

Revista eletrônica

Interfaces

ISSN 2179-0027

Volume 9 número 4

Revista Interfaces

Editora-chefe

Dr. Maria Cleci Venturini

Conselho Editorial

Dr. Adail Sobral (UCPEL)

Dra. Alice Atsuko Matsuda (UTFPR)

Dra. Amanda Eloina Scherer (UFSM)

Dr. Antônio Esteves (UNESP)

Dra. Aracy Ernest (UCPEL)

Dr. Antonio Escandiel de Sousa (Unicruz)

Dra. Carme Regina Schons (UPF) in memorian

Dra. Eneida Chaves (Universidade Federal de São João Del Rey)

Dr. Eclair Antonio Almeida Filho (UNB)

Dr. Eduardo Pellejero (UFRN)

Dra. Elisabeth Fontoura Dorneles (Unicruz)

Dra. Ercília Cazarin (UCPEL)

Dra. Gesualda dos Santos Rasia (UFPR)

Dra. Luísa Lobo (UFRJ)

Dra. Marcia Dresch (Universidade Federal de Pelotas/RS)

Dra. Maria da Glória Di Fanti (PUCRS)

Dra. Maria Cristina de Almeida Mello Laranjeira (Universidade de Coimbra)

Dra. Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS/Chapecó)

Dra. Sonia Pascoalati (UEL)

Dra. Verli Petri da Silveira (UFSM)

Consultores *ad hoc* desta edição

Adenize Franco

Adilson Carlos Batista

Adriana Bernardim

Adriana Dalla Vecchia

Aline Venturini

Alzira Fabiana de Christo

Antônio Esteves

Carla Lavoratti

Cibele Lemke

Claudia Finger Kratochvil

Cindy Gavioli-Prestes

Cláudia Maris Túlio

Danielle Fernandes
Fabiano Tadeu Graziol
Leandro Tafuri
Letícia Jovelina Stort
Loremi Loregian-Penkal
Keyla Roziane Grando
Márcio José de Lima Winchuar
Maria Cláudia Teixeira
Natasha Rocha
Rafael de Souza Bento Fernandes
Renata Adriana de Souza
Sônia Meriths Claras
Patrícia Cardoso
Priscila Finger do Prado
Taís da Silva Martin

Revisores de texto

Eloisa Baldissarelli
Maria Cláudia Teixeira
Mariana Dittert

Diagramação

Eloisa Baldissarelli

Responsáveis Técnicos

Eloisa Baldissarelli
Márcio José Winchuar

Sumário

Apresentação

Maria Cleci Venturini

6-10

Representação literária de relações socioculturais desiguais de poder em *a Hora da Estrela*, de Clarice Lispector: uma análise crítica do discurso literário

Lizandra Lima de Souza e Maria Valdenia da Silva

11-24

A infância nas canções de Chico Buarque: da fantasia ao abandono

Luciano Dias Cavalcanti

25-40

Entre o Mafalala e o cimento: Craveirinha e a representação da identidade moçambicana

Vanessa Pincerato Fernandes

41-49

O princípio dialógico da linguagem e a identidade alteritária do sujeito

Wilder Kleber Fernandes de Santana

50-62

Marcas da oralidade em textos jornalísticos da *Globo* e da *Rádio CBN*

Reinaldo César Zanard e Letícia Jovelina Storto

63-80

A hibridação dos gêneros literários nos contos *Para umaavenca partindo*, de Caio Fernando abreu, *Mãos sujas de terra*, de Josué Guimarães e *Três ovos de páscoa*, de Dalton Trevisan

Fabiano Tadeu Grazioli e Paulo Ricardo Becker

81-97

“Não vou mais lavar os pratos”: os movimentos de contraidentificação no processo discursivo entre a “tola” e a “sábua”

Elivelton A. Krümmel, Marilda Lachovski e Andressa B. Fernandes

98-107

Concepções de gramática no livro didático: interfaces com o ensino de língua materna

