquele dia, pensava eu, que um padre bater numa criança só podia ser trabalho da morte. (ONR, 2012, p. 19).

Os relatos proferidos por Benjamim acerca do Padre Felipe configuram um exemplo de abuso de autoridade religiosa², também evidenciado por Kariuki, narrador personagem de *Mzungu*, romance de autoria do queniano Meja Mwangi. Inspirado na vida do autor, tal obra dialoga não só com a história, mas também com a política de um

2. Esta categoria não configura um ponto de análise a ser tratado no presente artigo, todavia julga-se importante realizar tal comparação, pois as duas obras apresentam certa relação. O romance de Valter Hugo Mãe apresenta um personagem central que vive em uma pequena aldeia de Portugal onde os seus habitantes sofrem certas retaliações em detrimento de um regime político-social e religioso que oprime. De forma parecida, o romance de Meja Mwangi apresenta um personagem central que também sofre diversas retaliações e, assim como Benjamim, se enxerga como vítima do medo imposto pelo padre, que usa de sua autoridade religiosa para demonstrar poder. Entretanto, vale salientar que, mesmo apresentando certo diálogo, os dois romances se situam em contextos um tanto diferentes, e, sendo assim, não é do nosso interesse realizar um aprofundamento maior além da comparação realizada tendo como base os princípios supracitados.

continente que sofreu um poderoso e acelerado processo de colonização e guerras no decorrer do século XX.

Antes da missa, padre Mário percorria as naves da igreja, onde ficamos de pé – nós, respeitosamente, cedíamos os assentos aos adultos –, e dava cascudos nos meninos cujos cabelos estavam desalinhados. Ele mandava embora os alunos cujo uniforme não convinha a seu templo. (MWANGI 2010, p. 92).

O Padre Mário, de *Mzungu*, assim como o Padre Felipe, de *O nosso reino*, usa de suas autoridades eclesiásticas para oprimir os fiéis. O pai de Benjamim também é outro exemplo de personagem que usa de crueldade para impor-se de forma autoritária.

[...] com as dores senti que morreria, ainda tão grande era o turbilhão de golpes pelo simples toque na minha pele. por me arrastar até às escadas, um pequeno rasto de sangue ficou na madeira do soalho. um fio interrompido e estreito mas suficiente para me convencer, tinha sido como que assassinado pelo meu próprio pai, havia que escolher um lugar para morrer e descobrir, em fim, todo o mistério da vida e da morte. (ONR, 2012, p. 75).

O romance de Valter Hugo Mãe também é composto de outras tipologias literárias. Conforme Anatol Rosenfeld (1985), a pureza em matéria de literatura não é necessariamente um valor positivo. Ademais, não existe pureza de gêneros em sentido absoluto. Benjamim não disponibiliza meras informações sobre o mundo, mas o recria à sua maneira e o transforma em algo espetacular. Tal fato se dá devido à extrema capacidade que a personagem tem de criar mundos vários, o que acaba fazendo com que as outras personagens o vejam como um ser anormal, incomum.

[...] em redor da casa muita gente se reunia a ver o menino, queriam ver o menino, e quantos milagres já teria eu feito para muitos, assim como entre dentes outros desdenhavam do sucedido, que o puto é estranho, a louca suicida é que o deve ter bem dominado. (ONR, 2012, p. 77).

Benjamim vê-se incompreendido pelas outras personagens, com exceção da professora Blandina, “a professora blandina era quem se ocupava de me motivar para a realidade” (p. 149). A professora Blandina é um exemplo de docente que não faz o tipo dos professores ou de demais autoridades escolares da época, que não costumavam manter um contato afetivo para com os seus alunos, eram carrascos e autoritários. Podemos enxergar o oposto de Blandina, como professora, em Primeira Lição, no diretor da escola na qual Kariuki, de *Mzungu*, estuda.

Ele ministrou quatro pancadas com a taquara em cada um de nós. Tínhamos que contar em voz alta a paga por nossos pecados, à medida que recebíamos cada lambada. Era igualzinho à morte. Depois nos postamos diante dele, entorpecidos da cabeça aos pés por causa do choque e da dor, incapazes de pensar e incapazes até mesmo de deitar lágrimas que afogavam o nosso coração. E, enquanto a dor subia e descia por nossa espinha, o diretor recitava o famoso credo. (MEJA MWANGI 2010, p. 20-21).

A família de Benjamim também percebe na criança algo diferente e, nas palavras de dona Cândida, sua tia, estranho: “que dizes tu criança tão estranha” (p. 41). Já dona Tina, a mãe de Manuel, melhor amigo de Benjamim, concebe sua estranheza como sendo virtudes: “este menino tem um dom guardado no seu silêncio, comadre, a energia dele é benigna, vai ser um grande homem, bom pai de família, porque paira sobre ele um sol, um sol muito aproximado que lhe aquece a alma” (p. 54).

O nosso reino está repleto de referências aos preceitos básicos do governo salazarista³, e é por meio de tais referências que o autor, vulgo Valter Hugo Mãe, conduz o leitor a um mundo centrado nos princípios da trilogia educacional do Estado Novo, um regime político autoritário que vigorou em Portugal durante 41 anos ininterruptos, até o seu derrube na Revolução de 25 de Abril de 1974.

4. Os princípios básicos do governo salazarista

A trilogia educacional do governo salazarista baseava-se em três princípios elementares que constituíam as bases da estrutura de organização social e representavam a condução do regime de governo salazarista. São eles: *Deus, Pátria e Família*. Essa era a célebre frase que enformava o lema do sistema de governo de Salazar. Na verdade, trata-se de uma frase atribuída a ele por muitos, mas que não é de sua autoria.

O Dr. Oliveira Salazar conheceu esta frase quando aceitou o lugar de Prefeito e Professor no Colégio de Via Sacra em Viseu a convite do Cônego António Barreiros. Inscrita num quadro de seda com letras bordadas havia de servir de inspiração às grandes linhas de pensamento na condução da governação. Afonso Pena dizia que a vida se exprimia em quatro palavras: “Deus, Pátria, Liberdade,

3. Podemos perceber tais referências de forma mais nítida se atentarmos para a organização familiar de cada um dos personagens, em que as mulheres sempre ocupam o segundo plano e por isso são subjugadas aos homens que ditam as regras, são responsáveis pelo trabalho no campo, enquanto à mulher cabe o desempenho das atividades domésticas e a educação familiar. Na escola Benjamim chama atenção para a forma de ensino rude, em que Blandina, como professora, representa exceção, pois não bate nos seus alunos e chega até a explicar-lhes sobre a mudança ocorrida com a Revolução dos Cravos. Todos os núcleos familiares presentes no romance *O nosso reino*, de Valter Hugo Mãe, são guiados por três valores que estruturam um tripé social, isto é, Deus, Pátria e Família.

Família”. “Pois bem! Defendamos a família, relicário de amor sustentado pelas mãos trémulas dos nossos pais. Defendamos a Pátria, que consubstancia as nossas glórias de outrora, a Pátria que é bela, porque é a mãe de todos nós. Defendamos Deus da ignorância e do atrevimento, porque Deus é a suprema aspiração da alma humana, o grande mistério que ilumina as regiões do Além. Defendamos a Família, defendamos a Pátria, defendamos Deus pela Liberdade! Deus, Pátria, Liberdade, Família” (Disponível em <http://www.oliveirasalazar.org/frases.asp>, acessado em 08 de março de 2014.).

Valter Hugo Mãe é um escritor atual (nasceu em 1971) e certamente vivenciou o período de Estado Novo, que serve de contexto histórico em sua obra, em que os personagens constituem exemplos de seres humanos resignados a sua condição e que são coagidos pelos dogmas da igreja, que visava à defesa do poder instalado, o Antigo Regime, e colocava-se contra os que ousassem se enveredar por caminhos distintos, ou seja, quebrantar os sistemas de dogmas existentes em prol de um esclarecimento ideológico do ponto de vista ético, moral e político. De acordo com Lincoln Secco (2004, p. 56):

A igreja católica difundia a ideologia da ordem, do status quo, da noção de dilatação da fé e do império como fatos coligáveis e indissociáveis; e, num país camponês quase economicamente estagnado, o salazarismo recorria frequentemente à sanção religiosa de seu poder.

Fortemente pressionado pelos ambientes familiar, social e religioso, que dispõem da opressão como ferramenta de imposição da autoridade, Benjamim vive acuado pelo eterno sentimento de culpa, incitado pela doutrina católica devido ao significado do pecado.

[...] claro que temi que sempre viesse por mim. por isso media os meus atos, temia a deus, qualquer erro poderia abrir-me as portas do inferno, que a minha convicção era de que ficar vivo muito tempo significava merecer, longe de saber que as crianças eram anjos e pertenciam ao paraíso por direito. eu estava com uma seta apontada para o inferno, eram os medos, todos os dias, a cada noite, um medo subtil de alguém que viesse e soltasse enfim a corda do arco onde me apoiava. (ONR, 2012, p. 13-14).

A confissão obrigatória é a prática religiosa que mais apavora a personagem principal: “ao padre tínhamos de contar tudo, mas eu pedira a deus que me desonerasse dessa obrigação. expliquei-lhe que não era pecado esconder algo, se pedíssemos primeiro a deus que nos permitisse o segredo” (p. 19). O Padre Felipe, receptor de todas as confissões, devido à autoridade religiosa que exerce, provoca medo no menino, vejamos:

[...] desde há semanas que não me confessava ao padre, que estava absolutamente possesso pela falta. exigi-o, se me obrigarem a confessar-me ao padre salto do rochedo e morro. salto para o lado das pedras, bato com a cabeça e morro. estive dois dias a silêncio, pão e água, por pecar o pecado da desobediência. Mas não estava a brincar, era a minha força toda, não falarei com o padre felipe, que me bate, é mau, precisa de ser salvo, não pode salvar. (ONR, 2012, p. 58).

E é o que acontece. Benjamim salta com a esperança de morrer e ter um encontro com Deus, mas não morre, o que configura um exemplo de peripécia, isto é, “mutação dos sucessos no contrário [...] Assim, no Édipo, o mensageiro que viera no propósito de tranquilizar o rei e de libertá-lo do terror que sentia nas suas relações com a mãe, descobrindo

quem ele era, causou o efeito contrário”⁴. Tais fatos configuram um exemplo de formação religiosa baseada na intimidação com intuito de promover o medo e também o sentimento eterno de culpa. Desse modo, a figura do diabo, assim como também a do inferno, passam a ser artifícios usados para condicionar e monitorar comportamentos. É o que podemos depreender a partir da seguinte passagem, que ilustra a opinião do padre acerca de Benjamim:

[..] já tenho ouvido dizer coisas de ti, rapaz. parece que estás a pecar contra deus e que andas a aterrorizar as pessoas com mentiras muito graves. Estarás possuído pelo diabo. que o diabo vem de muitas formas e tem rostos sem fim, pode parecer-se até com uma criança, sabias, rapaz. é preciso muito mais do que uma tentativa de suicídio para chegar a deus, quer-me parecer que tu estás a caminhar passos largos para o inferno. (ONR, 2012, p. 42).

Por ser considerado e se sentir diferente, por ter tentado o suicídio, Benjamim é colocado como um forte candidato a sofrer penas infernais, desde que não se comporte como um bom cristão. Então, totalmente atormentado pela luta entre aquilo que é divino e aquilo que é diabólico, isto é, o bem e o mal, o protagonista vive nesse maniqueísmo⁵ e passa a ter uma visão muito estreita acerca do mundo.

Benjamim também se sente preocupado pelo fato de ser fruto de uma relação primeira que sua mãe tivera com outro homem. É o problema da perda da virgindade antes do casamento e também do pecado carnal.

4. **ARISTÓTELES**. Arte Poética. Tradução, Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural 1991. Os Pensadores vol 2.

5. De acordo com o Dicionário Houaiss Conciso (2011, p. 611): qualquer visão do mundo que o divide em poderes opostos e incompatíveis. [ETIM.: *maniquen* 'lat. *manichaei*, *ōrum* 'maniqueus, hereges que criam na existência de dois princípios, o bem e o mal' + *ismo*].

[...] sonhei com a minha mãe no pecado do adultério e como não seria virgem antes do casamento, nada deixada em espera por esse homem trabalhador que mais tarde começou a beber. e eu estava manchado desse pecado, o pecado original especialmente grave a oferecer a minha alma à perdição. deus meu como afinal as coisas eram, a dona tina no parto ajudando a minha mãe e algum homem estaria ansiando com o meu nascimento, a ver o meu pretenso pai de roda da mulher que fecundara, casada tão a correr como já nem a tia cândida conseguira. e falei ao manuel. Sou fruto do mal, para me salvar precisarei de uma vida inteira a redimir tão grande erro. (ONR, 2012, p. 136).

A preocupação constante de Benjamim e o desejo de aproximação com Deus os levaram ao desejo de ser santo, mas não um santo considerado ícone, merecedor de hagiografias, tampouco de estar no altar com a finalidade de ser adorado. Benjamim considerava que a santidade estava na pureza, assim como na simplicidade, que segundo ele havia sido adulterada pelas práticas religiosas.

Para a religião católica, os santos são considerados como importantes elementos na aproximação entre Deus e o homem. Destarte, é uma prática comum colocar ícones religiosos nas igrejas, nos locais públicos e privados. Na casa de Benjamim havia várias imagens de santos, mas uma recebe destaque em relação às demais. Trata-se da tradicional imagem de Cristo pregado no madeiro: “[...] eram os santos tantos como no museu de início apoquentava-se com todos, anos mais tarde fez uma concessão, benzer-se-ia apenas nas presenças dos cristos. nove, dois na sala, três no corredor, um na estrada, um no meu quarto, outro no quarto do avô e mais um escritório” (p. 33) Os ícones funcionam como uma espécie de força opressora e potencializadora à angústia: “[...] eu só não encarava o medonho cristo da avó, porque pensava que ele, sim, seria capaz de

entrar como um ar, pior do que os fantasmas insatisfeitos que habitavam na vila, a pedirem ajuda aos mais vulneráveis” (p. 16-17).

Em outra passagem, Benjamim questiona a imagem sofrida de Cristo, usada para comover o crente: “o quanto me impressionava também ajudava a que aquele crucifixo da minha vó me assustasse, tão garrido, com as chagas e as feridas encarnadas de sangue, sempre tão dóida aquela expressão, como podia propor felicidade, garanti-la ou anunciá-la” (p. 35). Para ele, uma expressão tão sofrida deveria causar efeitos contrários, isto é, em lugar da felicidade, a tristeza.

5. O sincretismo religioso

A simbologia do corpo de Cristo nas liturgias religiosas, lideradas pelo Padre Felipe, também causa estranhamento no garoto: “[...] na missa recebia-se o senhor, coisa que era assustadora para mim nos primeiros anos, diziam corpo de cristo e sangue de cristo e comia-se e bebia-se, como uma refeição única, impensável.” (p. 35) Benjamim enxergava tal prática como uma forma de dessacralização do divino. O cumprimento dos rituais religiosos se dava por meio da intimidação e coação coletiva. Faltar às missas dominicais era uma atitude repreendida. Entretanto, o narrador deixa claro que algumas personagens, mais precisamente dona Tina e outras seis mulheres de preto, um total de sete⁶ pessoas, estabeleciam relações para com o oculto, através dos rituais de bruxaria. Vejamos:

6. Percebe-se que o número sete possui um valor representativo na obra. No ritual descrito por Benjamim, participam sete pessoas. A mãe de Benjamim, em seus momentos de loucura, cozinha sete pedras mágicas. Na obra, a avó de Benjamim, assim como a sua mãe, além de dona Tina, dona Cândida, dona Ermelinda, a louca suicida e dona Darci, representam exemplos de mulheres que são líderes de família em declínio.

[...] eram sete mulheres no quarto, revolvendo tudo com bichos de sete mulheres no quarto, revolvendo tudo como bichos de reordenarem tudo, a marcarem o corpo do Carlos com tintas, sangue de ovelha, cabra, cabelos de criança, que as coisas frescas e puras haviam de tocar seu corpo para lhe devolverem o prazer da juventude. (ONR, 2012, p.91)

O que é praticado e o que não é aceito pela igreja acabam se mesclando por meio de elementos profanos, configurando um sincretismo.

[...] a dona tina gritava louca e as outras gritavam loucas, e quanta mais loucura tinham mais marcavam e apelavam, e o corpo do Carlos abanava de o empurrarem brutalmente. entre os atos rezavam, coisas da igreja e coisas que a igreja não sabia. coisas secretas que curariam almas até à revelia de deus. (ONR, 2012, p.92).

Ao tentar curar o seu filho, Carlos, dona Tina juntamente com mais seis mulheres de preto proferem uma reza⁷ que, além de apresentar certas virtualidades poéticas, tais como rima e aliteração, dialoga com outros textos, constituindo um exemplo de intertextualidade. Observemos:

[...] e, colocando três gotas de azeite na vala, continuava, Carlos, dois olhos te olharam mal, três te hão de olhar bem, que é deus pai, e é deus filho e deus espírito santo amém (...)creio no espírito santo, na santa igreja católica, na comunicação dos santos, na remissão dos pecados, na ressurreição da carne, na vida eterna. Amém. (...) ave Maria cheia de graça. Ofereço a deus o que aqui

7. Na reza de dona Tina, estão presentes textos de culto católico a exemplo do Credo, do Pai Nosso, Ave Maria, trechos de textos bíblicos e também do livro de São Cipriano, além de fragmentos de orações referidas à tradição da bruxaria espanhola.

deixo, peço-lhe, deixai meu filho viver. com dois te miro, com três te ato, sangue te bebo, coração que te aparto, peço que venhas humilde a meu favor, assim como são joão baptizou Jesus cristo, e Jesus cristo baptizou são joão, é de século e é de níquel, salvador meu. (ONR, 2012, p.93-94).

Voltando a Benjamim, mesmo não se considerando santo ele foi alvo de adoração. As pessoas da vila necessitavam de milagres e passaram a deixar, em sua porta, oferendas com intuito de alcançar uma graça miraculosa ou outra coisa em seu favor:

[...] vi as velas e a tristeza que elas produziam, a abrir a minha casa com esse silêncio, e esse mistério tão grande que era o de não sabermos o que estariam ali a pedir. Eu, santo nenhum, sem sentir a mínima informação, nada, rigorosamente nada que me dissesse expressamente ao que ali estavam. Mas, naquela noite, por terror, havia no portão algo mais, entre as águas e as lamas levantadas, alguns troços de ramo, entulhos vários que tinham rodeado o nosso degrau, estava ao centro, posto na pedra, um galo preto, morto, laço vermelho ao pescoço, e eu ouvira já falar, uma maçã onde lhe espetaram o bico, a fruta do conhecimento e do pecado. (ONR, 2012, p.102).

No entanto, Benjamim reage com repulsa às manifestações de adoração e diz:

[...] ser santo não podia ser transformar-me num boneco mágico que as pessoas secassem com os olhos, a fazerem pedidos constantes de coisas impossíveis, a porem-me a mão mil vezes como se gostaria a minha pele e o meu cabelo, como ficaria daquela cor amarela e suja como ficavam as imagens nos pontos onde todos lhe tocavam para a bênção. (ONR, 2012, p.81).

Decepcionado, Benjamim resolve desistir de ser santo e diz a professora Blandina:

[...] eu não sou santo, senhora professora, quis muito ser e se deus quiser eu quero, mas não sou, porque não posso nada. fico com medo, as pessoas não param de se aproximar de mim, e agora deixando bichos mortos à nossa porta, e eu sei que há mão do diabo para pedir coisas de deus, que as pessoas desesperadas pedem tudo a todos, e confundem as divindades em favor de um objetivo. (ONR, 2012, p.103).

6. O Estado Novo e o 25 de Abril

Não podemos tratar do romance *O nosso reino* sem nos referirmos ao Estado Novo e à noção de pátria. Percebemos no romance uma comunidade que vive enclausurada, onde não há lugar para a abertura do mundo. Benjamim nos leva até a Guerra Colonial e descreve o modo de vida das pessoas que vivem numa aldeia sem nome, mas que, pela organização social, política e religiosa, se confirma como sendo Portugal. É através da professora Blandina que ele tem acesso às mudanças sociais e políticas de seu país. Mesmo assim não possui uma visão formada e lança um olhar inocente a respeito do que lhe diz sua professora:

[...] a professora blandina recebeu-nos com brilho nos olhos, esperou que nos sentássemos e se fizesse silêncio, e explicou, ontem os senhores que dirigiam o país foram mandados embora, agora estão pessoas do povo a trabalhar para ver quem vai dirigi-lo, e o manuel disse é verdade, o meu pai contou-me isso à noite. estávamos em abril. Eu encolhi os ombros, a germana acreditou que era uma coisa muito importante porque a mão dela também lho tinha dito. (ONR, 2012, p. 102).