Dalve Oliveira Batista-Santos, Elenir Alves Teles

108-123

***Parirás na dor*: mulheres em choque com o poder**

Denise Gabriel Witzel

124-133

Sumário

- A criação literária e a psicanálise como representantes da condição humana**
Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães 134-140
-
- Mesclagem conceptual e polifonia: um exercício de análise linguística**
Morgana de Abreu Leal 141-154
-
- Sinais fechados: um diálogo entre literatura e música**
Claudimar Paes de Almeida e Leoné Astride Barzotto 155-165
-
- A representação da infância no romance *Vidas Secas*: as crianças que sentem e pensam**
Maristela A. Nunes, Aliandra C. Mesomo Lira e Eliane Dominico 166-177
-
- Sintagmas terminológicos de núcleo em “*corpus*”: identificação de equivalentes terminológicos através da análise de *corpora* comparáveis inglês-português**
Diego Napoleão Viana Azevedo 178-185
-
- A sequência didática na formação inicial de professores de língua inglesa: escrita como processo e as capacidades docentes**
Maria Izabel Rodrigues Tognato e Juliane Almeida de Oliveira 186-200

Interfaces

volume 09 número 04

Com este número a Revista Interfaces da UNICENTRO publica e faz circular seu quarto número, que se consolidou com o Número Especial (Vol. 03) em homenagem a Marcuschi e organizado por pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Maria (Francieli Matzenbacher Pinton, Sara Regina Scotta Cabral, Vaima Regina Alves Motta) e da UNICENTRO, instituindo parceria entre as duas universidades. Assim, encerramos o ano de 2018, com a revista nº 04, apresentando quinze artigos que contemplam discussões decorrentes de pesquisas inscritas em domínios da Literatura, da Literatura e Música, da Literatura e Psicanálise, do Ensino de Língua Portuguesa, da Linguística, do Ensino de Língua Estrangeira, incluindo os Estudos Culturais e Educação. Além dos diferentes campos do conhecimento, destacamos os distintos enfoques teóricos e sublinhamos que a linguagem é o elo entre os artigos, instaurando a coerência desse e de outros números da Revista Interfaces.

Com o artigo “Representação literária de relações socioculturais desiguais de poder em *a Hora da Estrela*, de Clarice Lispector: uma análise crítica do discurso literário”, Lizandra Lima de Souza e Maria Valdenia da Silva, filiadas ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar da Universidade Federal do Ceará, propõem-se a realizar uma análise crítica para saber “como os sentidos sobre as relações socioculturais desiguais de poder são constituídos e reproduzidos por meio da construção discursiva das personagens, em especial Rodrigo e Macabéa”. A análise realiza-se à luz da Teoria Social do Discurso, por meio de uma abordagem da Análise de Discurso Crítica (ADC), enfocando estudos sobre a construção da identidade nacional brasileira, as opressões de gênero e classe. A proposta, segundo as autoras, permite pensar a forma de olhar para o outro e observar as relações desiguais de gênero e classe social.

Luciano Dias Cavalcanti, Doutor em Teoria e História Literária IEL/UNICAMP e docente do programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor) analisa o Cancioneiro de Chico Buarque de Holanda, considerando o universo infantil. A justificativa para a pesquisa é, segundo o autor, a escassez de análises mais sistemáticas na fortuna crítica do compositor. O texto tem como fio condutor duas proposições frequentes no repertório de Chico Buarque, no que tange à infância, mais precisamente, a forte marca do universo da fantasia e do sonho e a representação da infância por meio da pobreza e do abandono, como dois infortúnios. O autor destaca que Chico Buarque não concorda com a concepção, segundo a qual a criança é vista como “um modelo reduzido do homem, que deve ser ajustado o mais rápido possível às normas do mundo adulto”. Para ele, Chico Buarque, em sua obra, valoriza o mundo da criança e, pela imaginação poética utiliza o mundo infantil.

Na obra de Craveirinha, poeta moçambicano, a cidade de concreto está ausente e a sua produção literária tem início no espalho em que acabam as ruas asfaltadas. Vanessa Pincerato Fernandes – autora desse artigo – é mestrande em Estudos Literários, da Universidade Federal de Mato Grosso e contextualiza o bairro Mafalala, onde o poeta nasceu e viveu. Nesses poemas, Craveirinha enuncia uma estética nova, sugerindo manifestos. A proposta desse artigo foi fazer um percurso pela poética do poeta moçambicano, centrando-se no nacionalismo e no espaço geográfico circunscrito pelo poeta, buscando a identidade do negro e os deslocamentos dados pela noção lugar de memória, teoria do entre lugar.