Percebe-se que, para ser compreendida, a professora Blandina usa de uma linguagem mais leve. A expressão “senhores que dirigiam o país” se opõe à “pessoas do povo” ao passo que denota a mudança social. As pessoas do povo, citadas pela professora, também se referem às pessoas da periferia portuguesa, e dentro delas estão agora os capitães de abril, corroborando para o surgimento de um tipo de herói coletivo. Tais personagens (Benjamim, a professora Blandina, Manuel e Germana) também representam pessoas do povo. É do ponto de vista delas que sabemos da alusão ao fim do regime do Estado Novo na obra. O ano de 1974 em nenhum momento é referido, porém sabemos que a diegese situa-se nesse período ao fazermos interpretações dos fatos descritos por Benjamim.

Em *O nosso reino* aparecem em destaque personagens que são marcados pela ausência de relações familiares. O senhor Hergaty é um exemplo, o Homem mais triste do mundo e o senhor Luís também. No entanto, existem outras personagens que possuem família formada, como a vó e a mãe de Benjamim, dona Tina, a louca suicida, tia Cândida, dona Ermelinda e dona Darci. Para que entendamos melhor como se dá as relações familiares em *O nosso reino*, julga-se imprescindível que reflitamos sobre o conceito de *família*, segundo William Outh & Tom Bottomore (1996, p. 480): “Inclui indivíduos de ambos os sexos que mantêm relacionamento social e sexual. Para as mulheres e homens, a família continua sendo uma instituição baseada na dependência econômica”.

Tanto os pais quanto os avós de Benjamim não são referidos pelos nomes. Benjamim pertence a uma família degenerada e que possui um poder aquisitivo maior, em relação aos outros moradores da vila, conforme podemos observar: “naquele tempo as fomes das pessoas eram grandes e tudo o que se trabalhava dava pouco dinheiro. a minha casa, que era a dos meus avós e dos meus pais, era uma das poucas casas com fartura” (p. 79). A sua família ainda dispunha de uma criada, dona Ermelinda, e

um criado, o senhor Luís. Já a sua avó tinha um perfil nobre, e o seu avô pagava a dona Ermelinda para manter relações sexuais com ela, em troca dava-lhe dinheiro. É com a morte da avó que a família de Benjamim começa a declinar:

[...] sofremos de pesar quando a morte se lembrou dela, ali tão preparada para uma noite como outrora, vestida e arranjada de festa. Levantei-me da mesa e avisei o meu pai, a avó caiu no prato, parece que morreu. O meu avô sentou-se na pedra da lareira, perto de mais das brasas, numa dor de amor que o queimou em poucos dias. (ONR, 2012, p. 24).

A partir do exposto, notamos a existência de uma ironia dupla. A avó de Benjamim, de ar festivo, gracioso, acaba morta com a face dentro do prato de comida. Quanto ao avô, adúltero que era, passa a ser descrito de uma forma mais poetizada e amorosa. Temos aqui um humor negro. As figuras da lareira e das brasas aparecem de forma simbólica, pois, no imaginário poético popular, a figura do fogo é metaforicamente usada, tanto para definir como também para descrever os efeitos do amor. Com a decadência de sua família, o pai de Benjamim começou a beber, e com a embriaguez eis que também vieram as agressões físicas e psicológicas, sofridas pela mãe:

[...] assim que o meu pai entrou e, para mim vindo do nada, espancou a minha mãe e saiu. Sem palavras, como se fosse um ladrão desconhecido, ou um daqueles ursos de angola que não existiam, que num segundo arrancavam uma perna sem regresso. Saiu para o quintal, afundou os pés, desapareceu pela berma do muro. A minha mãe a levantar-se e eu a calar-me. (ONR, 2012, p. 101).

Benjamim lamenta a família desestruturada que possui e coloca-se como o único que congrega os valores familiares. Sendo assim, toma conta dos irmãos na ausência do pai e ápice de loucura da mãe, que a essa altura não mais reconhece o seu filho: “a minha mãe levou o dedo aos lábios e fez, perguntou-me se eu vivia ali há muito tempo e como me chamava. E eu disse-lhe benjamim, sou o benjamim mãe.” (ONR, 2012, p. 120)

Com tantos acontecimentos trágicos, Benjamim fica cada vez mais solitário. Os seus familiares se afastam e demonstram ter medo dele. Os tios fugidos da guerra mostram-se interesseiros e são considerados homossexuais – principalmente pelo Carlos, irmão mais velho do Manuel – por terem outros costumes. Os familiares de Benjamim são tratados como pessoas estranhas e problemáticas. Logo em seguida, a ruína se completa, pois Benjamim e sua família chegam a passar fome, depois vem a morte dos irmãos, o desaparecimento do pai e também o suicídio da mãe, que pula do alto do rochedo da Louca suicida.⁸ Ciente de que agora está sozinho no mundo, Benjamim tem o seu “eu” fragmentado e usa de sua imaginação, fértil, para criar um amigo imaginário.

[...] eu um menino muito novo com tanto de familiar, era como se tivesse coisas das pessoas que eu conhecia, assim como ter os olhos de germana, o queixo da minha mãe, o nariz do Manuel, mas também um braço enorme do senhor Francisco e o outro mais curto e preto da dona Darci, e tinha uma perna maior do Paulinho e outra menor do Justino. (ONR, 2012, p. 142).

Não é de se estranhar que um narrador fragmentado corresponda a uma narrativa também fragmentada. Como estratégia narrativa, Valter

8. O episódio da Louca suicida trata-se de uma pequena sequência narrativa que tem o objetivo de explicar a origem de um espaço mítico. Trata-se de um discurso etiológico, ao passo que visa explicar o nome daquele local: *o rochedo da louca suicida*.

Hugo Mãe adota o fracionamento da diegese, que nos aparece de forma caótica e onírica.

Referências

- ARISTÓTELES. *Arte Poética*. Tradução, Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural 1991. vol 2.
- LEITE, Ligia C. M. *O foco narrativo*. 10ª ed. São Paulo. Editora Ática, 2002.
- MÃE, Valter Hugo. *O nosso reino*. 1ª ed. São Paulo. Editora 34, 2012.
- MWANGI, Meja. Mzungu. Editora Barco a Vapor, 2007.
- OUTH WHITE, William. BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Social do século XX*.
- ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva. 1985.
- SECCO, Lincoln. *A Revolução dos Cravos e a crise do império colonial português*. São Paulo:Alameda, 2004.

Recebido em: 30/05/14

Aceito em: 19/09/14

POLÍTICA(S) LINGUÍSTICA(S): CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE BRASILEIRA

Verônica Franciele Seidel¹

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Nesse estudo, o objetivo é investigar como a regulamentação da imprensa corrobora uma política lusófona no Brasil. Para tanto, analisamos os índices formais de pressuposição em documentos da legislação acerca do funcionamento da imprensa no Brasil, no período entre 1808 e 1822. Os resultados alcançados mostram que o jogo de pressuposição nos enunciados jurídicos evidencia uma trama interacional que reflete e refrata a configuração social, econômica e cultural da então Colônia, estabelecendo uma política da língua portuguesa própria do Brasil.

Palavras-chave: língua; imprensa; identidade; política linguística.

Abstract: In this study, the aim is to investigate how the regulation of the press corroborates a Lusophone policy in Brazil. Therefore, we analyzed the formal traits of presupposition in documents of the legislation about the functioning of the press in Brazil, between 1808 and 1822. The results show that the game of presupposition in the legal enunciation evinces an interactional plot that reflects and refracts the social, economic and cultural configuration of the Colony, establishing a politics of the peculiar Portuguese language of Brazil.

Keywords: language; press; identity; politics of language.

1. Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa intitulado “Imprensa, linguagem e cultura: construções identitárias no Brasil” vinculado a Universidade Federal de Santa Maria, desenvolvido sob orientação do professor Anderson Salvaterra Magalhães.

I. Introdução

Esta discussão integra um projeto maior que se propõe a estudar as construções identitárias no Brasil através da relação entre língua, imprensa e cultura. Focamos os derradeiros momentos coloniais, mais especificamente, o período entre 1808 (momento em que a corte portuguesa chega ao Brasil) e 1822 (ano em que é proclamada sua independência política). Nessa época, a situação sociopolítica da colônia era instável, pois estava na iminência de se tornar independente de Portugal.

Nesse contexto, a língua portuguesa assume um *status* fundamental na historicização brasileira. No século XV, quando os portugueses chegaram às terras que denominariam Brasil, trouxeram consigo um senso de identidade coletiva, o qual se consolidaria, posteriormente, como nação; senso esse que estava intrinsecamente ligado ao idioma lusitano. Desde então, parte das práticas sociais que de um modo ou de outro contribuíram para a construção identitária do Brasil se deram em língua portuguesa. No século XIX, com a vinda da Coroa e transferência da sede do Reino para o Brasil, a língua adquiriu papel relevante especialmente na forma escrita. E para reger essa nova ordem de funcionamento que se impunha, foi necessário o desenvolvimento de tecnologia para impressão, sobretudo, dos atos normativos. Esse fato levou à suspensão da proibição dos prelos no Brasil, que se deu sob forma de Decreto, implantado em 13 de maio de 1808. Houve, a partir disso, a demanda de vários outros atos normativos que regulamentassem o funcionamento do impresso.

Desse modo, o impresso foi relevante instrumento para a formação/constituição do Brasil como um grupo social com identidade própria, construída numa língua que era do outro, do colonizador; e a imprensa foi importante arena onde o conjunto de valores e práticas que estava, então, se estabelecendo era referendado, discutido, transformado etc.

Com a afirmação dos valores portugueses, a escrita, que tinha grande relevância na forma lusitana de regradar, passa a assumir um papel de destaque na colônia, introduzindo práticas letradas no universo brasileiro. Assim, o impresso, no âmbito da regulamentação, referenda o eixo axiológico lusitano e a imprensa, no âmbito editorial-jornalístico, constitui arena de “mão dupla”, pois, ao mesmo tempo em que os periódicos testemunhavam o sucesso do empreendimento colonizador lusitano flagravam a instabilidade do poder instituído.

Assim, acreditamos que a instalação da imprensa no Brasil, uma vez que tal instituição possibilita a tematização do universo em que circula, funcionou como um equipamento de apoio à implementação da língua portuguesa e à política linguística nela implicada. Levando tais fatos em consideração, elegemos a regulamentação da imprensa (através de atos normativos) como objeto de estudo de fenômenos socioculturais de caráter linguageiro, a fim de identificar as nuances da coletividade que então se construía. O objetivo deste estudo consiste em investigar de que modo a regulamentação da imprensa demonstra a consolidação de uma política lusófona no Brasil.

Para isso, inicialmente, traremos à tona as questões de cunho teórico que orientam a confecção deste trabalho, mais especificamente a relação entre língua e ideologia, as relações ternárias que estruturam o enunciado e o conceito de política linguística. Apresentaremos, em seguida, um panorama da legislação acerca da implantação da língua portuguesa propriamente dita. Após, faremos a exposição das leis que, no Brasil, trataram sobre a questão da imprensa e que foram significativas a esta pesquisa, constituindo o *corpus* a ser analisado. A partir disso, esperamos demonstrar de que modo a instalação da imprensa no Brasil funcionou como um equipamento linguístico com vistas à implementação do português como idioma oficial.

2. A dimensão político-ideológica da língua portuguesa no Brasil Colônia

Para que o objetivo proposto seja atingido, definimos o que entendemos por *língua*. Segundo Voloshinov (1930/1983), a língua configura produto da atividade coletiva humana, sendo que todos os seus elementos refletem e refratam a organização econômica, social e política da sociedade que a levanta. A língua está em constante processo de atualização, não sendo apenas um sistema abstrato de signos, mas um sistema de signos com valor ideológico. Uma vez que a língua atravessa diferentes classes, carregando, portanto, diferentes possibilidades de orientação ideológica, através dela, ao enunciar, o indivíduo se posiciona socialmente no mundo. Esse posicionamento, esse julgamento de valor, no entanto, só se constitui no seio de um determinado grupo social. Podemos afirmar, a partir disso, que a ideologia é indissociável da língua e que esta é condição para produção, conservação e transformação de valores e condutas. A presença do idioma lusitano no Brasil não pode, assim, ser considerada um produto resultante da transposição territorial da língua, mas a deflagração de um processo social, linguístico e cultural.

Desse modo, se entendermos ideologia como a totalidade das reflexões e refrações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro humano e que é expressa e fixada pelo ser humano no mundo através dos signos (VOLOSHINOV, 1930/1983), é possível pensar na cultura como o conjunto de práticas e de valores reconhecidos socialmente, que incide ideologicamente sobre determinado grupo de pessoas. Parte desse conjunto de práticas e valores advindo com os portugueses foi mobilizada no Brasil através da escrita, que mediou relações sociais fundamentais para algumas esferas, como aquela que regravava a ordem social que estava sendo imposta.

A língua é resultado dos diversos campos da atividade humana; não é alheia aos acontecimentos sociais, pelo contrário, atualiza-se a partir de

condições socioenunciativo-culturais específicas, - os enunciados. Estes se articulam numa cadeia discursiva, num rol de interações verbais cujo início ou final é impossível determinar. Desse ponto de vista, a verdadeira essência da língua (VOLOSHINOV, 1926/1976) é o evento social da interação verbal, de modo que qualquer enunciado tem uma orientação social dupla, pois se orienta em relação ao interlocutor como aliado ou testemunha e ao objeto do enunciado como um terceiro participante vivo, a quem repreende ou agrada, denigre ou engrandece. A expressão verbal é manifestada sob a forma de enunciados, que são produtos da interação social de um núcleo ternário constituído pelo falante, interlocutor e herói (objeto do enunciado), conforme explica Voloshinov (1926/1976), ao qual nos reportaremos adiante. O autor esclarece ainda que nenhum enunciado ocorre em um vácuo social, pois necessita que esse núcleo ternário compartilhe o eixo axiológico. Preocupamo-nos, assim, com as relações intersubjetivas que organizam e estruturam o enunciado. Tais relações são tomadas no âmbito das posições enunciativas que cada participante ocupa na cadeia comunicativa e não no âmbito de uma realidade biossocial, que leva em conta pessoas reais. Nesse contexto, atentamos para as posições de locutor e de destinatário pressuposto, termos que podem ser definidos, respectivamente, como: aquele que aparece no enunciado como o sujeito marcado naquilo que está dito e aquele que motiva a estruturação da enunciação, provocando marcas no enunciado (MAGALHÃES, 2010).

Os valores estruturantes do enunciado, segundo Voloshinov (1926/1976), não são tomados como conteúdo da interação. O julgamento de valor acerca do que está sendo dito organiza a forma e a própria seleção do material verbal, não necessitando de uma formulação verbal especial. Se um julgamento de valor é de fato estabelecido por uma dada comunidade, ele se torna uma crença dogmática, não submetida à discussão. Ao contrário, sempre que um julgamento de valor é verbalizado e justificado, ele já se tornou duvidoso, já se separou de seu referente, isto é, não existe mais

como inerente e constitutivo de determinado objeto; deixou de organizar a cultura e, conseqüentemente, perdeu sua conexão com o âmago do grupo social em questão, explica Voloshinov (1926/1976).

Na esfera normativa, tal como concebida pelos lusitanos, o enunciado – escrito – guarda as mesmas relações ternárias que outros modos de interação verbal. No entanto, o modo como se estabelecem essas relações é um pouco distinto. A enunciação guarda marcas produzidas pelo sujeito ao enunciar, indicadoras dos interlocutores (quem fala e com quem se fala) e do espaço e tempo em que a interação acontece (BENVENISTE, 2006). Nas interações orais, que ocorrem face a face, essas marcas não precisam ser necessariamente expressas. Já na escrita, as marcas dessa interação, que sinalizam a presença de um locutor e interlocutor, e de um tempo e espaço definidos, tendem a estar expressas, pois, do contrário, não seria possível a compreensão do enunciado. Os enunciados da esfera legislativa têm a função de estabilizar os valores culturais, regendo o funcionamento social. Poderíamos questionar, então, o que se torna estável nos atos normativos. Estes documentos legislativos têm por característica o redimensionamento dos valores culturais, são documentos que buscam firmar o que está desarmonizado nas relações sociais. Por isso, elegemos como objeto de estudo os atos que regulamentam a imprensa.

2.1. A implantação da língua portuguesa e as políticas linguísticas

Nos atos normativos que regulam o impresso, objeto desta pesquisa, percebemos que valores culturais são tomados como conteúdo dos enunciados, conteúdo daquilo que daí por diante irá constituir os julgamentos do que é certo e errado. O conteúdo de tais documentos evidencia o processo de reavaliação dos valores culturais até então existentes. Reavaliação essa exigida pela situação que se acentua com a vinda da Coroa para o Brasil,

e todas as implicações desse fato. A imprensa passa a fazer parte desse grupo social de forma periódica e a ter seu funcionamento regulamentado. Com ela, a língua portuguesa (língua que atravessa a esfera normativa, que se impunha, e a esfera jornalística, que está tendo sua instauração e seu funcionamento regulado) vem à tona, constituindo parte do conteúdo dos enunciados em questão.

Para entendermos o papel dessa língua na construção identitária do Brasil, faz-se importante conhecer seu processo de implantação. Segundo Mariani (2004), a legislação no período colonial assume um caráter oscilante em relação à língua: ora enfatiza o ensino do português, ora incentiva o conhecimento da língua geral, ora tenta conciliar as duas línguas. No entanto, é possível perceber em todas as leis o fato de que ao Estado português é necessária a sujeição da colônia à ordem político-jurídica da metrópole, o que passa pela mediação da religião católica e da língua portuguesa. Tal legislação, apesar de oscilante, afirmava sempre a imposição da língua portuguesa como forma de unificação e assimilação sociocultural. À Coroa é importante uma unidade para que o aparelho jurídico fosse inteligível a todos os seus súditos. Nesse contexto, institui-se por Decreto, em 1757, o *Diretório dos Índios*, que intervém fortemente no processo de construção da identidade brasileira, uma vez que impõe a língua portuguesa como oficial e interdita o uso da língua geral (ou tupi jesuítico). A institucionalização da língua portuguesa, conforme explica Mariani (2004), ocorreu através da tensão entre uma heterogeneidade linguística de fato existente, e uma homogeneidade produzida pelo conquistador e materializada, seja na língua da metrópole, seja na língua indígena em função da gramatização.

Essa seria a situação da língua portuguesa no Brasil até o século XVIII. No século XIX, conforme discute Guimarães (2005), especificamente no período entre 1808 e 1822, devido à presença da família real, ocorrem importantes modificações que afetam o estatuto da língua portuguesa: um aumento considerável de portugueses no Rio de Janeiro (cerca de

15 mil) e sua transformação em capital do Império. Acompanhando tais transformações está a instauração da imprensa, que dá à língua portuguesa um instrumento direto de circulação, e produzindo um efeito de unidade dessa língua no Brasil enquanto língua do Rei e da corte. Nesse momento, a língua portuguesa tem o *status* oficial, mas não nacional. Ela ainda não é representativa do país enquanto uma nação; está trilhando o percurso que a levará a este estatuto.

A imprensa, nesse contexto, surge como equipamento de uma política linguística da metrópole que visava consolidar a implantação da língua portuguesa no Brasil. Por política linguística entendemos a determinação das grandes decisões referentes às relações entre língua e sociedade (CALVET, 2007). Tais políticas, conforme explicita o mesmo autor, são geralmente repressoras e, por isso, necessitam da lei para se impor, de modo que não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico. É esse o fenômeno que norteia esta pesquisa: o suporte jurídico que, ao instalar a imprensa no Brasil e regular o seu funcionamento, demarca o lugar dessa instituição na implementação da língua portuguesa. Conforme explica Magalhães (2012), a política linguística esbarra em duas dimensões que se intercalam: uma diz respeito às grandes decisões referentes às relações entre língua e sociedade referidas por Calvet (2007), definida como política *de* língua; e outra se refere à natureza necessariamente política do funcionamento de qualquer língua, definida como política *da* língua. Esta última se dá em virtude da relação intrínseca entre língua e ideologia, uma vez que não há “forma verbal articulada que se sustente fora das relações ideologicamente alinhavadas” (MAGALHÃES, 2012, p. 11). Assim, acreditamos que tanto uma quanto a outra política influenciaram a construção da identidade brasileira.

3. Metodologia

3.1. Legislação sobre a imprensa: seleção e delimitação do corpus de análise

Selecionamos como *corpus* de análise todos os documentos que legislassem acerca do funcionamento da imprensa no Brasil no período entre 1808 e 1822, o que resultou nos seguintes textos legais: Decreto de 13 de maio de 1808 (suspende a proibição dos prelos no Brasil); Decreto de 2 de março de 1821 (abole a censura prévia que regulava a liberdade de imprensa); *Decisão*² de 24 de setembro de 1821 (determina o que se deve observar para se verificar a responsabilidade dos autores e editores de escritos); Portaria de 15 de janeiro de 1822 (disserta sobre a publicação de impressos na Tipografia Nacional); *Decisão*² de 19 de janeiro de 1822 (explica a Portaria de 15 do corrente sobre a publicação de impressos na Tipografia Nacional); Decreto de 18 de julho de 1822 (cria os Juizes de Fato que deveriam julgar os crimes de abuso da liberdade de imprensa).

Após a leitura do *corpus* inicial, delimitamos para análise os seguintes atos normativos: Decreto de 2 de março de 1821; *Decisão* de 19 de janeiro de 1822 e Decreto de 18 de julho de 1822. Para realizar tal delimitação, levamos em consideração os documentos que trazem para o conteúdo dos enunciados as relações locutor/destinatário que os estruturam, mais especificamente os pressupostos linguísticos que apontam para essas relações.

2. A denominação *Decisão* advém do fato de tais textos estarem reunidos sob este título na “Collecção das leis do Imperio do Brazil” de 1821 e 1822 (publicado no Rio de Janeiro, pela Imprensa Nacional). No entanto, não foi possível saber se são decretos, leis, portarias etc. Quando este termo aparecer novamente no texto, estará seguido de um asterisco para indicar tal especificidade.

3.2. Procedimentos de descrição, análise e interpretação dos textos legais

As categorias mobilizadas nesta pesquisa podem ser divididas em três: categoria de descrição – pressuposição –, que guia o olhar para os índices formais de pressuposição a serem cotejados; categoria de análise – enunciado –, a qual permite focar as relações intersubjetivas a partir das marcas formais de pressuposição; e categoria de interpretação – avaliação –, que possibilita interpretar o eixo de valor que estrutura os enunciados.

Para tanto, o procedimento de análise foi, inicialmente, leitura minuciosa de todos os textos que fazem parte do *corpus* inicial. Tal leitura visou identificar os elementos formais da pressuposição que evidenciam as relações ternárias enunciativas e, conseqüentemente, o eixo axiológico estruturante dos textos legislativos em questão.

4. Da pressuposição ao eixo de valor nos enunciados

Antes de deixar o Brasil, um decreto de Dom João VI, datado de 2 de março de 1821, abole a censura prévia que regia a impressão de escritos. No entanto, essa abolição não é total, uma vez que havia “abusos que uma illimitada liberdade de imprensa podia trazer á religião, á moral, ou publica tranquillidade” (BRASIL, 1821). As restrições da liberdade de imprensa diziam respeito a escritos “contra a religião, a moral, e bons costumes, contra a Constituição e Pessoa do Soberano, ou contra a publica tranquillidade” (BRASIL, 1821). Aqui é importante atentar para o que está pressuposto no enunciado, através dos artigos definidos que precedem os substantivos *religião* e *moral*. A pressuposição aponta para o eixo de valor que deve ser compartilhado para se engajar em tal enunciado. *Religião* pode ser definida como um sistema de doutrinas, crenças e práticas rituais próprias de um

grupo social, estabelecido segundo uma determinada concepção de divindade e da sua relação com o homem (HOUAISS, 2009). Já *moral* pode ser definida como algo que denota o que é certo e errado, bom e mal, segundo os preceitos estabelecidos por um determinado grupo social (HOUAISS, 2009). Assim, além da referência a autores de escritos “sediciosos ou subversivos da religião e da moral”, que, se por ventura fossem publicados, seriam julgados e penalizados conforme previa a legislação vigente, há menção a “pessoas doutas e zelosas do processo de civilização e das letras”. A presença dos artigos definidos evidencia que o enunciado é estruturado a partir de uma perspectiva áulica, lusitana, porque para saber qual religião e qual moral são referidas, é necessário ter um repertório específico que dê acesso aos termos movimentados no texto. Deste modo, o pressuposto aponta para o núcleo ternário válido para o ato normativo.

Em Decreto de 18 de julho de 1822, que cria os Juizes de Fato, que deveriam julgar os crimes de abuso da liberdade de imprensa, encontramos novamente uma alusão contra a propagação e publicação de escritos por “inimigos da ordem e da tranquilidade e da união”, através de “doutrinas incendiárias e subversivas, princípios desorganizadores e dissociáveis; que [...] ataquem e destruam o systema, que os Povos deste grande e riquíssimo Reino por sua propria vontade escolheram” (BRASIL, 1822). Aqui, novamente, temos algo que não está explícito, mas que é formalmente designado: o sintagma o *sistema*. O pressuposto neste enunciado movimenta todo um repertório acerca da organização social, política e econômica que é necessário compartilhar para que se compreenda o que está sendo referenciado. O sistema ao qual remete o enunciado não é qualquer sistema de organização político-social, mas o sistema estabelecido pelos portugueses ao chegarem ao Brasil, que projeta a relação metrópole/colônia. No entanto, naquela conjuntura político-cultural havia embates ideológicos, ou seja, posicionamentos ideológicos diferentes daquele instaurado pelo texto legislativo em questão. Explica-se, assim, o fato de no enunciado

encontrarmos o termo “inimigos da ordem”, de modo que sua estrutura define um parâmetro para adesão ou refutação ideológica. Isso mostra que o eixo axiológico imprescindível para partilhar e ter acesso ao conteúdo desse enunciado é o dos portugueses.

Em uma *Decisão* de 19 de janeiro de 1822, que trata sobre uma Portaria expedida no dia 15 do mesmo mês sobre a publicação de impressos na Tipografia Nacional, faz-se referência a “algum espírito mal intencionado”, que poderia interpretar erroneamente a Portaria em questão, “em sentido inteiramente contrário aos liberalíssimos princípios de S. A. Real e á sua constante adesão ao systema constitucional”. Podemos perceber também nesse documento o sintagma *o sistema*, só que dessa vez esse sistema é acrescido de um adjetivo: *constitucional*, que corrobora o eixo valorativo do documento anterior, em que o sistema que aparece é aquele instaurado pelos portugueses. Juntamente a isso, aparecem os princípios do locutor do enunciado claramente definidos como liberais; princípios esses que “algum espírito mal intencionado” tenderia a entender de forma contrária. É interessante atentarmos para o conteúdo da Portaria a que se refere o documento em questão. Nessa Portaria, por terem publicado um escrito anônimo na *Gazeta do Rio de Janeiro*, no dia 17 de janeiro de 1822, que daria uma versão falsa de fatos ocorridos, decidiu-se que não seria mais permitida a publicação de escritos sem que o nome do autor estivesse presente na publicação. Publica-se, então, três dias após a Portaria, a *Decisão* que volta atrás no estabelecido anteriormente, permitindo a publicação de escritos sem a necessidade de autoria explícita, uma vez que algum espírito mal intencionado poderia tomar a Portaria como um ato que vai contra os *liberalíssimos princípios* que o Príncipe Regente afirma seguir. Percebemos aqui, novamente, a presença de embates de cunho ideológico em relação ao significado de princípios liberais. Outra vez, podemos notar, pela pressuposição, as condições de produção de sentido, pois apenas de uma

perspectiva metropolitana, compartilhando do mesmo repertório simbólico, que o pressuposto se torna pleno de significado.

Nos documentos citados acima, percebemos uma estabilização quanto ao lugar social do qual se enuncia, mas também uma definição, inclusive, do lugar social para resistência. A partir do que é instaurado, até para burlar “o” sistema, é preciso referendá-lo simbolicamente. A abolição da censura existe em partes, pois há valores (europeus) que não podem ser contraditos. A definição de religião ou bons costumes, por exemplo, se dá de uma perspectiva lusitana, pois a religião referida é a católica e os costumes são bons ou maus segundo essa visão cultural. Reconhecia-se, então, a presença de “doutrinas incendiárias e subversivas, princípios desorganizadores e dissociáveis; que [...] ataquem e destruam o systema”. Torna-se patente, assim, o fato de que a situação político-econômico-social da colônia estava instável, sendo necessário a publicação de atos normativos coibitivos que regulamentassem tal situação. Os normativos, do ponto de vista enunciativo-discursivo, não apenas regem a imprensa, como consolidam um lugar social decisivo para a organização cultural brasileira. A pressuposição aponta, ao mesmo tempo, para a estabilidade do valor lusitano, já que é preciso partilhar dele para produzir sentido/engajar-se na cadeia enunciativa, e para a instabilidade política da colônia, já que houve a necessidade de regulamentação. Estabilidade/instabilidade são constitutivas do fenômeno da pressuposição neste caso, que a um só tempo instaura condições de produção de sentido e sinaliza a instabilidade daquilo que é tomado como objeto enunciativo.

Em todos os atos normativos que analisamos há a explicitação de que, entre os “Povos deste grande e riquíssimo Reino”, há duas posições políticas possíveis para ser sujeito naquele grupo social: a favor do sistema instituído (“pessoas doutas e zelosas do processo de civilização e das letras”; “homens bons, honrados, inteligentes e patriotas”) e contra esse sistema (autores de escritos “sediciosos ou subversivos da religião e da

moral”; “algum espírito mal intencionado”). Percebemos a reiteração do pressuposto pela valoração – via adjetivos –, projetada sobre as posições políticas áulica/não áulica. Assim, a mesma língua que referenda o valor lusitano provê, na gênese da significação, a possibilidade de contradiscurso, de reacentuação de valor. Isso significa dizer que o pressuposto guarda uma tensão discursiva que permite a refração, através do posicionamento do sujeito, e não apenas a reflexão de uma postura política. A política *da* língua, que implica a interdependência da forma linguística e das condições culturais de significação, enquanto produto da atividade coletiva desenvolvida na colônia, não é mera reprodução do que se empreendia na metrópole, fazendo com que a língua portuguesa no Brasil não reflita e refrate a mesma organização social, política e econômica que o português em Portugal. Mas, tanto esta política como a política *de* língua, aquela empreendida pela metrópole a fim de implementar o português como língua oficial no Brasil, estão fortemente unidas no que se refere ao processo de construção identitária do Brasil. Assim, a política *da* língua inerente ao projeto legal, que regulamenta o funcionamento da imprensa na colônia, atualiza a política *de* língua da coroa lusitana. O projeto enunciativo-discursivo da legislação deixa patente que, seja para se opor à ordem que se instituíra, seja para aderir a ela, a língua portuguesa se consolidava como condição de participação social e política.

Tais atos normativos evidenciam a postura ideológica que sustenta os enunciados, o eixo axiológico que os rege. Fica evidente, assim, a ligação inextricável entre língua e ideologia, e o fato de que não existe neutralidade no enunciado. Todos os excertos que ressaltamos dos documentos analisados acabam refletindo e refratando a realidade social que então se constituía: espelham uma postura áulica, ao mesmo tempo em que possibilitam o contradiscurso. Tendo isso em vista, percebemos que nenhum enunciado prescinde de aspectos políticos, pois há sempre uma ligação entre o linguístico e o cultural/social. As forças que organizam um

enunciado fazem com que as palavras sejam sempre permeadas de visões, opiniões, avaliações oriundas da coletividade, do social. No entanto, para que o enunciado se configure como tal e não se restrinja a uma manifestação estritamente linguística, é necessário um compartilhamento de repertório, de valores socioculturais, que instaurem a relação ternária e permitam uma reacentuação de sentido e de valor.

Assim, a língua portuguesa na legislação, a despeito dos destinatários reais dos atos normativos, instaura um projeto enunciativo-discursivo no qual é preciso compartilhar dos valores lusitanos para agir culturalmente. Para que a interação verbal se dê de fato, é imprescindível a compreensão do ouvinte, através do eixo ternário que garante a interação verbal, acerca do que está sendo dito, pois, conforme esclarece Bakhtin (1952-53/2010), sem compreensão não há enunciado.

5. Considerações finais

Neste trabalho, acreditamos ter contribuído para o entendimento de como a instalação da imprensa no Brasil funcionou como um equipamento linguístico com vistas à consolidação de um idioma nacional, uma vez que a língua portuguesa configura condição de ação e contra-ação na colônia.

As contribuições teórico-metodológicas deste estudo consistem em mostrar a produtividade de categorias pragmáticas para análise enunciativo-discursiva nos estudos da linguagem e tratar da dimensão ideológica da questão vernácula brasileira sem negligenciar a manifestação material/linguística. Apresentamos, através da análise dos enunciados, mecanismos discursivos em língua portuguesa importantes para a construção identitária do Brasil, demonstrando que língua e ideologia caminham lado a lado. Tais mecanismos – os pressupostos – a um só tempo, instauram condições de produção de sentido e sinalizam a instabilidade daquilo que é tomado como objeto enunciativo.

Além disso, esse estudo abre espaço para o entendimento do atual estatuto que a língua portuguesa ocupa no Brasil em detrimento das outras mais de 180 línguas que com ela coexistem, as quais, na maioria das vezes, permanecem em segundo plano ou até mesmo esquecidas perante as políticas de língua atuais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In _____. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. pp. 261-306 (original russo, 1952/53).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich/VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. (original russo, 1929).

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral II*. Tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. São Paulo, Pontes Editores, 2006.

BRASIL. *Portaria de 15 de janeiro de 1822*. Disserta sobre a publicação de impressos na Typographia Nacional. Coleção das leis do Imperio do Brazil de 1822. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

_____. *Decisão de 19 de janeiro de 1822*. Explica a Portaria de 15 do corrente sobre a publicação de impressos na Typographia Nacional. Coleção das leis do Imperio do Brazil de 1822. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

_____. *Decreto de 18 de julho de 1822*. Cria juizes de facto para julgamento dos crimes de abusos de liberdade da imprensa. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/Historicos/DIM/DIM-18-7-1822.htm>. Acesso em: 12/03/2012.

_____. *Decreto de 13 de maio de 1808*. Suspende a proibição dos prelos no Brasil. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/djoaovi/imprensa/joanino.html>>. Acesso em: 12/10/2011.

- _____. *Decreto de 02 de março de 1821*. Sobre a liberdade da imprensa. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/Historicos/DIM/DIM-2-3-1821.htm>. Acesso em: 28/04/2012.
- _____. *Decisão de 24 de setembro de 1821*. Determina o que se deve observar para se verificar a responsabilidade dos autores e editores de escriptos. Coleção das leis do Imperio do Brazil de 1821. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.
- GUIMARÃES, Eduardo. *A língua portuguesa no Brasil*. Ciência e Cultura, 57 (2): São Paulo: UNICAMP, 2005. 24-28.
- HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. *Políticas linguísticas e historicização do Brasil: a escrita na construção vernacular*. 32, no prelo. 2012.
- MARIANI, Bethania. *Colonização linguística. Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)*. Campinas: Pontes, 2004.
- VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich [Mikhail Mikhailovich Bakhtin]. *Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica*. Tradução para o português por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza para uso didático, com base na tradução inglesa de I. R. Titunik. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. In: VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976. (original russo, 1926).
- VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich [Mikhail Mikhailovich Bakhtin]. *Literary Stylistics*. In Ann Shukman org. Bakhtin school papers. Russian Poetics in Translation. Somerton: Old School House, 1983. pp. 93-152 (original russo, 1930).

Recebido em: 11/09/13

Aceito em: 17/01/14

RECONTEXTUALIZATION OF DISCOURSES ON LANGUAGE IN CURRICULAR DIRECTIVES FOR FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Betyna Faccin Preischardt¹

Universidade Federal de Santa Maria

Abstract: The aim of this paper is to discuss the process of recontextualization of discourses within language teaching in the school context. I examined how the concept 'language' is recontextualized in four Curricular Directives (CDs): *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental* (PCN), *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (PCNEM); *Orientações Curriculares Nacionais* (OCNEM) and *Lições do Rio Grande* (LRG). The results show there are more definitions of 'language' in PCN and PCNEM than in OCNEM and LRG. The qualitative analysis indicates CDs recontextualize the contemporary debates in Applied Linguistics, because most of the occurrences are related to 'social practice' or 'social phenomenon'.

Keywords: Curricular directives; Language; Science popularization

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir o processo de recontextualização dos discursos do ensino de línguas no contexto escolar. Eu examinei como o conceito de 'linguagem' é recontextualizado em quatro Diretrizes Curriculares (DCs): *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental* (PCN); *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (PCNEM); *Orientações Curriculares Nacionais* (OCNEM) e *Lições do Rio Grande* (LRG). Os resultados mostram que há mais definições de 'linguagem' em PCN e PCNEM do que em OCNEM

1. This paper is based on the undergraduate final paper presented to the English Language and Literature Department of the Federal University of Santa Maria in 2013 advised by Désirée Motta Roth (Programa de Pós-Graduação em Letras of Federal University of Santa Maria).

e LRG. A análise qualitativa indica que as DCs recontextualizam os debates contemporâneos de Linguística Aplicada, porque a maior parte das ocorrências está relacionada com “prática social” ou “fenômeno social”.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares; Linguagem; Popularização da ciência.

1. Introduction

Since the implementation of the *Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação* (LDB) (BRASIL, 1996)², the Brazilian Educational System has undergone several changes in order to establish more explicit links among contemporary, educational and social practices. With the advent of the so-called globalized society, foreign language classes assumed a new relevance in LDB and thus became mandatory in Elementary and High schools (BRASIL, 1996, p. 11).

Although LDB was issued as an attempt to establish guidelines to help improve the Brazilian Educational System as a whole, the foreign language area has been losing ground when compared with other fields of knowledge pertaining to the school system (STURM, 2011, p.74). Evidences of this devaluation (BRASIL, 2007)³ are the lack of teachers with a language major and the fewer hours reserved for classes of English as a Foreign Language (EFL) in the weekly schedule in comparison with other courses, such as Math or Chemistry.

As a contribution to the solution of these problems, the Brazilian Ministry of Education (MEC) issued official documents such as the National

2. Law of Directives and Bases of National Education: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

3. Todos pela Educação – Estudo conduzido pelo Conselho Nacional de Educação – <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/492cca46-d003-4418-a5f9-33fcd56638aa.pdf>

Curricular Parameters-Elementary School (PCN) (BRASIL, 1998), the National Curricular Parameters-High School (PCNEM) (BRASIL, 2000) and National Curricular Orientations (OCNEM) (BRASIL, 2006) to supplement LDB. In the regional context, the document is Rio Grande Lessons (LRG) (RIO GRANDE DO SUL, 2009), organized by the Secretary of State for Education of Rio Grande do Sul (SEDUC-RS).

This paper focuses on the discourse of Language Science presented in 'Language, Codes and their Technologies' CDs. Considering the aim of these CDs in parameterizing EFL teaching, based on theories and principles originated in the scientific contexts, CDs integrate a system of genres of science popularization (SP) in the educational field together with pedagogical feature articles (PINTON, 2012) and EFL textbooks (ARNT, 2012).

SP can be initially defined as a process of recontextualization of discourses in genres from their primary scientific context (including laboratories and scientific journals) to a secondary non-specialized context (MOTTA-ROTH, 2009, p. 135), such as the media or primary education. Recontextualization can help us understand "how the discourse of one social practice is recontextualized in another" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 222).

As a recontextualization of scientific discourse and genres, SP process is associated with three basic social functions: to inform, to teach and to sensitize (PEREIRA, 2003, p. 60-61) about the relevance of science knowledge. This paper is part of the umbrella project entitled *Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência* (MOTTA-ROTH, 2010b), in which we adopt the view that all knowledge is science (MOTTA-ROTH, 2010a). Therefore Language science is a taxonomic term placed at the same level as Biological science, Mathematical science or Musical science. This is an attempt to dismantle the traditional dichotomy between the so-called technical, "scientific" areas and the Social or Humanities areas such as Philosophy, Applied Linguistics, Arts, or History, which are usually devalued as human knowledge less worthy of teaching at

school (MOTTA-ROTH, 2012, comunicação pessoal). We consider that the discourse of Applied Linguistics (Language science) involves a very large set of scientific concepts and principles regarding description and analysis of language in use, language teaching and learning, and language teacher education (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010).