No artigo “O princípio dialógico da linguagem e a identidade alteritária do sujeito”, Wilder Kleber Fernandes de Santana, Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, pergunta-se como Bakhtin e o círculo teceram os fundamentos para o princípio dialógico da linguagem e a identidade do sujeito, tanto em bases filosófica (Bakhtin) quanto sociológica (Volóchinov e Medviédev). O objetivo do autor foi articular as principais produções teóricas (sujeito, linguagem, identidade) desenvolvidas por Bakhtin e pelo círculo e apresentar os pilares do dialogismo. Para responder à questão que justifica a sua escrita e permite alcançar o objetivo proposto o autor enfoca as três tendências da concepção de linguagem e as relações entre os sujeitos desde as concepções aristotélicas, aprofundando as questões referentes ao dialogismo, ao sujeito e à alteridade.

“Marcas da oralidade em textos jornalísticos da *Globo* e da *Rádio CBN*” é um trabalho iluminado pelas pesquisas realizadas por Luiz Antônio Marcuschi, especialmente, naquelas desenvolvidas a partir da Análise da Conversação. Com essas pesquisas, o linguista mostra que a oralidade tem as suas regras e as suas regularidades e estas merecem ser pesquisadas, sistematizadas com vistas a iluminar análises de textos orais. O objetivo determinado pelos doutores em Estudos da Linguagem Reinaldo César Zanardi e Leticia Jovelina Storto foi analisar as marcas da oralidade no texto do comentarista de economia da Rede Globo (Jornal da Globo) e da Rádio CBN, Carlos Alberto Sardenberg, a partir de um *corpus* constituído por dez textos, sendo cinco de cada veículo, escolhidos aleatoriamente em um espaço de três meses.

Caio Fernando de Abreu, Josué Guimarães e Dalton Trevisan são os autores a partir dos quais Fabiano Tadeu Grazioli, doutorando em Letras (UPF) e Paulo Ricardo Becker, professor no PPGL, em Letras da UPF realizam um trabalho que parte da constatação de que “existe uma categoria de contos que se caracterizam pela narração em primeira pessoa e a voz do narrador-protagonista dirige-se a um “outro” que não se pronuncia no texto. O *corpus* de pesquisa constituiu-se de três que mostram o hibridismo ou hibridação dos gêneros literários conhecidos como narrativo, lírico e dramático. Os autores se propõem o diálogo entre os gêneros e utilizam-se do escopo teórico levantado por pesquisadores como: Carlos Reis (2003), Emil Staiger (1997), Northrop Frye (1973), Charles Kiefer (2004), Patrice Pavis (2007), entre outros.

Elivélton Assis Krümmel, Marilda Lachovski e Andressa Brenner Fernandes são pós-graduandos da Universidade Federal de Santa Maria e filiam-se à Análise de Discurso. Nesse artigo, buscam saber como se constituem as formações discursivas e ideológicas em torno da mulher e como essas formações discursivas compõem o imaginário sobre a mulher. A análise abarca três textualidades, quais sejam: 1) versos bíblicos transcritos em toalhas de cozinha (chamadas panos de prato), nas quais o enunciado “O senhor te guardará de todo mal” está posto; 2) escritura sagrada, sendo um versículo bíblico de Salmos 121: 7-8; 3) um poema de Cristiane Sobral, intitulado “Não vou mais lavar os pratos”. Os autores entendem que “a história reclama a memória” e, sustentam essa afirmação a partir de Nora (1984) e em Pêcheux, Orlandi e Indursky para sustentar as análises na perspectiva discursiva, o que os autoriza a dizer que trabalham com o real da língua e o real da história. Essa filiação permitem a concepção de memória a partir de pré-construídos e de discursos transversos, destacando o sujeito-mulher e os movimentos de contraidentificação dados por duas posições as mulheres: a da tola e o da sábia.