Our aim is to discuss the process of recontextualization of discourses within language teaching in the school context. We focus on one basic concept in the scientific discourse currently performed in Applied Linguistics: 'language' and how it is recontextualized in the school context by Language, Codes and their Technologies CDs. I organize my discussion in four sections: 1) Literature Review; 2) Methodology; 3) Results and Discussion and; 4) Final considerations.

2. Literature review

In this section, key concepts for the development of this paper are discussed. The SP process and the discursive strategies involved in this process and CD as a SP genre are discussed in section 1.1. Then debates on Language as Genre are presented in section 1.2.

2.1 The social and discursive process of science popularization

SP process is social and discursive. It can assume different forms in different genres in magazines, newspapers or TV shows addressed to a non-specialist audience in a given field (MYERS, 2003, p. 266). This process offers an opportunity to "see science not as a discourse, a single set of social practices around one thing, but as an order of discourse, a terrain of competing discourses and practices" (FAIRCLOUGH, 1992 *apud* MYERS, 2003, p. 267). It is also a way to perceive SP "not just as a category of texts, but

as a process that opens up questions about actors, institutions, and forms of authority involved” (FAIRCLOUGH, 1992 *apud* MYERS, 2003, p. 267).

Thus, SP is a process by which versions of a core message travel to or are adapted for different contexts (FAHNESTOCK, 2004, p. 8), that is, the core of an argument of science is presented in a different version depending on the context in which SP texts are distributed and consumed. Consequently, popularizing is placed in social participation and dialogues with social movements (GERMANO; KULESKA, 2006, p. 20 *apud* SOCOLOSKI, 2011, p. 25), because it involves people. Thus, the role of SP and its audience vary, because the process can be directed to educational and/or civic and/or popular mobilization purposes (SOCOLOSKI, 2011, p. 26).

CD can be considered as a SP genre because it recontextualizes scientific discourses from research centers into the school context (embodied by teachers, students, parents and society in general). PCN, PCNEM, OCNEM and LRG illustrate how a CD functions as a SP genre because they indicate pedagogical issues for education based on debates from research institutes. These CDs are organized in sections or volumes concerning the different areas of knowledge, so our analysis is focused on the section of the Languages, Codes and their Technologies, specified in Foreign/Additional Language.

These CDs can be considered as SP genres because the core of the scientific discourses about ‘language’ is adapted for the non-specialized audience. The CDs propose that their audiences are school communities, teachers, parents and society (BRASIL, 2000, p. 5; BRASIL, 2006, p. 8; RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 19). As the audience is expanded beyond the teachers that are specialized, the school community becomes a non-specialized audience involving students, parents and society in general.

Internationally, Beacco et al. (2002) and Moirand (2003) offer evidence of the role played by SP media and of how specific linguistic configurations are connected to certain social practices. Considering SP

as a circular process that involves different people, Beacco et al. (2002, p. 280-282) analyze SP media for the presence of different enunciative roles such as the scientist, the journalist, the politician, the citizen, etc, in texts and explain that these voices are placed within texts using strategies such as reported speech. Moirand (2003, p. 182) also presents some strategies in SP such as the use of indirect speech, the presence of references and segments of direct speech.

More locally, research about SP genres has offered further evidences of how science is recontextualized in genres that are not strictly scientific. Studies at LABLER/UFSM have examined SP genres, such as news texts in English and Portuguese (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009; LOVATO, 2010; SCHERER, 2010; SILVA, 2010; GERHARDT, 2011; MARCUZZO; 2011; NASCIMENTO, 2011; MOREIRA, 2012), pedagogical feature articles (PINTON, 2012) and English textbooks (ARNT, 2012; ROSSI, 2012).

These studies have indicated how SP genres function to recontextualize scientific discourse from the original context to a new non-specialized context, adapting language by means of discursive strategies, such as definition and elaboration.

Definition is a process of conceptualization of a term by identifying, classifying or characterizing it. The term definition comes from the Latin word *definio*, which means “to limit or bound, to interpret ideas or words in terms of each other: to understand one thing by another” (SWALES; FEAK, 2007, p. 49). According to Swales & Feak (2007, p. 50-57) the ways to define include: 1) short definitions or “glosses”; 2) sentence definitions; and 3) extended definitions. Table 1 presents examples of each way to define.

Table I – Examples of the ways of definition
(SWALES; FEAK, 2007, p. 55-57)

	Examples	Ways of definition (identification, classification, characterization)
Short definitions	Dalle de verre, commonly referred to as faceted glass , is thick modern cast glass.	Identification
Sentence definitions	A disinfectant is the agent capable of destroying disease-causing microorganisms.	Identification
	A disinfectant is an agent capable of destroying disease-causing microorganisms.	Classification
Extended definitions	A simple microscope consists of a double convex lens and a magnifying glass .	Characterization

Short definitions or “glosses” are pieces of information about a term in a word or phrase that are placed within either parentheses or commas in a sentence or signaled by phrases, such as *known as*, *defined as*, *referred to*,

and *called* (SWALES; FEAK, 2007, p. 50). This kind of definition is classified by identifying a term, because the processes (*known as*, *defined as*, *referred to*, and *called*) used can be understood as relational processes (*is/are*).

Sentence definitions are brief and somewhat similar to a dictionary definition. This kind of definition can be classified by identifying and classifying. For identifying, the sentence definition is signaled by the use of phrases (similar to short definitions) or the use of relational processes, such as *is* or *are*, followed by a definite (*the*) or zero article. For classifying, the definition is signaled by the use of a relational process, such as *is* or *are* followed by an indefinite article (*a/an*) (SWALES; FEAK, 2007, p. 51-57).

Extended definitions are longer and more detailed than definitions found in dictionaries. This kind of definition usually begins with a general, one-sentence definition, and then becomes more specific as additional information is provided. Extended definitions focus on such aspects as components, types, applications, history or examples of a given term (SWALES; FEAK, 2007, p. 67). Due to this focus, these definitions are classified by characterizing. Extended definitions are signaled by the use of material and relational processes followed by nominal groups (adjectives, adverbs and nouns) that offer characteristics of a term.

Another discursive strategy commonly found in SP news is elaboration. Motta-Roth & Lovato (2009) point out that SP genres are characterized to explicate terms and ideas to facilitate the reader's comprehension using the strategy of elaboration. The elaboration can occur through expansion or delimitation of certain principles. Expansion is constituted by the reaffirmation of a given idea amplifying it by means of explanation or implication (LOVATO, 2010, p. 34). According to Hyland (2007, p. 274), expansion offers specific clarifications to elaborate the meaning of a precedent term or expression. Delimitation, on the other hand, is constructed by means of paraphrase, specification or exemplification (LOVATO, 2010, p. 35; GERHARDT, 2011, p. 54). Delimitation (HYLAND, 2007, p. 268) refers to

the resources that provide additional information to paraphrase, explicate or elaborate what was said in order to help the reader to recuperate the meaning. In sum, elaboration has a role in explicating or delimitating the information of a text, supporting the reader in interpretation (COLUSSI, 2002 *apud* ROSSI, 2012, p. 60).

These discursive strategies have been relevant to understand the SP process in news texts in English and Portuguese, English textbooks and pedagogical feature articles, and were also productive to analyze CDs.

2.2 Debates about the concept of Language as Genre

By considering Language as Genre, a theoretical and methodological approach has been developed – Critical Genre Analysis (CGA) – with reference to three main socio-historical-cultural theories: Sociorhetorics (MILLER, 1984; BAZERMAN, 2005), Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1989; 2003), and Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY, 2004).

CGA is based on the three dimensions of the discourse: (1) [discourse] produces and reproduces knowledge through different ways to represent reality; (2) [discourse] establishes social relations; and (3) [discourse] creates, reinforces and reconstitutes identities (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3-4). Discourse is widely used in social theory and analysis to refer to different ways of structuring social practices through language use (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3). In this sense, genres are the instantiation of discourse in institutions. Genres typify many things besides textual form and they are part of the way people organize social activities (BAZERMAN, 2005, p. 31).

In Systemic Functional Linguistics, language is considered as a system that creates and expresses meaning (HALLIDAY, 2004, p. 19). Halliday & Hasan (1989, p. 56-57) state that language forms are shaped by key features

involving the social context as *field* (the activity going on), *tenor* (the relationships between participants) and *mode* (the channel of communication). Language plays a fundamental role in the human development, considering that it expresses, organizes and regulates the actions of human interactions by means of genres.

Furthermore, CGA considers genres as language use associated with social activities that are recurrent and thus have some degree of stability in form, content and style (MOTTA-ROTH, 2008, p. 350). Genres refer to relatively stable types of utterances (BAKHTIN, 1992, p. 279) and are used for specific purposes in a given social group. In addition, genres are social processes that lead to recognizable and shared conventions and expectations (GRABE, 2002, p. 250 *apud* MOTTA-ROTH, 2008, p. 351).

Within the debates about Language as Genre, we have adopted the perspective of genre as discourse, which has been discussed mainly by Michael Bakhtin and later on by John Swales, Charles Bazerman, Carolyn Miller and Norman Fairclough at different points in time.

Michael Bakhtin moves away from the sentence as the basic analytical unit towards the utterance as the verbal communication unit (CARVALHO, 2005, p. 131). Rodrigues (2005, p. 163) explains the definition of genre by Bakhtin

Bakhtin opta pelo termo gêneros do discurso [...]. Essa é a natureza verbal comum dos gêneros a que o autor se refere, isto é, a relação dialética que estabelece entre os gêneros e os enunciados, ou seja, olha os gêneros a partir da sua historicidade (eles não são unidades convencionais) e lhe atribui a mesma natureza dos enunciados (natureza social, discursiva e dialógica), ao tomá-los como seus tipos históricos.

This way, Bakhtin relates genres to the different spheres of human activities, more specifically the interactional situations within a social sphere

(daily; work; scientific; religious spheres...), because genre is constituted by its link with a social interactional situation (RODRIGUES, 2005, p. 164).

Fairclough (2003, p. 26) states that genres are different ways of interacting discursively. So, it is by means of language in use, that is discourse, that a genre functions, for example, a job interview.

From these discussions, the concept of genre is situated beyond lexico-grammar extending to the social context, discourse and ideology (MOTTA-ROTH, 2008, p. 351). Consequently, CGA proposes a kind of genre analysis to consider the conditions of production, distribution and consumption of texts to interpret the social practice of which the text is part (MOTTA-ROTH, 2008, p. 362).

In sum, the key concepts presented in this Literature Review are expected to collaborate in the organization of analytical categories in the Methodology section and the discussion of the results of the data analysis in section 3.

3. Methodology

The analysis reported in this paper consisted of quantitative and qualitative procedures. We developed a CGA (as explained in section 1.2 of the Literature Review) of CDs in order to examine the recontextualization of Applied Linguistics' concept of 'language' within the PCN, PCNEM, OCNEM and LRG.

Table 2 shows the four CDs that compose the corpus of analysis, along with their date of publication, target audience and the governmental department that issued the document.

Table 2 – Corpus of analysis

Title / Information	Year of publication	Target Audience	Authors / Editors
PCN	1998	Brazilian Elementary School community	MEC
PCNEM	2000	Brazilian High School community	MEC
OCNEM	2006	Brazilian High School community	MEC
LRG	2009	Rio Grande do Sul Elementary and High School community	SEDUC/RS

In order to quantify the frequency of occurrences of the term in the corpus the PDF tool called “PDF full search” was used. This PDF tool promotes the visualization of the occurrence of the term in its contexts (the complete sentences where it appears). With the help of this tool, it was possible to identify the main occurrences, excluding the occurrences in titles, subtitles, charts, tables and repeated expressions.

The analysis combined quantitative and qualitative procedures. The quantitative procedures involved the counting of occurrences of:

a) the search term 'language'; and b) the discursive strategies used in the recontextualization of the term (as explained in detail in section 1.1): *definition* (SWALES; FEAK, 2007) and *elaboration* (LOVATO, 2010; GERHARDT, 2011). The discursive strategy of elaboration was only used in the identification definitions, because this kind of definition can be a gloss. These categories were used to identify the linguistic resources used to recontextualize the discourse of Applied Linguistics in these CDs.

The qualitative procedure refers to the interpretation of the data obtained in the quantitative analysis. It focused on how these discursive strategies appear in the corpus. Thus the qualitative analysis intended to answer the following questions: *Are the contemporary debates in Applied Linguistics about 'language' recontextualized in each CD? How? If not, is this notion recontextualized at all? How?* The analysis aimed at verifying to what extent we could find a pattern in terms of the recontextualization of Applied Linguistics discourse on 'language' and the use of the discursive strategies that collaborate for that.

4. Results and Discussion

In order to have a general idea about how the discourse of Applied Linguistics on 'language' (*linguagem*) is recontextualized in the section of Foreign Language in each CD, the occurrences of the term 'language' was noted. Due to the great number of total occurrences of the concept analyzed, only the main occurrences were considered.. The occurrences of 'language' in titles, subtitles, tables, charts and references were not considered. Table 3 presents the quantities of total and the main occurrences analyzed and discussed in this paper.

Table 3 –Total and main occurrences of the term ‘language’

Concept	Total occurrences	Main occurrences
CD		
PCN	75	11
PCNEM	41	7
OCNEM	104	8
LRG	20	2
Total	240	28

The discursive strategies (definitions and elaboration) used in the recontextualization of discourses on language were identified as linguistic resources mobilized in SP genres. In general, ‘language’ is more frequently defined in CDs by identification than classification or characterization. Moreover, ‘language’ is recontextualized in CDs, but it is not clearly defined, consequently, the choice of pedagogical approaches becomes difficult for EFL teachers.

Table 4 presents the frequency of occurrence of the definitions for ‘language’ in each CD and the discursive strategy (identifying, classifying or characterizing) used to define it.

Table 4 – Definitions of ‘language’ in the corpus

Discursive Strategy for Definition	Identifying	Characterizing	Classifying	Total
CD				
PCN	4	4	2	11
PCNEM	4	2	1	7
OCNEM	1	3	0	4
LRG	1	0	1	2
Total	10	9	4	25

Most of these occurrences of ‘language’ are associated with definitions by identification. According to Swales & Feak (2007, p. 55-57), identification is a formal definition, because the term defined is first assigned to a class or group to which it belongs and then distinguished from other terms in the class. The class or group word is a category word, such as method, process, device and system (PEARSON, 1998 *apud* SWALES; FEAK, 2007, p. 56) and then this class word is differentiated from other words in the same class with the use of nominal groups, elaborations or circumstances, as explained further below. Table 5 presents some excerpts retrieved from the CDs where the term ‘language’ is defined by identification.

Table 5 – Definitions of ‘language’ by identification in the corpus

Lexical choices	Excerpt
<i>Language is (the)...</i>	[PCN#6] A linguagem é o meio pelo qual uma vasta gama de relações são expressas, e é indiscutível o papel que ela desempenha na compreensão mútua, na promoção de relações políticas e comerciais, no desenvolvimento de recursos humanos (p. 38-39).
	[PCNEM#2] Ela [a linguagem] é a roda inventada , que movimenta o homem e é movimentada pelo homem (p.5).
	[PCNEM#3] [...] [a linguagem é] o produto e produção cultural , nascida por força das práticas sociais (p.5).
<i>Language as... (Language is considered as = Language is understood as = Language is)</i>	[PCN#7] [...] a linguagem como prática social , como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito (p.54).
	[PCNEM#4] [...] a linguagem como interação social (p. 10).
	[OCNEM#1] [a linguagem] como ferramenta para a interação na sociedade , para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem (p.97-98).

Although all excerpts in Table 5 illustrate definitions by identification, the lexical choices were different. The excerpts in PCN#6; PCNEM#2 and #3 identify the term language with the use of the relational process “is” followed by the definite article “the”. The excerpts in PCN#7; PCNEM #4; and OCNEM#1 are constructed using the conjunction “as”, which, in this case, is a metaphor of the relational process “is/are”, because it identifies to what group the term language belongs: *prática social, fenômeno social, possibilidade, interação social e ferramenta*.

There is also one occurrence of a definition suggested by Swales & Feak (2007, p. 52) as being more associated to academic writing for terminological explanations in comparison to the use of the connector “as” and the relational process “is”. It is the case of “directed to”:

[LRG#1] [...] o efetivo uso da **linguagem direcionada à ação social** (p. 148).

The expression “language is directed to” can be understood as equivalent to “refers” or “is related to”, as a case of definition by identification. Considering that the CD genre is written to be potentially consumed in the school context by audiences with different levels of specialization such as teachers and society in general, the lexicon must be carefully chosen to be accessible to all potential participants in any debate about CDs.

Definition by identification is more recurrent in the CDs when referring to the term ‘language’ in comparison with the term ‘genre’. This way to define is more related to tutor or instructor writing (SWALES & FEAK, 2007, p. 51). The use of the tutor or instructor writing in CDs projects a non-specialized audience who reads this CD with the objective of amplifying and deepening the educational debate in society (BRASIL, 2000, p. 5).

Besides definition, an additional discursive strategy is provided in these CDs in order to construct a more precise idea for the concept of

'language'. Elaboration is provided in the form of additional information between commas that follows a definition. It was found four elaborations for the term 'language' in association with definitions by identification (the most recurrent). Table 6 presents the uses of elaboration associated with definitions by identification.

Table 6 – Elaboration of 'language' in association with definitions by identification

Classification (expansion / delimitation)	Excerpts
<i>Expansion</i>	[PCNEM#2] Ela [a linguagem] é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem (p.5).
<i>Delimitation</i>	[PCN#5] [...] linguagem como fenômeno social, o que é caracterizado aqui como a natureza sociointeracional da linguagem (p. 35).
	[PCNEM#1] A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade (p.5).
	[PCNEM#3] [...] [a linguagem é] o produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais (p.5).

In order to distinguish terms of the same class, PCNEM#1, #2, #3 and PCN#5 use elaboration. PCNEM#2 identifies language as *roda inventada* and expands this identification with an expansion by explanation *que movimenta o homem e é movimentada pelo homem*, which reaffirms the idea of “roda inventada”, amplifying it by means of an explanation that offers specific clarification (HYLAND, 2007, p. 274; LOVATO, 2010, p. 34).

PCN#5, PCNEM#1 and #3 also identify language, but delimitates these identifications by specification (LOVATO, 2010, p. 35; GERHARDT, 2011, p. 54). PCN#5 identifies language as *fenômeno social* and delimitates this identification with the use of the specification *o que é caracterizado aqui como a natureza sociointeracional da linguagem* in order to explicate the meaning of another complex expression. PCNEM#1 identifies language as *a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los* and delimitates the space where these meanings will be shared with the specification between commas *em sistemas arbitrários de representação*. PCNEM#3 identifies language as *o produto e a produção cultural* and specifies its origin with other specification *nascida por forças das práticas sociais*. These passages add information to explicate what was said in order to help the reader to elaborate the meaning associated with the term in question (language) (HYLAND, 2007, p. 268).

Besides definition by means of identification, definitions by characterization of a concept were also found in the corpus. Swales & Feak (2007, p. 67) identify this kind of definition as extended (discussed in section 1.1). In addition, the authors explain that a definition by characterization can be preceded by identification. To characterize a term, the sentences use material and relational processes followed by nominal groups. Table 7 presents all excerpts in CDs that define ‘language’ by means of characterization.

Table 7 – Definitions of ‘language’ by characterization in the corpus

Lexical choices	Excerpt
<i>Material and Verbal processes and nominal groups</i>	[PCNEM#5] A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir (p.5).
	[OCNEM#2] [...] há diversas maneiras de organizar [M] , categorizar [M] e expressar [V] a experiência humana e de realizar [M] interações sociais por meio da linguagem (p. 92).
<i>Relational processes, the exemplification conjunctions and/or nominal groups</i>	[PCN#10] [...] a linguagem é central na determinação das relações humanas e da identidade social das pessoas. (p.48).
	[OCNEM#3] [...] tanto a linguagem [como a cultura] se manifesta[m] não como totalidade[s] global[is] homogênea[s], mas como variante[s] local[is] particularizada[s] em contextos específicos (p.103).