“Concepções de gramática no livro didático: interfaces com o ensino de língua materna” é o artigo de Dalve Oliveira Batista-Santos, doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de São Paulo e professora da Universidade Federal do Tocantins e de Elenir Alves Teles. Trata-se de um trabalho aplicado

e as autoras trabalham com atividades do livro didático “*Português e Linguagem*”, da 2ª série do Ensino Médio, produzido por Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (PNLD 2015, 2016 e 2017), buscando saber quais as concepções de gramática que perpassam o ensino de gramática nessa obra. Entre os autores que sustentam as análises realizadas estão Neves (2002), Possenti (2004), Geraldi (2004), Bunzen e Mendonça (2006), Antunes (2007), Travaglia (2009). Tendo em vista essas ancoragens teóricas, os autores puderam dizer que o ensino de gramática realiza-se, essencialmente, a partir de duas práticas: uma tradicional, que segue a gramática normativa e outra ligada à perspectiva da análise linguística que se centra no uso-reflexão-uso, priorizando o ensino pautado na contextualização e nos diferentes efeitos de sentido decorrentes da linguagem em uso.

Denise Gabriel Witzel, doutora em Letras e professora do Programa de pós-graduação em Letras, da UNICENTRO, analisa a relação entre discurso, poder e (re)produção de verdades, focalizando práticas que, segundo ela, marcaram, historicamente, um modo de entender e de “tratar” o corpo da mulher parturiente. A autora analisa os discursos entrecruzados com a memória da história das mulheres, dispostos no projeto fotográfico 1:4 *Retratos da Violência Obstétrica* (RAITER, 2017), divulgado em sites, que defendem o parto humanizado, e em redes sociais. Diante desse corpus e, ancorada nos estudos discursivos de Foucault, Witzel destaca que “as análises dos corpos das mulheres fotografadas, em cuja pele estão impressos dizeres narrando a violência obstétrica que sofreram, dão a ler/ver verdades desestabilizadas, reinventadas”.

No artigo “A criação literária e a psicanálise como representantes da condição humana”, Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães, doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia, aborda a Literatura e a Psicanálise. Esses dois domínios, segundo a autora, promovem “a interface, a mistura, o espaço vago e a transgressão. O “entre” abarca o variado, o múltiplo, o um e o outro, a partilha, além da resistência ao discurso científico moderno”. Há, entretanto, nessa interface, “hiatos que sublinham o domínio e o poder de cada saber”. A regularidade se dá pela linguagem, pelo mistério da palavra e das imagens que indicam a revelação e a transformação da condição humana. No artigo, a linguagem é evidenciada pela escrita imaginativa durante o Romantismo e pelas correntes críticas literárias: o formalismo russo e a estética da recepção.

Morgana de Abreu Leal, mestre em Letras (UFRJ), desenvolveu o artigo “Mesclagem conceptual e polifonia: um exercício de Análise Linguística” a partir do conceito de polifonia proposto por Ducrot (1987) e da mesclagem conceptual advinda da Linguística Cognitiva. O objetivo do trabalho a partir de duas teorias foi, segundo a autora, mostrar como o mesmo enunciado pode ser analisado a luz de duas teorias, que se diferenciam pela abordagem em relação ao sentido e ao dito e ao não dito e a construção dos sentidos pela cognição. A análise a partir da polifonia provocou reflexões e deu-se por meio de exemplos recortados de textos que tratam da polifonia, aos quais foram dadas novas roupagens. “A enunciação ‘Certamente o tempo está bom, mas estou com um problema nos pés’, inicialmente analisada por Ducrot (1987), ganha a abordagem da mesclagem conceptual” e com isso demonstra o trabalho dessa vertente teórica com a construção do sentido final da enunciação. Já a Linguística Cognitiva trata da construção do sentido desse enunciado e não com resultado final, como acontece com a polifonia, mas na enunciação, em que há mais de uma voz, as quais são, muitas vezes, antagônicas, como sinaliza a autora.

O artigo “Sinais fechados: um diálogo entre literatura e música”, de Claudimar Paes de Almeida, mestre em Letras (Universidade Federal da Grande Dourados) e Leoné Astride Barzotto, doutora em Letras (UEL) e professora na Universidade Federal da Grande Dourados objetiva realizar um estudo comparativo entre a Literatura e a música “Sinais fechados”, de Paulinho da Viola, do ano de 1969 e o conto de Marcelino Freire, “Sinal fechado”, do livro *Rasif: mar que arrebenta*, de 2008. Segundo os autores, apesar da distância temporal e das realidades distintas entre os dois textos analisados, eles “comungam da mesma ‘revelia’, ou seja, o trânsito ainda continua fechado”. A ancoragem teórica que iluminam as discussões advém de Candido (2000, 2004), Carvalhal (2003), Cevasco (2009), Clüver (2011), Etiemble (2011), Marques (1999), Remak (2011), Souza (2007), entre outros. Trata-se de um estudo comparativo em que há destaque dos principais aspectos de interação, do diálogo, da intertextualidade, da intermedialidade, e da intencionalidade existentes entre as duas formas de manifestação cultural: a música e a literatura, em momentos diferentes.

O artigo proposto Maristela Aparecida Nunes (Mestre em Educação – UNICENTRO), Aliandra Cristina Mesomo Lira (Doutora em Educação, Universidade de São Paulo) e Eliane Dominico (Mestre em Educação – UNICENTRO) objetiva discutir questões vinculadas às representações da infância inscritas no romance *Vidas Secas* (1938) de Graciliano Ramos. As autoras entendem que a problematização dessa representação contribui para a compreensão de como as crianças são retratadas pelos adultos e como isso colabora para a constituição de saberes sobre as crianças e sobre as diferentes culturas. Em “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, as crianças vivem uma situação de completa miséria, mas isso não impede que elas pensem e reajam diante de todas as situações. As discussões em torno da representação da infância precisam considerar que a preocupação com a infância é recente e em algumas culturas elas são desconsideradas. A justificativa para discutir a representação da infância a partir de um romance tem a ver com a liberdade poética do autor e ao fato dele poder mostrar inclusive o que as crianças ‘pensam’. Além disso, segundo as autoras, a obra literária tem a preocupação com o desenvolvimento histórico em torno da temática, o que é mais difícil quando se toma um *corpus* relacionado a cenas do cotidiano.

“Sintagmas terminológicos de núcleo em “*corpus*”: identificação de equivalentes terminológicos através da análise de *corpora* comparáveis inglês-português”, de Diego Napoleão Viana Azevedo, doutorando em Estudos da Tradução (UFSC) aborda um subconjunto da terminologia da Linguística de *Corpus* e objetiva a identificação de equivalentes terminológicos em língua portuguesa com o núcleo de *corpus* encontrados em língua inglesa. A pesquisa desenvolve-se na perspectiva teórica inscrita no âmbito da Terminologia, na Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), desenvolvida por Cabré (1999a, 1999b) e nas contribuições de Felber (1987), Barros (2004) e Krieger e Finatto (2004). No que tange à Linguística de *Corpus*, os autores que sustentam os posicionamentos vêm de Sardinha (2004), de Baker *et al.* (2006) e de Tagnin (2010).

Maria Izabel Rodrigues Tognato e Juliane Almeida de Oliveira inscrevem-se na Linguística Aplicada e abordam a sequência didática na formação inicial de professores de língua inglesa, concebendo a escrita como processo relacionado às capacidades docentes. As autoras propõem discussões que promovem o debate social sobre a instrumentalização do professor em formação, visando ao desenvolvimento de suas capacidades e, pensando em contribuir para a formação docente. As discussões inscrevem-se nos aportes teóricos nos aportes do Interacionismo Sociodiscursivo a partir de BRONCKART, 1999/2009),

no ensino de línguas com base em gêneros (BAKHTIN, 1979/1992/2003; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e em outros pesquisadores que tratam da mesma temática.

Os quinze artigos publicados nessa edição inscrevem-se nos estudos da linguagem em geral, mas há também aqueles que tratam mais especificamente das interfaces entre Língua e Literatura, incluindo a música e também em teorias da linguagem, contribuindo para o avanço do conhecimento. Dito isso, convidamos todos a lerem os artigos, esperando que eles contribuam para a ampliação das discussões em torno dos diferentes campos da linguagem e da produção do conhecimento em Letras.