The use of the material processes followed by nominal groups in PCNEM#5 and OCNEM#2 indicate the characterization of the term language by the use of material processes, indicating the actions that the term ‘language’ performs, such as “permeate”, “organize”, “categorize” and “realize”. The use of these material processes may be also related to the language’s applicability in the world. Moreover, the use of relational processes followed by nominal groups in PCN#10, and OCNEM#3 also offers additional and specific details to the term ‘language’. PCN#10 is

constructed by the use of attributive relational process followed by adjective “central”. This characterization provides details about the term ‘language’ in terms of its types.

Another way to define a concept is classifying it. Swales & Feak (2007, p. 57) explain that the use of relational processes (is/are) or the conjunction “as” followed by the indefinite article (a/an) indicates the classification of a term. Table 8 presents some excerpts in CDs that define ‘language’ by means of classification.

Table 8 – Definitions of ‘language’ by classification in the corpus

Lexical choices	Excerpt
<i>Language is a/an...</i>	[PCN#11] [...] a linguagem é uma prática social , ou seja, envolve escolhas da parte de quem escreve ou fala para construir significados em relação a outras pessoas em contextos culturais, históricos e institucionais específicos é submeter todo texto oral e escrito a sete perguntas: quem escreveu/falou, sobre o que, para quem, para que, quando, de que forma, onde? (p.43)
<i>Language as a/an...</i>	[LRG#2] [...] linguagem como um conjunto de práticas sociais , historicamente construídas e dinâmicas, através das quais agimos no mundo, participando em interações com os outros e construindo com eles o nosso fazer cotidiano (CLARK, 1996/2000) (p. 147).

Definition of the term ‘language’ by classification is the least recurrent in the corpus. PCN#11 illustrates the classification of the term ‘language’

by means of “is a social practice”. LRG#2 also illustrates the classification of the term ‘language’ with the use of the connector “as” followed by the indefinite article “a/an” – “as a set of social practices”. Classifying a term is to present a class or a group to which a given term belongs. The indefinite article before a specific term conveys the meaning that any representative of this term will fit the assigned class (SWALES; FEAK, 2007, p. 57).

The definitions in the corpus are commonly used to identify, explain, classify and characterize the term ‘language’. Specifically, the use of the identification definitions in CDs will make it easier for teachers to understand what the term ‘language’ is or how ‘language’ should be conceived in order to be taught adequately from the point of view presented in current Applied Linguistics literature. The objectives of the CD genre are to amplify the educational debate (BRASIL, 2000, p. 5) and to discuss what teachers will teach in their classrooms and what teachers need to know in order to teach (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 19). Both PCN and PCNEM make a special effort in presenting different facets of language as a complex concept.

[PCN#4] [...] **a linguagem como prática social, como possibilidade** de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito (p.54).

[PCNEM#1] **A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana** de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade (p.5).

Both offer definitions that evoke other complex expressions such as ‘social practices’ (*prática social*) and ‘human competencies and abilities’

(*capacidade humana*) in producing meaning (*compreender e expressar*) in situated (*variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade*) semiotic systems (*sistemas arbitrários de representação*). Although PCNEM#I presents an elaboration to explicate the complex expressions, it is not enough for the readers to understand what ‘language’ is and how ‘language’ can be dealt with in EFL classrooms.

In view of the complexity of the concept, the few definitions provided by OCNEM (four) and LRG (only two) for the term ‘language’ are helpful to EFL teachers. Nevertheless, in order to offer sufficient scaffolding for an adequate didactic transposition of EFL teaching, these CDs would need to be even more explicit and articulated in combining tokens, attributes, material actions, etc, in association with the concept of ‘language’. OCNEM#I presents an identification definition in order to help EFL teachers understand the term ‘language’:

[OCNEM#I] [a linguagem] como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem (p.97-98).

Although OCNEM#I defines the term ‘language’ and offers an elaboration for this identification (*para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem*), it also is not enough for readers to understand the complexity of this term.

Specifically the LRG seems to convey less information than teachers would need, if we consider teachers that have recently graduated and are still struggling to understand the teaching process in the school context.

[LRG#2] linguagem como um conjunto de práticas sociais, [a] historicamente construídas e [b] dinâmicas, [c] através

das quais agimos no mundo, [d] participando em interações com os outros e [e] construindo com eles o nosso fazer cotidiano (CLARK, 1996/2000) (p. 147).

This definition brings 'language' as a set of social practices associated to several characteristics, signaled in the excerpt by the letters from [a] to [e]. In the case of LRG, the most recent document, a less than clear cut definition of language in the document makes it easier for teachers to stick to the traditional teaching of lexico-grammar, to which they are used to and for which they are prepared by years of characteristically non-reflexive teaching. In order to develop a new, more socially oriented concept of language and to formulate a language pedagogy that fosters students' competencies and abilities to act in society by using language in concrete and real-life interactions, teachers would need richer, more precise and complex definitions of language throughout the document. One specific context seems of essence in the current context of EFL teaching - that of genre, as discussed in the following subsection.

5. Final considerations

PCN and PCNEM present more definitions and elaborations for the term 'language' than OCNEM and LRG, maybe because PCN and PCNEM were published firstly, just after LDB/96. On the other hand, in OCNEM and LRG, the recurrence of the term 'language' is more related to theoretical approaches, signaled by the use of references throughout the texts. Consequently, OCNEM and LRG were developed as attempts to decrease the distance between what is said in the literature about 'language' and what is done in EFL classrooms. Nevertheless, there is a rupture between PCNEM and OCNEM: in less than 10 years, two different CDs

were developed and EFL teachers might get confused about theoretical and pedagogical approaches (ALMEIDA, 2012, p. 344).

In general, the term 'language' is recontextualized in CDs, however, it is necessary more discussion and reflection in the school context about these CDs and the association between theory and practice in EFL classrooms. By considering CD as a SP genre, the process of recontextualization of discourses presented is directly related to the target-audience. The main target-audience of this genre is the school teachers and the school community, but in these groups, we have different levels of specialization in the specific area of knowledge (this case, language). For developing in language classes the concepts and the theories proposed by CDs, the language school teachers need to not only read the CDs, but they need to reflect on and discuss these contemporary concepts and theories.

Although CDs are mostly developed with the aim of clarifying EFL practices to teachers in terms of the relation between theory and practice, the school community must be responsible for offering spaces for teachers to read, discuss and construct alternatives in terms of EFL teaching-learning processes.

References

- ALMEIDA, R. L. T. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*, v. 12, n. 2, p. 331-348, 2012.
- ARNT, J. T. *Análise de atividades didáticas com vistas à promoção de letramento científico*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 279-326.
- BAZERMAN, C. D. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BEACCO, J.; CLAUDEL, C.; DOURY, M.; PETIT, G.; REBOULT-TOURE, S. Science in media and social discourse: new channels of communication, new linguistic forms. *Discourse Studies*, v. 4, n.3, p. 227-300, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial de Educação. Brasília: DOE, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental – língua estrangeira*. Brasília: Semtec, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Semtec, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: MEC/CNE, 2007.

CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 130-149.

FAHNESTOCK, J. Preserving the figure: consistency in the presentation of scientific arguments. *Written Communication*. v. 21. n. 1. p. 6-31, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Londres: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 2003.

GERHARDT, L. B. *A didatização do discurso da ciência na mídia eletrônica*. 2011.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Londres: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. London/Melbourne/Auckland: Edward Arnold, 2004.

HYLAND, K. Applying a gloss: exemplifying and reformulating in academic discourse. *Applied Linguistics*, v. 28, n. 2, Oxford University Press, p. 266-285, 2007

HYON, S. Genre in Three Traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 4, p. 693-722, 1996.

- LOVATO, C. dos S. *Análise de gênero: investigação da organização retórica de notícias de popularização da ciência na revista Ciência Hoje online*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- MARCUZZO, P. *Ciência em debate? Análise do gênero notícia de popularização da ciência*. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- MOIRAND, S. C. Communicative and cognitive dimensions of discourse on Science in the French mass media. *Discourse Studies*, v. 5, n. 1, p. 175-206, 2003
- MOREIRA, T. M. *Análise crítica de gêneros de popularização da ciência da área de informática no jornal Zero Hora*. 2012. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- MOTTA-ROTH, D. *Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem*. DELTA, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.
- MOTTA-ROTH, D. A popularização da ciência como prática social e discursiva. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Orgs.). *HIPERS@BERES - Discursos de popularização da ciência*. 1. Ed. Santa Maria, RS: PPGL Editores, v. 1, 2009, p. 130-195.
- MOTTA-ROTH, D. *Sistemas de gêneros e recontextualização da ciência na mídia eletrônica*. Gragoatá (UFF), v. 28, p. 153-174, 2010a.
- MOTTA-ROTH, D. *Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência*. Projeto de Pesquisa – Bolsa de Produtividade em Pesquisa (CNPq 2011-2014), processo n. 301793/2010-7, 2010b.
- MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. dos S. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 19, n. 2, p. 233-271, 2009.
- MOTTA-ROTH, M.; MARCUZZO, P. *Ciência na mídia: análise crítica de gênero de notícias de popularização científica*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 3, p. 511-538, 2010.
- MYERS, G. *Discourse studies of scientific popularization: questioning the boundaries*. *Discourse Studies*, v. 5, n. 2, p. 265-279, 2003.

- NASCIMENTO, F. S. *'GM crops may be harmful to the environmen': graus de autoridade e assertividade em notícias de popularização da ciência*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- PEREIRA, J. A divulgação da ciência no Brasil. In: SOUSA, C. M.; PERIÇO, N. M.; SILVEIRA, T. S. (Orgs.). *A comunicação pública da ciência*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003, p. 59-63.
- PINTON, F. M. *Análise crítica das reportagens didáticas sobre o ensino de produção textual publicadas na revista Nova Escola*. 2012. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. *Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.
- ROSSI, A. E. *Recontextualização do discurso da ciência da linguagem em livros didáticos de língua inglesa*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- SCHERER, A. S. *Intertextuality in science popularization news*. Ao Pé da Letra, Recife/UFPE, v. 12, n. 2, p. 25-49, 2010.
- SILVA, E. A. *Verbal and mental processes in science popularization news*. Ao Pé da Letra, Recife/UFPE, v. 12, n. 2, p. 69-90, 2010.
- SOCOLOSKI, T. S. *Letramento científico crítico e gênero notícia de PC: análise de atividades didáticas de leitura em língua inglesa*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para uma formação reflexiva do professor de inglês. In: SILVA, K. A. et al. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Brasília: Pontes, 2011, p. 73-98.
- SWALES, J. M.; FEAK, C. B. *Academic writing for academic students: essential tasks and skills*. Michigan: University of Michigan Press, 2007.

Recebido em: 27/11/13

Aceito em: 10/03/14

RECONTEXTUALIZATION OF INTERDISCIPLINARITY DISCOURSES IN EFL CURRICULAR DIRECTIVES AND READING ACTIVITIES

Fernanda L. S. Ziegler¹

Universidade Federal de Santa Maria

Abstract: Recently, interdisciplinarity seems especially significant in view of its potential power in forwarding connections between English as a Foreign Language (EFL) and other disciplines. We examine how this concept is recontextualized in science popularization process in the Curricular Directives (CD) for linguistic education. Based on this, we propose and discuss EFL teaching activities taking into account the discourse on interdisciplinarity in the Applied Linguistics literature and in the CD. The results show that, gradually, the concept has been considered more important, as the number of occurrences demonstrated. Teaching activities that combine different disciplines have potential for encouraging students to participate in social practices.

Keywords: Applied Linguistics; Curricular Directives; EFL teaching activities; Interdisciplinarity; Science popularization.

Resumo: Recentemente, interdisciplinaridade parece especialmente significativa em vista de seu potencial poder no encaminhamento de conexões entre Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e outras disciplinas. Nós verificamos como este conceito é recontextualizado no processo de popularização da ciência nas Diretrizes Curriculares (DC) para a educação linguística. Com base nisso, propomos e discutimos atividades de ensino de ILE levando em consideração o discurso sobre interdisciplinaridade na literatura da Língua Aplicada e nas DC. Os resultados

1. Undergraduate student, PIBIC/CNPq Scientific Initiation Grant n. 151123/2012-8, Federal University of Santa Maria. Paper advised by Professor Désirée Motta Roth, CNPq Research Grant n. 301793/2010-7.

mostram que, gradualmente, o conceito tem sido considerado mais importante, como o número de ocorrências demonstrou. Atividades de ensino que combinam diferentes disciplinas tem potencial para encorajar os alunos a participarem em práticas sociais.

Palavras-chave: Atividades de ensino de ILE; Diretrizes Curriculares; Interdisciplinaridade; Linguística Aplicada; Popularização da ciência.

1. Introduction

Within a myriad of common issues discussed in documents elaborated by the national government such as *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (BRASIL, 2000) and *Orientações Curriculares Nacionais* (OCNs) (BRASIL, 2006) and the state government such as *Lições do Rio Grande* (LRG) (RIO GRANDE DO SUL, 2009), interdisciplinarity seems especially significant in view of its potential power in foraging connections between EFL and other areas of the curriculum. A statement in the PCNs, specifically, calls attention to it:

é essencial, pois, entender-se a presença das LE Modernas inseridas numa área, e não mais como disciplina isolada no currículo [...] estabelecer, de maneira clara, vários tipos de relações entre as LE e as demais disciplinas que integram a área (BRASIL, 2000, p. 26).

This statement seems especially relevant for EFL teaching and learning. Firstly, because it alludes to EFL as a curriculum discipline. Secondly, because it refers to the possible interdisciplinary relations between EFL and other areas of the curriculum.

In Applied Linguistics (AL) – an interdisciplinary area by definition (MOITA-LOPES, 2006, p. 97; LIDDICOAT, 2010, p. 07) – studies on interdisciplinarity have been developed, although, in a timid way (MOITA-LOPES,

2006, p. 97). According to Leffa (2006), interdisciplinarity is important, because

há um ganho de conhecimento quando consigo unir em vez de separar. Durante muitos séculos celebrou-se a ideia de pureza; hoje estamos descobrindo que para evoluir precisamos ser híbridos; o que é puro e não se mistura acaba definhando (p. 23).

This statement speaks to Moita-Lopes' desire for changing the area of AL, in the sense of encouraging interdisciplinary studies “[para] nos ajudar a compreender a complexidade das questões que nos confrontam no cotidiano” (2006, p. 98). In order to study how interdisciplinarity can be approached in the area of EFL, the concept of science popularization (SP) seems relevant, considering that the school functions as a recontextualizing field of science. School teaching and learning involves the consumption of texts that bring science closer to a non specialized audience formed by students and teachers.

Thus, SP can be defined as a process in which texts and discourses are taken from their primary scientific context (including laboratories and scientific journals) and recontextualized in a secondary non specialized context (including schools) (MOTTA-ROTH, 2009, p. 135). Just as scientific discourse is recontextualized through genres in newspapers, TV shows and magazines, Curriculum Directives (CD) for linguistic education also promote recontextualization by offering school community access to information about recent scientific discoveries from different areas, such as linguistic area. In primary education, SP genres, such as the CD analyzed in this paper, are expected to help non specialized readers have access to and incorporate scientific knowledge and debates in their pedagogic practices (verbal information).

Against the backdrop of this discussion on interdisciplinarity in the AL literature, our main purpose, in this paper, is to examine how the concept of interdisciplinarity is recontextualized in the CD associated with EFL teaching and learning. In addition, based on this theoretical survey, we propose and discuss EFL teaching activities – which we have elaborated in collaboration with members of the research group GRPesq/CNPq “Linguagem como Prática Social” – taking into account the discourse on interdisciplinarity in the AL literature and the official documents of CD. This study is part of the umbrella project entitled *Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência*, developed by the *Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (LABLER)*, that aims at investigating how the process of SP is constituted in discursive genres as situated social practices (MOTTA-ROTH, 2011, p. 2).

The paper is organized in four main sections. Firstly, the literature review on the concept of interdisciplinarity in AL is presented. Secondly, the methodology explains the analytical procedures. The results subdivided in two moments – one related to the CD and the other related to the proposed activities – are discussed. Finally, some considerations about the concept in EFL teaching activities are highlighted.

2. Literature Review

The concept of interdisciplinarity has changed over time. Klein (2005) states that the emergence of interdisciplinarity is linked to “the rise of modernity [and] it is conventionally associated with the ascendancy of science and technology [...] the study of languages and works, and the growing autonomy of disciplines” (p. 19).

According to Klein and Newell (1997 apud NEWELL, 2001, p. 13), interdisciplinary studies may be defined as “a process of answering a question, solving a problem, or addressing a topic that is too broad or complex

to be dealt with adequately by a single discipline or profession". An interdisciplinary study "draws insights from relevant disciplines and integrates those insights into a more comprehensive understanding" (NEWELL, 2001, p. 2).

These proposals for interdisciplinary studies are in accordance with Leffa's opinion about working each discipline individually. According to the author, a single discipline can be compared with a feud

separado dos outros por muros quase intransponíveis, erguidos para abrigar e proteger seus vassalos da invasão dos outros feudos, de modo que qualquer conhecimento produzido fica retido dentro dos muros de proteção (2006, p. 15).

Then, an interdisciplinary teaching proposal becomes relevant, because, according to Leffa, there is a knowledge production when one can unite disciplines rather than separate them (2006, p. 23). In order to qualify education, in this case EFL teaching and learning, teachers and researchers have turned their attention to interdisciplinary studies, because interdisciplinarity may accomplish a range of objectives, as proposed by Klein (1990, p. 11), such as: a) to answer complex questions; b) to address broad issues; c) to explore disciplinary and professional relations; d) to solve problems that are beyond the scope of any one discipline; and e) to achieve unity of knowledge, whether on a limited or grand scale. These objectives may help linguistic education, considering that students should have interconnected knowledge from different areas in order to make a critical reading of the world (ROSSI, 2012, p. 42).

In relation to interdisciplinarity, it is important to mention that, in AL literature, this concept is termed differently by lexicogrammatical choices such as multidisciplinary, transdisciplinarity, etc. According to Klein, these terms "constitute a core vocabulary for understanding both the genus of *Interdisciplinarity* and individual species within the general classification"

(2010, p. 1). In this paper, we search for both terms in order to find clues that can show passages related to the concept of interdisciplinarity.

3. Methodology

The analysis was divided into three main moments. Firstly we searched for the following terms in the PCNs, OCNs and LRG: “Discipline”, “Disciplinary” and “Disciplinarity”. Our main goal was to find passages associated to the concept of interdisciplinarity, (in which commonly related terms would appear those quoted in the Literature Review section.)

Secondly, we also searched for *explicit lexemes*, which are words that explicitly signal the content and function of a passage in a text by providing ‘explicit lexical clues’ which suggest stages of text development (MOTTA-ROTH, 1995 based on NWOGU, 1990, p. 129). Finally, the analysis.

We have also analyzed the passages related to interdisciplinarity, considering the discussion we developed in the Literature Review section about CD as an SP genre and as an instance of recontextualization of scientific discourse. Finally, against the background of the review of the literature and the analysis of the CD, we proposed and discussed the recontextualization of discourses on interdisciplinarity in the EFL teaching activities devised by us. These activities were proposed as a response to the lack of discussion and clarity in the CD and literature on interdisciplinarity. In addition, the activities attempt to recontextualize and articulate EFL and Biology discourses, in order to integrate different insights into a more comprehensive understanding of the world.

The rationale for our choice is the fact that the general audience for the activity is the students in the twelfth grade who will frequently enter the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) by taking the Vestibular exam at the end of their senior year, considering that in recent years UFSM has explicitly adopted an interdisciplinary approach to this examination process.

These specific activities proposed here, however, have not yet been developed in the classroom. Only used in my traineeship and courses for academic students offered by LABLER project.

The activities were developed based on an SP news text entitled *Gene 'controls body fat levels'*, retrieved from the *corpus* of the umbrella project, collected from the *BBC News Online* website².

4. Results and Discussion

The analysis evidences a few aspects of interdisciplinarity: 4.1) in the CD, the data show that the concept has gradually gained more importance through time; and 4.2) the activities show that EFL when combined with different disciplines has potential for encouraging students to participate in social practices (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 109).

4.1 Interdisciplinarity in the CD

The number of occurrences of the term *interdisciplinarity* and its related terms in the official documents of CD is indicated in Table 1. Considering that we searched for *discipline*, *disciplinary* and *disciplinarity* in order to find passages associated to the concept of interdisciplinarity, in which commonly related terms would appear such as *interdisciplinarity*, *multidisciplinarity*, *transdisciplinarity*, etc., as mentioned in the Literature Review section, we found 362 occurrences. In these occurrences, the most frequent term was *interdisciplinary* and *interdisciplinarity* with 59 occurrences the pair.

However, we focused on the FL portions of “Language, Codes and their Technologies” of the official documents, in which we found 13 passages referring to interdisciplinarity.

2. *BBC News Online* website: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/6977423.stm>

Table I - Frequency of occurrence of interdisciplinarity and its related terms in the corpus

Document N. of occurrences	PCNs (2000)	OCNs (2006)	LRG (2009)	Total
<i>Disciplina, disciplinar and disciplinaridade</i>	60	127	175	362
<i>Interdisciplinar and interdisciplinaridade</i>	7	19	33	59
<i>Multidisciplinar and multidisciplinaridade</i>	0	2	1	3
<i>Pluridisciplinar and pluridisciplinaridade</i>	0	0	0	0
<i>Transdisciplinar and transdisciplinaridade</i>	5	5	2	12

If we consider the identifying mode, in which one entity is being used to identify another: 'x is identified by a', or 'a serves to define the identity of x' (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 227), then the data show that, in general, there is no explicit definition of interdisciplinarity in the documents.

Nevertheless, the data indicate that the texts bear some relation to the perspective on interdisciplinarity proposed by Klein (1990) and Newell (2001), which emphasizes the connection between different disciplines in that each one has its own contribution for answering a question, solving a problem or addressing a complex topic, as Examples 1 and 2 demonstrate:

Example 1

Outro ponto a ser considerado diz respeito à forma pela qual as *diferentes disciplinas da grade curricular podem e devem interligar-se* [...] Se no livro didático utilizado figura a *frase*, na língua estrangeira objeto de estudo, “Onde é a estação de trens?”, além de chamar a atenção para a adequada construção gramatical do enunciado, será necessário atentar para o *contexto* onde tal frase poderia ser produzida e para as razões que confeririam importância ao fato de que o aluno seja capaz de produzi-la e entendê-la (BRASIL, 2000, p. 29).

Example 2

[...] num contexto de formação ampla como o do ensino médio, *uma disciplina não se fecha nela mesma*, e que é preciso contemplar o todo dessa formação que se pretende oferecer aos nossos estudantes, dentro do qual *uma disciplina deve interagir com todas as demais para que se obtenham resultados de maior alcance na constituição da cidadania* (BRASIL, 2006, p. 130).

The explicit lexemes “*diferentes disciplinas da grade curricular podem e devem interligar-se*” and “*disciplina deve interagir com todas as demais para que se obtenham resultados de maior alcance na constituição da cidadania*” indicate that a problem is “too broad or complex to be dealt with adequately by a single discipline” (KLEIN; NEWELL, 1997 apud NEWELL, 2001, p. 13). In this sense, interdisciplinarity becomes relevant, because it “draws insights from relevant disciplines and integrates those insights into a more comprehensive understanding” (NEWELL, 2001, p. 2).

Example 3 corroborates the concept proposed by Klein and Newell (1997), in the sense that disciplines belonging to different areas should be connected, as demonstrated by “em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas:

Example 3

[...] nos programas pedagógicos são reforçadas as propostas de *interdisciplinaridade*, *transdisciplinaridade*, *transversalidade*. O intuito delas é *promover a expansão da compreensão de mundo*, pois pretendem ensinar os alunos a *entender as relações entre as disciplinas* pedagógicas – *em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas* (BRASIL, 2006, p. 94).

In addition, Example 3 confirms Leffa's view (2006) that an isolated work with disciplines is insufficient, in the sense that “[o] conhecimento produzido fica retido dentro dos muros de proteção” (p. 15). In relation to Examples 1, 2 and 3, they also indicate another important question which is presented by the explicit lexemes *integrar-se*, *não se fecha nela mesma*, *maior alcance* and *relações* in opposition to *isolada* and *voltadas para si mesmas*. The first explicit lexemes seem in accordance with the concept of interdisciplinarity, in the sense that interdisciplinarity is a modern concept that concerns the “movement across disciplinary boundaries” (KLEIN, 1990, p. 19), while the latter seem to reference the disciplines when these are compared with a feud “separado dos outros por muros quase intransponíveis” (LEFFA, 2006, p. 15), that can be related to a more traditional view on teaching and learning.

Another interpretation from the Example 1 is the relation between *frase* and disciplinarity versus *context* and interdisciplinarity. In the example, *frase* refers to the grammatical construction, an element of the language

which becomes insufficient for EFL teaching and learning, if we consider the broad system of the language which contains phonological, morphological, lexical, syntactic, semantic, pragmatic, textual and discursive elements. In opposition, *context* refers to interdisciplinarity, because it goes beyond a single linguistic element.

Examples 4 and 5 contribute to the development of awareness about the relation between various disciplines, the social context and comprehension of the world. They are more related to the school context than Examples 1, 2 and 3, since they suggest real alternatives such as pedagogical projects and activities that can be developed by different groups to explore interdisciplinary work. *Pedagogia de projetos* and *buscar informações sobre um tema em pauta em outra disciplina* are suggestions from LRG (2009).

Example 4

Trabalho interdisciplinar: considerando que o conhecimento é complexo e a separação de disciplinas tem um objetivo didático de detalhamento e aprofundamento, não se pode perder de vista a relação dos conteúdos trabalhados com as demais disciplinas, dentro da própria área e entre as áreas. Uma alternativa interessante de se trabalhar a interdisciplinaridade é através da pedagogia de projetos, possibilitando despertar no aluno as habilidades de estabelecer conexões entre as informações, interligar conteúdos, usar o senso crítico, por meio de propostas flexíveis e ligadas à realidade do grupo (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 47).

Example5

Não se trata de aprender recursos linguísticos para usá-los talvez um dia, mas sim de *fazer coisas* (conhecer os colegas, *buscar informações sobre um tema em pauta em outra disciplina* [...] lançando mão de recursos linguísticos nas línguas adicionais, e também na língua portuguesa (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 140).

The presence of these suggestions can also be understood as an innovative point in LRG in opposition to PCNs and OCNs. LRG brings a *progressão curricular* (curricular progression), which connects different disciplines to the FL in thematic axes, discursive genres and projects.

In general terms, explicit lexemes such as *integrar-se*, *não se fecha nela mesma*, *maior alcance*, *relações*, *colaboração* and *focalizada no novo*, which are part of the curricular proposal, indicate that the CD discourse adopts the concept of interdisciplinarity and denies the disciplinarity, because it expands the view of a content, topic or issue.

Similarly to changes that the concept of interdisciplinarity suffered over time, the way that the CD approach the concept has also changed. The data show that LRG as the most recent document, in contrast to PCNs and OCNs, seems more engaged in working disciplines in connection. This can be proved based on the reference to projects, work with thematic axes, discursive genres and curricular progression. PCNs and OCNs only mention the “relation between the disciplines” without connecting it to concrete activities. In the following section we present our view on how the concept of interdisciplinarity can be mobilized in EFL teaching activities.

4.2 Interdisciplinarity in EFL teaching activities

In order to instantiate, in the pedagogical practice, the concept of interdisciplinarity presented so far, we elaborated EFL teaching activities in connection with Biology. The activities are an attempt to explore the concept of interdisciplinarity.

These activities focus on reading teaching and learning, which is commonly organized in three main moments (MOTTA-ROTH, 2008, p. 245 based on WALLACE, 1992): pre-reading, reading and post-reading.

4.2.1 Pre-reading

Previous knowledge activation, such as the construction of semantic maps and the location of the text in the repertoire of discursive genres are part of this preparatory moment for the reading task. At this stage, hypotheses are raised about the characteristics of the context (the social function of the text) and text (rhetorical structure and lexical-grammatical elements) (MOTTA-ROTH, 2008, p. 251-254).

Example 6

Rush, stress and lack of time. How often have you heard complaints about that? And you, how many times have you also felt the consequences of your own hectic life? The media often emphasizes the importance of basic care with the body which can make all the difference in your health and well-being. Programs in national television such as Bem Estar (Globo) offers tips on how to have a healthy lifestyle, avoiding smoking, heavy drinking, and adopting good sleeping and eating habits, etc..

Based on this reflection, discuss in class the following questions:
What does “healthy” mean to you? Do you worry about your health?

To what extent are you healthy? Do you have a healthy diet?
Do you exercise? Do you sleep well?

Example 6 explores the theme of *health* and the general problematizations *care with the body*, *well-being* and *healthy lifestyle* are presented. These italicized words function as explicit lexemes which refer to the area of Biology. The thematic choice is related to that curricular progression for twelfth grade proposed by LRG. In this case, the activities mobilize EFL and Biology knowledge in the same interdisciplinary activity.

The role of the EFL discipline in choosing the SP news text genre is related to: a) the focus on promoting the use of language in significant actions for the students (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 36); and b) the opportunity for the students to be in contact with different issues such as health, environment, ethics, etc. (COLUSSI, 2002, p. 15 apud SOCOLOSKI, 2011, p. 13). In the case of the SP news text entitled *Gene ‘controls body fat levels’*, the gene, a part of DNA or RNA that contains chemical information needed to make a particular protein controlling or influencing an inherited bodily trait (MERRIAM-WEBSTER’S DICTIONARY AND THESAURUS, 2006, p. 451), is a content related to health that is usually studied in Biology courses.

Considering that the text is written in English, previous knowledge about the theme and the general problematization can help students discuss practices which are familiar to them, that is, health issues known to them through the media or even those that they witness at home. In this kind of activity, students can share their experiences, so one’s experience can

help/influence other people's opinions. Considering the pre-reading as the stage of making hypothesis, the students might notice the intertextuality presented by two types of discourses: the science and the media, which are characteristic of the genre and are linked to the emergence of interdisciplinarity (KLEIN, 2005, p. 19).

4.2.2 Reading

The reading activity per se is characterized by identification of key expressions in the text, recognition of meanings produced by different lexical-grammatical elements, establishment of semantic field and lexical networks, recognition of structural/functional stages. At this stage, students deconstruct the exemplar of the genre, analyzing “what is said, how it is said, by whom it is said, and why it is said” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 254-261):

Example 7

Besides *direct speech*, there is another strategy to present someone's discourse in SP news: *indirect speech* (as shown in the following examples). We can observe that these discourses in terms of degrees of commitment from the journalist to the research that was reported in the SP news. Look at the examples below:

Weaker



- a) Their work suggested that the gene acts as a high-level master switch that tells the body whether to accumulate or burn fat.
- b) Dr Graff said this increased the potential to manipulate its effect to treat obesity.
- c) Dr David Haslam, clinical director of the National Obesity Forum, warned that it could take many years to develop genetic treatments for obesity.
- d) In the meantime, he said, the only way to tackle the problem effectively was to encourage people to eat healthily and take exercise.

Stronger

In SP news in English, *specific linguistic resources* such as the processes in *suggested*, *said* and *warned* are used to indicate evaluation about the content of the text, in this case, the recontextualization of a scientific research. This evaluation can indicate:

- 1) The author's agreement and disagreement with the research (concepts, methods, results, conclusions, etc.);

- 1) Considering the explanation above, answer the following questions:
 - a. What speech acts (to question, to reveal, to declare, etc.) are performed by the author's voice through verbal processes?
- 2) Which different meanings do they produce? In order to answer this question, consider, for example, the process "to suggest" in comparison to "to demonstrate", exemplified above.

In Example 7, the activity explores the intertextuality present in the SP news text genre. In this genre, intertextuality usually refers to different voices evoked by the journalist in order to describe, interpret, explain, and/or evaluate the results of the research or invention that is being popularized to a non specialized audience (MOTTA-ROTH et al. 2008 apud SCHERER 2010, p. 30). In this case, the journalist evokes scientists' voices, such as *Dr Graff's* and *Dr David Haslam's*, to explain and evaluate the research about the effect of a gene on people's health. It relates to intertextuality, in the sense that a topic can be discussed or a problem can be resolved (KLEIN; NEWELL, 1997 apud NEWELL, 2001, p. 13) through different points of view. In addition, in SP news, intertextuality gives credibility to the journalist's report of the scientific research, as specialists' opinions about the value of the new discovery are heard (NASCIMENTO, 2011).

Similarly to reported speech (direct and indirect), another linguistic resource used to confer credibility and legitimacy in the SP news texts is modalization (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010; LOVATO, 2010; MOTTA-ROTH; ROSSI, 2012). In the activity, modalization indicates evaluation in relation to the content presented in the text, through the verbal processes *suggested*, *said* and *warned*. When journalists bring an evaluation about the methodology and results of a research reported in the SP news texts, they usually indicate to the readers the degree of credibility/probability presented in the reported information (NASCIMENTO, 2011, p. 71). In addition, journalists tend to evoke the colleague researcher's voice (*Dr David Haslam's*) in order to simulate discussions that occur in the academic context (NASCIMENTO, 2011, p. 72). *Some language resources* indicate that there is more than one element of language being mobilized in the activity.

4.2.3 Post-Reading

The post-reading activity consists of a reflexive process about the connections between the text and its conditions of production and consumption. This stage aims to make students plan, analyze or produce a new exemplar of the genre (MOTTA-ROTH, 2008, p. 262-264). Considering the SP news genre, the post-reading is the stage in which the student is asked to reflect on and to evaluate the study results (SOCOLOSKI, 2011, p. 88-89).

Example 8

Reflect on what you read, learned and developed throughout the activities about SP news genre, then, answer the question:

- a) As you noticed, the presence of different voices/discourse is a characteristic of the SP news genre. Consider your role as a citizen, how would you evaluate the results of the research reported in this SP news?
- b) If you were a doctor, what advice would you give to an obese patient?

Example 8 is aimed at positioning the students in different domains of the scientific practice: as reader/public that should be aware of the scientific developments and their effects on society and as researcher/doctor, that is, as active agents in the scientific process, who must consider the effects of their practices on people's lives. The activity may encourage students to position themselves in a place that is not part of their regular social practices, which would challenge them to act in the world in a critical way, assuming a new identity. This identity might be related to the concept of interdisciplinarity as well as to the concept of newness, as signaled by

the explicit lexeme *learned*, in the sense that both can mean “new”: new identity and new knowledge that students are learning through reading.

These activities are only few examples among many possibilities for exploring the concept of interdisciplinarity linking EFL and other disciplines. Teaching activities that combine different disciplines have potential for encouraging students to participate in social practices, S (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 109; TÍLIO, 2012, p. 3).

5. Final Considerations

In this paper, the concept of interdisciplinarity was explored in association with EFL teaching and learning. We presented the analysis of the CD in order to understand how this concept has been incorporated in our area. The data showed that, gradually, the concept has gained more importance over time, as the growing number of occurrences demonstrated when LRG, OCNs and PCNs were analyzed. In addition, LRG, as the most recent CD, seems more engaged in working disciplines in connection.

Against the background of the AL literature and the CD analysis, we also proposed EFL teaching activities which considered the concept of interdisciplinarity with its main characteristics. Evidently, the adoption of an interdisciplinary approach to EFL teaching is not an easy step. In general,

a proposta de organização de um currículo interdisciplinar e de planos de estudos com base em projetos pedagógicos pode demandar várias mudanças em contextos escolares tradicionalmente organizados por disciplinas e por listas rígidas de conteúdos a serem cumpridos (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 91).

The EFL teaching activities in connection to Biology (or many other disciplines that could also be integrated such as Portuguese, Chemistry, Physical Education, etc.) were an attempt to demonstrate that teaching and learning are more effective when a discipline is connected to another

one rather than separate from it (LEFFA, 2006, p. 23). In the contemporary world, science and technology have produced a lot of questions and problems, which only can be answered and resolved effectively when we consider knowledge areas in connection.

References

- BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília. MEC/SEMTEC. 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. M. *An introduction to functional grammar*. 3rd. Edition. London/Melbourne/Auckland: Edward Arnold, 2004.
- KLEIN, J. T. *Interdisciplinarity: history, theory, and practice*. Detroit, Michigan: Wayne State University Press, 1990.
- KLEIN, J. T.; NEWELL, W. H. *Advancing Interdisciplinary Studies. Handbook of the Undergraduate Curriculum: A Comprehensive Guide to Purposes, Structures, Practices, and Change* (edited by J. Gaff and J. Ratcliff), San Francisco: Jossey-Bass, 1977, pp. 393-415.
- KLEIN, J. T. *Humanities, culture, and interdisciplinarity: the changing American academy*. Albany: State University of New York Press, 2005.
- KLEIN, J. T. The taxonomy of interdisciplinarity. In: Frodeman, R., Klein, J.T., Mitcham, C. (Eds.), *Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 6, n. 1, Belo Horizonte, 2006.
- LIDDICOAT, A. J. Applied Linguistics in its disciplinary context. In: AUSTRALIAN REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS, VOLUME 33, NUMBER 2, 2010, MONASH UNIVERSITY EPRESS.

MARCUZZO, P. *Ciência em debate?: Análise do gênero notícia de popularização científica*. Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

MERRIAM-WEBSTER'S, Inc. *Merriam-Webster's Dictionary and Thesaurus*. United States of America, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D., CABAÑAS, T.; HENDGES, G.R. (Org). *Análise de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. Santa Maria: PPGL, 2008, p. 243-272.

MOTTA-ROTH, D. A popularização da ciência como prática social e discursiva. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Orgs.). *HIPERS@BERES - Discursos de popularização da ciência*. 1. Ed. Santa Maria, RS: PPGL Editores, v. 1, 2009, p. 130-195.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência. *Projeto de Pesquisa – Bolsa de Produtividade em Pesquisa* (CNPq 2011 – 2014), processo nº. 026836, 2010b.

MOTTA-ROTH, D.; ROSSI, A. E. CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE CRÍTICA DO GÊNERO NOTÍCIA DE POPULARIZAÇÃO CIENTÍFICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. In: *CADERNO DE LETRAS / Centro de Letras e Comunicação*. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012. n. 18, p. 78-104.

NASCIMENTO, F. S. 'GM crops may be harmful to the environment': grau de autoridade e assertividade em notícias de popularização da ciência. Início: 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Orientador: Désirée Motta Roth, 2011.

NEWELL, W. H. A theory of interdisciplinary studies. *Issues in Integrative Studies*, v. 19, p. 1-25, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre SE/DP, 2009.

ROSSI, A. E. *Recontextualização da ciência da linguagem em livros didáticos de língua inglesa: uma proposta de letramento científico*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHERER, A. S. Explicit intertextuality in science popularization news. *Ao Pé da Letra* (UFPE. Impresso), v. 12, p. 25-49, 2010.

SOCOLOSKI, T. S. *Letramento científico crítico e gênero notícia de PC: análise de atividades didáticas de leitura em língua inglesa*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

TILIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol.12, n.4, Belo Horizonte, 2012.

Recebido em: 09/10/13

Aceito em: 24/07/14

SENTIDOS E SUJEITOS CAMBIANTES: DITADURA MILITAR E CENSURA NA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

Ana Cláudia de Moraes Salles¹

Universidade do Estado de Mato Grosso

Resumo: Este artigo objetiva analisar discursivamente a música *Mulheres de Atenas* de Chico Buarque, composta no período de vigência do regime militar brasileiro, visualizando as maneiras que a música, enquanto material simbólico, produz efeitos de sentido diversos para distintas posições-sujeito. Assim, tomando como base a Análise de Discurso de linha francesa, procuramos compreender os deslizes de sentido constituintes da língua.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Censura; Deslize de Sentido; MPB; Regime Militar.

Abstract: This paper aims to analyze discursively the song *Mulheres de Atenas* (Athens Woman) composed during the Brazilian Military Regime, visualizing the ways that the song, as a symbolic material, produces distinct effects of sense for different subject-positions. Thus, taking as base theory the French Discourse Analysis, we seek to understand the slips of sense which are constitutive of language.

Keywords: Censorship; Discourse Analyses; Military Regime; MPB; Slip of Sense.

1. Acadêmica do 7º Semestre do curso de Letras (Português/Inglês) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq com o projeto *A movência dos sentidos e dos sujeitos na Música Popular Brasileira (MPB)*, durante a Ditadura Militar. Artigo desenvolvido sob orientação da Profa. Dra. Olímpia Maluf-Souza e coorientação da Profa. Me. Fernanda Surubi Fernandes.

I. Introdução

A Ditadura Militar do Brasil vigorou por pouco mais de duas décadas (1964-1985). Nesse período o país teve cinco presidentes e dezessete Atos Institucionais que conferiam legitimação e legalidade às ações militares, que seriam incabíveis de acordo com as constituições pré-estabelecidas no Brasil. Dentre esses atos, instaurou-se, em 1968, o AI-5, caracterizado por seu considerável enrijecimento, que concedeu poderes absolutos para o então presidente Artur da Costa e Silva, obstou manifestações e abateu o “habeas corpus” no caso de crimes políticos, isto é, contra aqueles que resistiam de alguma forma às diretrizes coagidas. Dessa maneira, nesse período de vigilância, medidas de segurança estipuladas pelo governo foram firmadas, como a proibição de se frequentar certos ambientes, a ‘liberdade’ sondada, dentre outros direitos políticos restringidos.

Assim, o Brasil, em regime ditatorial, tornou-se um país no qual nem tudo podia ser dito. Muitos protestos, principalmente na Música Popular Brasileira, foram silenciados e abafados pela censura prévia, através da qual, canções só chegavam aos ouvidos dos brasileiros depois de avaliações. Essas interpretações, feitas pelos avaliadores, em grande parte, não procediam à intenção dada pelo autor da música, o que resultou em divergências não só entre censores e compositores, como também, entre os próprios censores entre si, dando visibilidade a natureza incompleta da língua, que condiciona os deslizes de sentido.

A partir dessa migração, desse movimento dos sentidos, no momento da interpretação, procuramos compreender os discursos gerados em condições de produção particulares, como a da ditadura, tomando, assim, como objetivo analisar os modos como uma dada música produz diferentes efeitos de sentido, para distintas posições-sujeito, durante o Regime Militar.

Diante disso, a presente pesquisa procura analisar esse funcionamento derivante do simbólico a partir da música *Mulheres de Atenas*,

composta em 1976, por Chico Buarque. Dessa forma, nosso material de análise compreende, além da música mencionada, dois pareceres censórios – provenientes da Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP) – contrastantes sobre a música e uma entrevista cedida pelo compositor ao jornal *Correio Braziliense*, em 1999. Entrevista na qual Chico Buarque nega que houvesse na música qualquer incitação contra o Regime Militar.

Para tanto, tomamos como base teórica a Análise de Discurso de linha materialista inaugurada por Michel Pêcheux na França e ampliada por Eni Orlandi no Brasil: área de conhecimento que compreende o discurso como sendo atravessado pela ideologia na história. Tomar essa teoria implica observar a materialidade simbólica sob uma perspectiva discursiva, em que história e ideologia são constitutivas e indispensáveis na formação de sujeitos e de sentidos. Observamos, portanto, as condições de produção, as posições tomadas pelos sujeitos, como também a ideologia que os interpela, a censura e a consequência iminente da opressão: a resistência.

2. Os efeitos produzidos pela ditadura nos sujeitos e nos discursos

Ao analisar a Música Popular Brasileira e os pareceres censórios é necessário explicitar as condições de produção da materialidade analisada, nesse caso, retratamos a Ditadura Militar no Brasil. Para a Análise de Discurso as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” (ORLANDI, 2012). Portanto, nessa contextualização histórica, o Regime Militar mostra-se como um momento político que significou fortemente no país, não só pela repressão e pelo autoritarismo, como também, e, principalmente, pelos modos de reação causados nos oprimidos: enquanto alguns permaneciam na condição imposta, outros

procuravam maneiras de transgredir o impingido, de dizer o proibido, construindo maneiras de se burlar toda aquela circunstância, que, sem dúvidas, funcionou eficazmente nos discursos dessa fase ditatorial. Assim, todos os acontecimentos da época trabalharam na formação histórico-ideológica dos sujeitos, dos discursos e dos sentidos provenientes destes, que se mostraram estar em movimento contínuo, fazendo com que “[...] qualquer matéria significante explod[isse] os limites do sentido” (ORLANDI, 2007, p. 123).

Esse período de opressão inicia-se com o golpe dos militares que, juntamente, com a elite empresarial operaram, a todo o custo, para a restrição dos poderes de João Goulart, que assumiu a presidência do país após a renúncia de Jânio Quadros. Esse processo, iniciado por parte das Forças Armadas, desenvolveu-se em razão de considerarem a administração de ‘Jango’ arriscada para a política e para a economia do Brasil, pois poderia ser mergulhada nos ideais comunistas, dos quais as classes conservadoras e, essencialmente, capitalistas desejavam distância (BARROS, p. 13). Essa situação dicotômica foi intensificada pela Guerra Fria.

Durante os anos como presidente, João Goulart, em 1963 já novamente em sistema presidencialista², defendeu uma proposta denominada Reformas de Base que promoveriam uma reconfiguração na distribuição rentária. Tais ideias foram apoiadas por organizações como a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e as Ligas Camponesas, ou seja, a classe baixa, trabalhadora e acadêmica do país, que viam nessas reformas indícios de melhora. Entretanto, pouco tempo depois da exposição dessas propostas, os militares tomam o poder, ‘Jango’

2. Em 1961, no início do mandato de Goulart, foi instituído o parlamento, a fim de haver a restrição de seus atos presidenciais. Mas, devido ao insucesso desse sistema, em 1963, com aprovação da população brasileira, o presidencialismo voltou a vigorar, o que atribuiu maior autoridade à ‘Jango’.

se vê obrigado a sair de cena e, assim, iniciam-se os “Anos de Chumbo”. Nesse período, “ao longo desse processo, é fácil verificar a sucessividade de ações de forças destinadas a destruir franquias democráticas e a deter o avanço das forças populares em nosso país [...]” (SODRÉ, 1984, p. 107).

Observamos com esses acontecimentos que no momento em que as massas visionavam perspectivas de mudanças, de possíveis melhorias de ordem pública, são bruscamente arrastadas para uma nova administração que se mostraria, por muitos anos, como irredutível.

Para controlar as manifestações contra o regime, foi instalada oficialmente, em 1972, a Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), sob o controle do Departamento de Polícia Federal. Esse órgão tem sua gênese em 1931 com o DOP, Departamento Oficial de Propaganda, criado por Getúlio Vargas, que posteriormente foi substituído, em 1934, pelo Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC), que, em 1939, deu lugar a outra divisão que seguia os padrões das duas primeiras: o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)³. Essas três seções tinham como objetivo controlar não só as publicações artísticas, como também as midiáticas, disseminando informações convenientes ao governo com discursos patrióticos e adesistas. Assim, era conferida, ao governo, a exclusividade comunicativa e cultural do país.

Desse modo, tendo como base os ditames das organizações da era Vargas, período que também aludia ditadura e controle, o DCDP, vigente no Regime Militar, tinha como tarefa avaliar previamente, as obras artísticas, de todas as ordens, atentando-se desde questões morais, que iam contra os valores e os ‘bons costumes’, até aos protestos e às incitações de resistência.

3. Informações disponíveis no site *Censura Musical.com* que conta ainda com documentos oficiais digitalizados da época do regime, bem como entrevistas de cantores e de censores desse período.

Dentre as diversas categorias de produção artística; como o cinema, o teatro, o rádio e a televisão; podemos dar destaque à Música Popular Brasileira como maior alvo dos cortes da censura. Vários cantores utilizaram desse gênero musical – característico da identidade do país, devido à sua constituição miscigenada com origens indígenas, negras e europeias⁴ – para apresentar ideais de inconformismo, de oposição. Dessa maneira, a MPB, enquanto gênero musical, possibilitou a esses compositores a oportunidade de significar sentidos proibidos, pois “apresentou-se não como um conjunto definido, fechado; mas até certo ponto diluído; um círculo de contornos não muito nítidos” (KRAUSCHE, 1983, p. 9), ou seja, um lugar de amálgama em que não há definições inexoráveis, pelo contrário, está totalmente aberta à corrupções, à comutações e tal como o simbólico (que o é), está em constante movimento.

Dessa forma, grandes nomes da música como Milton Nascimento, Geraldo Vandré, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Chico Buarque, dentre vários outros, engajaram-se veementemente nessa causa e acabaram vetados, reprimidos e em alguns casos exilados. Entretanto, apesar do comprometimento desses músicos com a denúncia da opressão do governo, não eram todas as suas composições que continham tema político, mas, ainda assim, eram censuradas, ou seja, os avaliadores muitas vezes atribuíam sentidos às canções, que não correspondiam aos pensados pelos autores.

Diante disso, a presente pesquisa procura analisar os deslizamentos de sentido do simbólico a partir da música *Mulheres de Atenas*, composta em 1976, por Chico Buarque, conhecido pela qualidade artística de suas

4. A Música Popular Brasileira destaca-se, desde seus primórdios, pela mescla de estilos musicais procedentes de diferentes culturas e tradições e até hoje continua sempre reinventando-se, agregando novos sons à sua composição, como lhe é característico.

produções. Essa canção foi formulada a pedido de Augusto Boal⁵ que a utilizaria em uma peça em que estava trabalhando: *Lisa, A Mulher Libertadora*⁶.

3. Censura: as significações vedadas

Nessa direção, em vista do *corpus* proposto e de sua condição de produção, abordaremos, primeiramente, a questão da censura, imposta pelo governo militar, na tentativa de adquirir controle absoluto sobre o conteúdo da imprensa e da arte, com os quais os cidadãos brasileiros entravam em contato.

Conforme Orlandi (2007, p. 104), a censura é “[...] a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas”. Ou seja, os sujeitos não são autorizados a produzir certos discursos, pois estes são proibidos, apresentando-se como aquilo que poderia ser dito, mas não o é, devido a certas interdições de posições a serem ocupadas. Dessa forma, Orlandi diz que a censura, a que chama de *local*, relaciona-se ao intradiscurso, à formulação dos dizeres, e não ao interdiscurso, pois são sentidos sócio-historicamente possíveis, porém, obstados por algum poder. Mas, diz ainda, que também existe a censura que entra no plano do histórico fazendo com que certos sentidos não sejam sequer produzidos, sem que os sujeitos reconheçam isso, o que remete ao esquecimento nº I de Pêcheux, do nível ideológico. Entretanto, a censura a que nos atentaremos, nesse trabalho, é

5. Augusto Boal é um famoso dramaturgo, diretor e teórico de teatro brasileiro, criador do teatro do oprimido. Devido ao princípio inovador e libertador de sua arte, foi perseguido durante a ditadura e acabou por exilar-se, mas ainda assim continuou com seus trabalhos no exterior.

6. Essa peça foi baseada na obra cômica *Lisístrata*, do dramaturgo da Grécia Antiga, Aristófanes. Diante dessa temática, a partir de um esboço de *Mulheres de Atenas* enviado por Boal, Buarque faz várias mudanças e arranjos dando origem a música tal como foi avaliada e lançada em 1976.

aquela instalada por alguma autoridade, que proíbe a produção de determinados sentidos, no caso aqueles que protestam contra a gestão militar.

Como foi dito, no período militar, a censura local era feita pelo DCDP, departamento que tinha como função avaliar, atribuindo o veto ou a liberação, às produções artísticas, a partir das formulações escritas recebidas dos compositores. Desse modo, essa divisão possuía o poder de exercer ou não a censura, de acordo com as interpretações geradas pelos seus funcionários. Não existia, portanto, nos primeiros anos de vigor do DCDP, normas e padrões fixos bem delimitados a serem seguidos no momento da avaliação, entretanto, ainda se estes existissem, uma unificação interpretativa seria inviável, pois, segundo Pêcheux (2012, p. 53), “[...] toda sequência de enunciados é linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação.” Assim, as interpretações provenientes das avaliações censórias, nunca seriam as mesmas e variariam de acordo com o atravessamento ideológico, pois “[...] a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos [...]” (ORLANDI, 2012, p. 46), que podem ser sempre outros.

Desse modo, na Análise de Discurso, tomamos esses movimentos, esses equívocos, como intrínsecos à língua, como elementos fundamentais na produção e na constituição de sentidos. Dessa forma, procuramos compreender esse funcionamento da língua em nossos recortes, através dos quais buscamos verificar de que modo a posição sujeito-autor visibiliza a variedade e a fuga de sentidos, a partir da música *Mulheres de Atenas* e das diferentes interpretações resultantes dela.

4. A migração dos sentidos: *Mulheres de Atenas* e suas interpretações

Tudo isso é, portanto, visualizado nos recortes que trazemos para análise:

- (01) Trechos da letra da música
- (02) Recorte do parecer censório de interdição
- (03) Recorte do parecer censório de liberação
- (04) Entrevista de Chico Buarque (1999).

No recorte (01), temos fragmentos da letra da música, a partir dos quais podemos dizer que o efeito de evidência que se produz é o da narração da realidade vivenciada pelas mulheres de Atenas: a sua submissão, a sua devoção e até mesmo dificuldades pelas quais passavam, devido ao papel limitado e oprimido atribuído ao feminino na Grécia Antiga.

(01) *Mirem-se no exemplo*
 Daquelas mulheres de Atenas
 Vivem pros seus maridos
 Orgulho e raça de Atenas
 Quando amadas, se perfumam
 Se banham com leite, se arrumam
 Suas melenas
Quando fustigadas não choram
Se ajoelham, pedem imploram
Mais duras penas; cadenas
 [...]

 E quando eles voltam, sedentos
 Querem arrancar, violentos
 Carícias plenas, obscenas [...]

A sentença imperativa: *Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas*, sempre repetida a cada início de estrofe, pode gerar várias interpretações: a descrita pelo censor, em que se faz referência as mulheres do passado para na verdade remeter às atuais, que revolucionam politicamente; poderia ser um alerta a ala feminina ao dizer que se aquele exemplo fosse seguido consequências ruins se achegariam; ou rememorar um discurso machista de uma mulher servil e obediente. Enfim, uma gama de significações possíveis poderia ser produzida a partir dessa mesma estrutura linguística, o que nos faz observar que “[...] o significante detém o deslizamento, de outra forma indeterminado e infinito da significação sempre fluida e sempre prestes a se desfazer” (LACAN *apud* MARIANI, 2007, p.39).

Mas, ao passar pela avaliação prévia, dois censores pensaram diferente, se distanciando desses sentidos possíveis, ou seja, silenciando esses sentidos e colocando em evidência outros. Assim, com o intuito de compreender o modo como outros sentidos foram produzidos, trazemos pontos relevantes das argumentações feitas nos pareceres oficiais do DCDP, digitalizados e disponibilizados no site Censura Musical.

Um dos censores inicia seu texto avaliativo com o questionamento:

(02) A composição poética relaciona-se a mulher de Atenas do passado ou do presente?

O avaliador faz, então, uma pesquisa, embasando-se na História, para dar fundamento científico às suas ideias. Entretanto, a História, enquanto uma das ciências humanas e sociais, não confere nenhuma asserção, logo que “[...] se resumem a um complexo de representações relativamente a um *moi* [eu]” (PÊCHEUX, 2010, p. 25). Portanto, nessas ciências, afirmações terminantes são inviáveis, pois sua dispersão é inegável devido a essencial incompletude do sujeito e da linguagem. Não se pode fugir da ideologia que habita toda a ciência e que [...] “se perpetua depois da constituição d[essa] ciência” (ALTHUSSER, 1967, p. 32).

Ainda assim, o censor discorre sócio historicamente a respeito dos costumes e das tradições da antiga mulher ateniense, confirmando a imagem de uma mulher sisuda, que era impingida a obedecer à figura masculina da casa, seja o pai, o irmão ou o marido. Assim, segundo a interpretação desse censor, a mulher ateniense do passado não produz sobre a atual, nenhum mérito ou benefício, sem haver, portanto, algum motivo para tomá-la como exemplo, como é proposto na letra da música. Diante disso, o censor faz sua primeira conclusão:

(2.1) NÃO HÁ O QUE CONCLAMAR PARA A MULHER ATUAL
A HISTÓRICA POSIÇÃO FEMININA DA MULHER ATENIENSE.

O modo como é posto esse dizer, trazido em letras garrafais, viabiliza a exposição de uma absoluta certeza, deixando a mostra uma tentativa do sujeito de tornar a sua interpretação como única possível, como acabada, como uma sentença final. Porém, a AD nos diz que “[...] nem sujeitos, nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente” (ORLANDI, 2007), não temos controle sobre o simbólico, que é caracterizado por sua incompletude e por sua inatingibilidade no real, entretanto, a tentativa de torná-lo estático sempre existe. O sujeito-censor – atravessado necessariamente pelos esquecimentos teorizados por Pêcheux – ilusoriamente, projeta um imaginário de língua una e transparente, à qual pode ser atribuído apenas um sentido.

Após a exclusão da primeira possibilidade (composição relacionada à mulher de Atenas do passado) o censor dá sequência a sua análise, se voltando para a mulher ateniense atual:

(2.2) Aqui então há a nosso ver a denotação. Com a atual política grega do afastamento da ditadura militar, tão comentada pelos meios de comunicação de massa, houve grande participação feminina,

inclusive da artista grega refugiada em Paris, Mercoulis ou Mercouri carregada em triunfo após a vitória. Esta artista incentivou as alas femininas ao processo revolucionário na deposição dos generais.

Desse modo, para este censor, falar de mulheres de Atenas nessa canção, se relaciona a uma em particular: a famosa atriz ateniense Melina Mercouri que incentivou e participou ativamente do *processo revolucionário* da Grécia, que também encontrava-se em ditadura militar concomitante com o Brasil e que moveu vários de seus conterrâneos a lutarem por essa causa, divulgando-a, inclusive, no exterior. A canção estaria por esse viés, se referindo a um determinado fato histórico, que atinge a materialidade linguística, resultando em um efeito metafórico: *Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas*, segundo a interpretação censória, não as mulheres de Atenas do passado, as submissas, mas sim, as do presente, as revolucionárias. Portanto, esse discurso, estaria assumindo uma posição contra o Governo e contra a Ditadura. Assim, percebemos como os dizeres produzem sentidos no momento de sua formulação, ou como diria Pêcheux (2012), é no acontecimento que há a produção de sentidos, ou seja, é no encontro entre a memória e a atualidade que os sentidos e os sujeitos se constituem.

Em seguida expomos, ainda, o comentário final, em que o censor conclui seu parecer:

(2.3) COMENTÁRIO CENSÓRIO

Sente-se, *perfeitamente*, uma *lacuna intencional* na equiparação feminina do hoje para ontem, *propositada*, mas apreciavelmente atualizante na esfera política.

Com esse dizer, observamos que o censor age como se tivesse identificado o que o compositor “quis dizer” na letra da música. Colocando,

inclusive que o desígnio do compositor foi reconhecido e que apesar de haver certa camuflagem a *lacuna intencional* foi descoberta, demonstrando seu conteúdo de protesto. Vemos aí, como diz Orlandi (2007), uma *análise conteudista*⁷ em que o sujeito-censor vê a linguagem como transparente, através da qual pode-se descobrir os “verdadeiros” sentidos do discurso. Contudo, a Análise de Discurso não concebe uma “[...] relação termo a termo entre pensamento/linguagem/mundo como se pudesse existir uma relação natural entre palavras e coisas.” (ORLANDI, 2007, p. 95). Isto é, não vemos a linguagem como translúcida, tomamo-la em sua opacidade que permite a multiplicidade de sentidos, suscitados de acordo com os efeitos produzidos entre locutores.

Após essa avaliação ser feita e a música vetada, o compositor Chico Buarque, como é de seu direito, recorreu a essa decisão, alegando que sua composição não pretendia tomar face oposicionista e com isso a canção; que foi avaliada, primeiramente, em maio de 1976, no Rio de Janeiro; passa sem nenhuma modificação, por outra avaliação, dois meses depois, desta vez em Brasília e é, contraditoriamente, liberada.

Para compreendermos esse impasse conclusivo entre os censores trazemos a seguir recortes do parecer que libera a música:

(03) 3. *inexiste a conotação* de subversão

4. não critica a ordem pública nem as autoridades e seus agentes

a. Faz uma crítica sutil ao contexto social de maneira satírica e implicitamente ao Movimento Feminista mundial;

7. “O conteudismo, tal como venho definido (Orlandi, idem), resulta do fato de que há uma injunção à interpretação e de que exercemos essa injunção (tudo tem de receber um sentido) pelo hábito de definir os sentidos pelos seus conteúdos (evidências) [...]” (ORLANDI, 2007, p. 95).

b. Enfoca a *antiga* condição social da mulher ateniense [...].

Em nenhum momento a composição musical, ora reexaminada, dirige ou materializa um regime ou governo como objeto de suas críticas;

Também *não apresenta conotação político-ideológica* nem se lhe deixa transparecer finalidade de incitamento ou crítica velada.

Nesse recorte do segundo parecer vemos que o censor emprega uma concepção logicista com a dicotomia *conotação* x *denotação*, assim como também pode ser visto nas argumentações do primeiro avaliador. Ambos tomam esses fenômenos linguísticos sob a perspectiva rígida e fechada da gramática normativa, em que denotação consiste na atribuição de um sentido estrito, que permite somente uma interpretação; e a conotação como a possibilidade de se utilizar um signo capaz de abranger mais de um sentido (SACCONI, 2010). Todavia, na AD nos distanciamos fortemente dessa perspectiva formal que aceita a possibilidade de existir um recurso linguístico que cristalice os sentidos e outro que permita seu deslocamento.

Assim, se formos pensar nos termos dessa dicotomia, a linguagem funciona apenas pelas conotações, que permitem os deslizos, não existindo lugar para algo que tente adstringir o simbólico e seu processo ininterrupto que tem como premissa o equívoco, tal como faz a denotação.

Ao longo de seu parecer o censor constrói argumentações que destituem a música do teor protestante, porém, a todo o momento, suas sentenças são construídas através de negações (*inexiste, não critica, não apresenta conotação*) do que seria uma composição oposicionista, rememorando e fazendo significar em seu dizer, o discurso da interdição do censor anterior. Ou seja, apesar de tentar isentar a produção musical da crítica política, inscreve-se em seu dizer a afirmação dela. Dito de outra forma, ainda que o avaliador tenha procurado distanciar *Mulheres de Atenas* do manifesto, “falamos com palavras que (já) fazem sentido” (ORLANDI,

2012b, p. 171), nos inscrevemos em uma memória que já está posta e afeta todas as formações discursivas e, portanto, as tomadas de posição dos sujeitos. Assim, essa memória chamada por Courtine de *interdiscurso*, que diz respeito à exterioridade - história, ideologia, – atravessa o *intradiscurso*; toda a formulação do dizer; em determinadas situações. Indursky (1997), a partir de Pêcheux reflete sobre a memória dizendo que ela é

Um construto teórico através do qual a FD [...] relaciona-se com seu exterior. Repetindo Pêcheux, a FD *é constitutivamente invadida por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) e se repetem nela*. Esse entrelaçamento da FD com seu exterior, continua Pêcheux, obriga a descobrir os pontos de *confronto polêmico nas fronteiras internas da FD*, as zonas atravessadas por toda uma série de efeitos discursivos tematizados como efeitos de ambiguidade ideológica, de divisão, de resposta pronta e de réplicas estratégicas (INDURSKY, 1997, p. 34, grifo do autor).

Assim vemos que os sentidos apenas existem quando relacionados a um fora que produz efeitos. O que nos mostra também a imbricação das formações discursivas, que apesar de serem ditas de outro modo, em outra situação, com diferentes formações ideológicas, não são núcleos separados, possuem pontos de injunção. Resvalam-se e relacionam-se continuamente.

Dessa maneira, durante todo o seu parecer o censor procura mostrar que a música não possui como tema a reivindicação, afirmando que *não apresenta conotação político-ideológica*. Porém, não existe discurso sem ideologia, e ideologia sem política. Nessa conclusão o sujeito toma a ideologia como ocultação, como algo que está encoberto e pode ser desmascarado por uma observação minuciosa, transparecendo a linguagem. E esse “é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2012, p. 46).

Analisando os pareceres desses dois censores percebemos, como foi dito anteriormente, que suas argumentações aproximam-se em alguns pontos. Ambos procuram se informar da posição da antiga mulher ateniense, embasando-se na História e validando a procedência das características dessas mulheres postas por Chico na música. Os dois também mencionam as camadas femininas envolvidas em protestos, remetendo ao Movimento Feminista Mundial. Isso põe em relevo que o mesmo argumento utilizado para vetar é também, por outro lado, utilizado para liberar, os discursos conversam, se relacionam, pois o momento particular de ditadura e opressão significa fortemente nesses dizeres.

Mesmo que haja coincidências entre as avaliações, as conclusões (interdito, liberado) ainda apresentam-se contrastantes. Enquanto o primeiro censor diz que a música alude claramente à revolta e ao encorajamento de protestos; o segundo coloca que não há nenhum indício de contestação. Temos, desse modo, diferentes posições e gestos de interpretação, que se caracterizam por sua heterogeneidade e não linearidade, pois “o autor é carregado pela força da materialidade do texto, materialidade essa que é função do gesto de interpretação (do trabalho de autoria) na sua relação determinada (historicamente) com a exterioridade pelo interdiscurso.” (ORLANDI, p. 15, 2012c). Assim, percebemos que os sentidos podem ser múltiplos de acordo com o efeito produzido no interlocutor e de acordo com a ideologia que o interpela.

Após tomarmos a canção com seus respectivos pareceres, trazemos, ainda, uma entrevista cedida pelo compositor de *Mulheres de Atenas*, Chico Buarque, ao Correio Braziliense, em 1999, na qual o cantor diz qual foi sua pretensão com a música:

(04) *Mulheres de Atenas* foi feita para uma peça do Augusto Boal, que falava de repressão sexual. Não era nenhuma alusão ao momento do país. Acontece que naquela época havia uma forçação de

barra muito grande, tanto a favor quanto contra. *Ambos os lados liam politicamente o que não era.*

Chico Buarque diz primeiramente a que se destinava sua música e, posteriormente, nega qualquer envolvimento com a circunstância política à qual o país estava assujeitado. O compositor diz dessa facilidade do discurso tomar face política, mesmo quando os autores alegavam não haver nenhuma. Chico diz que essa transferência era feita devido a tendência que se tinha, por ambos os lados, em interpretar tudo como contendedor de conteúdo político. Mas, naquele período, com a censura em vigor e com a MPB tornando-se conhecida pelo seu discurso de relutância, as interpretações eram realmente encaminhadas para esse campo semântico da ditadura, da vigilância, do não poder dizer, mas querer dizer, enfim, essas leituras sempre apareciam, pois, como coloca Orlandi: “a censura é um sintoma de que ali pode haver outro sentido. [...] Na proibição está o “outro” sentido” (2007, p. 118).

Outra questão que poderia ter afetado essas leituras que *forçavam a barra* era o fato de Chico Buarque ser um cantor e compositor que escrevia várias canções com discursos de resistência, estava frequentemente tentando burlar a DCDP e colocar ao público suas produções que alfinetavam o governo. Dessa maneira, foi constituída a partir de Chico uma imagem de algo que podemos chamar de músico de protesto. Produzindo o imaginário de que tudo que advinha dele era manifesto, não só pelos seus ouvintes fiéis, mas também pelos avaliadores da Divisão de Censura.

5. Considerações finais

Vemos, dessa maneira, que o processo governamental que vigorava no país cumpriu na língua efeitos que significaram eficientemente no simbólico. Essa “irrupção do equívoco afeta o real da história, o que se

manifesta pelo fato de que todo processo revolucionário atinge também o espaço da língua [...]” (p. 64, 2010). Por isso compreendemos a língua em sua relação com a exterioridade, que concebe as ordens do real como algo que sempre se inscreve e que sempre nos foge apesar de tentarmos controlá-los.

Em vista dos aspectos observados, percebemos a partir de nossos recortes a ineficiência, como diz Orlandi (2007), do funcionamento metódico de repressão do governo militar, pois

[...] na reprodução já há a não-reprodução, *na censura já há a resistência*, na interdição de sentidos já há os sentidos outros [...]. Assim, não há censura completamente eficaz: os sentidos escapam e pegam a gente a seu modo. (ORLANDI, 2007, p. 131, grifo nosso).

Observamos que ao se produzirem, sobre a música, novas interpretações, surgem, inevitavelmente, novos sentidos que fogem aos que foram estabelecidos pelo compositor, o que demonstra que “toda descrição [...] está exposta ao equívoco da língua: todo o enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro[...]” (Pêcheux, 2012, p. 53). Compreendemos, que há um impossível na língua, um inapreensível, que é o que coloca a língua em funcionamento, que a movimenta, a flexibiliza e a ofusca, distanciando-a de transparências e regularidades, até porque o real da língua é o lugar da falha, mas uma falha necessária que compõe. Logo, mesmo que o autor tente tutelar o sentido, encaminhando-o para uma determinada direção, uma vez posto em público o sentido escapa sempre.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Marxismo segundo Althusser*. Lisboa: Sinal, 1967.
- BARROS, Cezar Mangolin de. *A Ditadura Militar no Brasil: processos, sentidos e desdobramentos*. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2013/cezar-mangolin-de-barros-ditadura-militar-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 10 de Out. de 2013.
- Brasil Cultura*. Origens da Música popular brasileira. Disponível em: <<http://www.brasilcultura.com.br/historia/origens-da-musica-popular-brasileira/>>. Acesso em: 20 de Set. de 2013.
- Censura musical*. Disponível em: <www.censuramusical.com.br>. Acesso em: 14 de Mai. de 2013.
- GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. *A língua inatingível*. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KRAUSCHE, Valter. *Música popular brasileira: da cultura de roda à música de massa*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1983.
- MARIANI, Bethânia. *Silêncio e metáfora, algo para se pensar*. In: FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda (orgs.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.
- ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- _____. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho do simbólico*. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. 6ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- SACONNI, Luiz Antonio. *Nossa Gramática completa Sacconi: teoria e prática*. 30ª ed. rev. São Paulo: Nova Geração, 2010.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Vida e morte da ditadura: 20 anos de autoritarismo no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

SOUSA, Rainer. *Governo João Goulart*. Brasil Escola. Disponível em: < <http://www.brasilecola.com/historiab/joao-goulart.htm> >. Acesso em: 15 de Out. 2013.

Recebido em: 29/01/14

Aceito: 16/04/14

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

RESENHA



O PASSO A PASSO PARA A ELABORAÇÃO DE UM BOM TEXTO

CAVALCANTE, Mônica Magalhães.

Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

Maria Celeste Soares Ribeiro¹

Universidade Federal de São Paulo

Ainda que não anunciado pela autora, o livro *Os sentidos do texto*, de Mônica Magalhães Cavalcante (2012), faz as vezes de um manual para professores sobre a elaboração e o estudo de textos: apresenta em pormenores cada tema, exemplifica de forma didática o que foi exposto, retoma conceitos pré-existentes no repertório do leitor e, ainda, propõe um conjunto de atividades para que o professor exercite com seus alunos.

A autora, que é doutora em linguística e professora na Universidade Federal do Ceará, atinge o objetivo anunciado no título, qual seja: mostrar os aspectos e os fatores que são relevantes para dar sentido a um texto.

A capa do livro convida à leitura: retrata quadro de Claude Monet que traz uma mulher, provavelmente Camille, sua esposa, mergulhada na leitura de um livro, com seu vestido e chapéu levemente róseos e aquela sensação de luminosidade que nos impressiona nos quadros do pintor. Uma incorreção deve ser apontada à capa: a pintura retratada é “La liseuse” (a leitora) e não “Le printemps”, como mencionado.

1. Resenha elaborada na disciplina Leitura e Produção de Textos II, segundo semestre, 2012, Unifesp Universidade Federal de São Paulo. Orientador: Sandro Luis da Silva, professor doutor do Curso de Letras da Unifesp Universidade Federal de São Paulo.

A obra está dividida em sete capítulos. Cada um deles traz uma pequena introdução sobre os assuntos que serão abordados e apresenta, no final, proposta de atividades para realização com alunos.

O capítulo um trata dos conceitos de **texto, contexto e coerência**. A autora (CAVALCANTE, 2012, p.17-19) considera que o texto é uma “unidade de linguagem dotada de sentido (...), [que cumpre] um propósito comunicativo direcionado a um certo público, numa situação específica de uso, dentro de uma determinada época, em uma dada cultura”. Ao incluir que o texto é direcionado a um público determinado, pressupõe-se a interação verbal na constituição do texto, pressuposto este defendido pela autora ao longo do livro. Para reiterar a concepção de interação, ela comenta brevemente a evolução do conceito de texto: de “mero artefato lógico do pensamento do autor” a “processo de interação (...) que leva em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural”.

Para discutir os fatores que interferem na compreensão e atribuição de sentido ao texto, a linguista lança mão das autoras Koch e Elias², que destacam a necessidade do conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional do interlocutor, bem como o conhecimento do contexto de produção.

Também a coerência textual e os fatores de textualidade são abordados neste primeiro capítulo. A coerência textual é considerada, pela autora (CAVALCANTE, 2012, p.32, 33), como “um princípio de interpretabilidade”, decorrente de “fatores extralinguísticos e pragmáticos inerentes à construção de sentidos” e que são acionados durante o evento comunicativo. Como fatores de textualidade (fatores que conferem coerência ao texto) são considerados: continuidade, progressão, não contradição e articulação, todos citados a partir das “metarregras formuladas por Charolles³”.

2. KOCH, Ingedore G.V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

3. CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. Trad. Paulo

A autora praticamente não conceitua contexto. Ocupa-se em descrever os tipos de conhecimento necessários para a compreensão de um texto, destacando que as palavras de um texto representam o cotexto (que ela também denomina de “contexto explícito”) e que este não é suficiente para dar sentido ao texto. Ressalte-se que, se por um lado a abordagem do conceito de contexto ficou um pouco vaga (o que não poderia ter ocorrido, tendo em vista que o termo faz parte do título do capítulo), por outro a conceituação de coerência textual ficou bastante clara, principalmente porque a autora formulou um tipo de roteiro pragmático para avaliar a coerência de um texto a partir da presença ou ausência dos fatores de textualidade.

Gêneros discursivos é o tema do capítulo dois. Logo de início a autora (CAVALCANTE, 2012, p. 44-46) diferencia texto de gênero discursivo. Segundo ela, gêneros discursivos “são padrões sociocomunicativos” e o texto é a forma como o gênero discursivo se manifesta. A escolha do gênero discursivo varia conforme o “propósito comunicativo” do enunciador, mas também é influenciada pelos “elementos socioculturais historicamente constituídos (...), ao grau de formalismo, à possibilidade de participação simultânea dos interlocutores”. Bakhtin⁴ é citado para discutir a função social do gênero discursivo, bem como suas características de estabilidade e instabilidade. A autora (CAVALCANTE, 2012, p.52, 56) apresenta também a relação entre suporte e gênero discursivo, buscando em Marcuschi⁵ a definição de suporte e esclarecendo que a relação entre ambos “é tão estreita que não raro percebemos a tomada de um por outro”. O mesmo

Otoni. In: GALVES, Charlot; ORLANDI, Eni; OTONI, Paulo. (orgs). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988. p. 39-85.

4. BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

5. MARCUSCHI, Luís A. A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLV/C*. João Pessoa, v.1, n.1, p.9-40, out. 2003.

capítulo discorre brevemente sobre gêneros digitais e hipertextualidade, atribuindo ao universo virtual “o surgimento de gêneros que ainda hoje estão se estabilizando”.

O capítulo três aborda as **sequências textuais**. A autora (CAVALCANTE, 2012, p.61, 62) busca em Bronckart⁶ elementos para definir sequência textual como “unidades estruturais, relativamente autônomas, organizadas em fases”, que conteriam as unidades de sentido ou proposições. Ela utiliza uma figura, na forma de um círculo, em que especifica o que chamou de “planificação de um texto”, e que facilita a compreensão do que é a sequência textual. Cita seis sequências textuais: narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, explicativa e dialogal, o que difere de Koch; Elias (2011), que consideram a existência apenas das cinco primeiras. A linguista (CAVALCANTE, 2012, p.63-65) cita Adam⁷ como referência para afirmar que “todo texto apresenta uma sequência dominante, em relação à qual se organizariam as demais sequências dominadas”, o que conferirá ao texto um caráter heterogêneo em virtude das várias combinações de sequências textuais. Em seguida são apresentadas as seis sequências textuais nomeadas pela autora, de forma bastante especificada: ela propõe analisar cada sequência a partir de um “modelo prototípico” constituído por fases que variam quanto ao número e forma de organização a depender da sequência textual em foco. A clareza proporcionada pelos vários exemplos de sequências textuais contidos neste capítulo confere-lhe muita utilidade para o ensino/aprendizagem desse tema.

A conceituação de **tópico discursivo** é o tema do capítulo quatro. Cavalcante (2012, p.79) utiliza as teorias de vários autores, como Marcus-

6. BRONCKART, Jean P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.

7. ADAM, Jean-Michel. *Les textes: et prototypes*. Paris : Naham, 1992.

chi⁸ e Koch⁹, para afirmar que tópico discursivo é o “tema central de um texto” e que a sua identificação, por parte do interlocutor, condicionará a interpretação do texto. A convergência das unidades de sentido para um eixo temático (centração) e a organicidade são as características do tópico discursivo, discutidas e também exemplificadas no capítulo.

O capítulo cinco discute **referenciação e compreensão de textos**, apresentando os conceitos de referenciação, referente e expressão referencial, bem como as suas características, com destaque para a utilização desses recursos linguísticos para a coerência textual. A autora (CAVALCANTE, 2012, p.98) conceitua referente como “um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais”. Este conceito é construído com o leitor a partir de exemplificações desde o início do capítulo, o que permite a apreensão das formas utilizadas para a referenciação: a repetição do termo, a anáfora, a elipse e a expressão referencial. São abordadas as características da referenciação: (re)elaboração da realidade, negociação entre interlocutores e trabalho socio-cognitivo. Ela embasa a discussão de cada uma dessas características e alerta que optou por tal abordagem do tema referenciação por privilegiar a interação social na produção desse livro. E finaliza o capítulo com o conceito de referenciação como um processo, que, diga-se de passagem, mostra a perspicácia da autora: ao mesmo tempo em que demonstra que a referenciação é um processo, a forma como exprimiu o conceito foi derivada das etapas de raciocínio que protagonizou juntamente com o leitor ao longo do texto, ou seja, foi processual. Tal raciocínio ‘impossibilita a incompreensão’ do conceito, tamanha a clareza do que ocorreu

8. MARCUSCHI, Luís A. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. *Cadernos de estudos linguísticos*. Campinas, n.48, v.1, p.7-22, 2006.

9. KOCH, Ingedore G. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

na explicação. Esse tema é retomado no capítulo seguinte – **expressões referenciais e suas funções no texto** – em que são abordados os usos de anáforas (diretas e indiretas), introdução referencial e dêixis (pessoal, espacial e temporal). Ela encerra o assunto com a discussão (e farto uso de exemplos) das funções textual-discursivas das expressões referenciais.

O capítulo final trata da **intertextualidade**. Cavalcante (2012, p.146-155) cita alguns autores como Kristeva¹⁰ e Bakhtin¹¹ para discutir sobre as relações intertextuais. Adota e adapta a proposta de Piègay-Gros¹² para apresentar quais são as relações intertextuais e suas características. Tais relações são divididas em “relações de copresença” e “relações de derivação”. Aquelas são representadas pela citação, referência, plágio e alusão; estas, por paródia, *détournement*, travestimento burlesco, pastiche e paráfrase. Do mesmo modo que nos capítulos anteriores, cada uma das relações é explicada a partir de textos utilizados como exemplos.

Um recurso interessante utilizado pela autora foi destacar em negrito, em cada capítulo, termos ou conceitos importantes para o entendimento do tema em questão, o que facilita a apreensão dos aspectos importantes para a compreensão do que é tratado.

Como destacado no início da resenha, o livro pode ser considerado um manual. Ou, dado o formato ‘quase’ dialógico em que foi escrito e sua constituição em etapas gradativas de complexidade em torno da questão “dos sentidos do texto”, o livro pode ser utilizado como um curso para a formação de professores sobre o tema tratado.

10. KRISTEVA, Julia. *Introdução à semântica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

11. BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003

12. PIÈGAY-GROS, Nathalie. *Introduction à l'intertextualité*. Paris : Dunod, 1996.

É importante destacar a forma clara e didática com que o tema **sequências textuais** foi tratado no capítulo três, fato que por si só favorece a recomendação do livro para os interessados em tal conteúdo.

O livro é de grande valia para professores (para os quais a autora destina a obra), mas também para todos aqueles que desejam e/ou necessitam melhorar a qualidade de seus textos, tanto para alunos como para profissionais, especialmente para os alunos dos cursos de letras.

Referências

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2011.

Recebido em: 17/12/13

Aceito em: 18/07/14