Prof. Dra. Maria Cleci Venturini

Editor-gerente

Guarapuava, dezembro de 2018

Representação literária de relações socioculturais desiguais de poder em *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector: uma análise crítica do discurso literário

pg 11-24

Lizandra Lima de Souza¹

Maria Valdenia da Silva²

Resumo

O presente artigo constitui um estudo sobre *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, cujo objetivo é analisar como os sentidos sobre as relações socioculturais desiguais de poder são constituídos e reproduzidos por meio da construção discursiva das personagens, em especial Rodrigo e Macabéa. Para tanto, utilizaremos da Teoria Social do Discurso, uma abordagem da Análise de Discurso Crítica (ADC), concentrando-nos nos aportes teóricos de Fairclough (2001, 2003, 2003b), nos estudos sobre a construção da identidade nacional brasileira (FIORIN, 2009; OLIVEN, 2011) e sobre as opressões de gênero e classe (SAFFIOTI, 1976, 1987, 1999; BEAUVOIR, 1980a, 1980b). A análise da obra nos permite pensar a nossa forma de olhar para o outro, observando as relações desiguais de gênero e classe social.

Palavras-chave: Discurso; Ideologia; Representação; Desigualdade; A hora da estrela

LITERARY REPRESENTATION OF SOCIOCULTURAL INEQUALITY AND POWER RELATIONS IN *THE HOUR OF THE STAR* BY CLARICE LISPECTOR: A CRITICAL ANALYSIS OF LITERARY DISCOURSE

Abstract

The present paper is a study on *The hour of the star*, by Clarice Lispector, which it aims at analyzing how the senses on sociocultural inequality and power relations are constituted and reproduced through the characters' discursive construction, especially Rodrigo and Macabéa. Therefore, we will adopt, from the Social Theory of Discourse, an approach of Critical Discourse Analysis (CDA), using theoretical contributions such as Fairclough (2001, 2003, 2003b), the studies concerning the construction of Brazilian national identity (FIORIN, 2009; OLIVEN, 2011) and gender and class oppression (SAFFIOTI, 1976, 1987, 1999; BEAUVOIR, 1980a, 1980b). The narrative analysis allows us to reflect on the way we look at the other, taking into account inequality in social class and gender relations.

Keywords: Discourse; Ideology; Representation; Inequality; *The hour of the star*

¹ Mestranda do MIHL- Mestrado Interdisciplinar em História e Letras- Universidade Estadual do Ceará/Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central. Email: lizandralima10@hotmail.com

² Doutora em Letras. Professora do Curso de letras e do MIHL- Mestrado Interdisciplinar em História e Letras- Universidade Estadual do Ceará/Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. Email: maria.valdenia@uece.br

Introdução

A hora da estrela, último romance publicado em vida por Clarice Lispector, em 1977, alguns meses antes de sua morte, possibilitou à crítica literária especializada ler a representação da sociedade e cultura brasileira, como presente na composição literária da autora (MEDEIROS, 2011), que, até então, era reconhecida quase somente pelos aspectos metalinguísticos, subjetivo, introspectivo e/ou intimista, marcadamente presentes no universo ficcional de suas obras.

A obra, em um primeiro plano, aborda o conflito identitário e existencial do escritor Rodrigo S.M. na criação da protagonista de seu romance, Macabéa, uma jovem alagoana/nordestina pobre, órfã e retirante, caracterizada como uma mulher feia, alienada e solitária, personagem que sofre diferentes processos de exclusão social.

O conflito na composição de Macabéa e na escolha de seu destino pelo narrador ocorre, justamente, pelo confronto de identidades, posições sociais de classe, privilégios e desvantagens sociais existentes entre autor/narrador e personagem. Rodrigo, enquanto homem, médio burguês e intelectual, se vê diante de um impasse no momento de representar a figura de uma mulher pobre, uma realidade social diferente da sua. O confronto fica maior quando Rodrigo passa a se perceber também um marginalizado - simbolicamente - ao ser uma espécie de intelectual intermediário entre a classe média e a baixa: não é tão bem visto/aceito pelos de sua classe, todavia, não tem propriedade de fala concreta para representar os pobres e oprimidos, por conta de sua classe social privilegiada.

Em um segundo plano, é desenvolvida a história de Macabéa, entre outras personagens que, cada uma ao seu modo, vão representar, na história, diferentes aspectos da identidade nacional brasileira, dos brasileiros e/ou da sociedade brasileira de forma geral, se considerarmos que a

reflexão sobre a identidade que se constrói para o Brasil e para os brasileiros, opera diante de diferenças sociais pautadas em discurso de inclusão e exclusão social.

Diante disso, o presente artigo objetiva analisar como os sentidos sobre as relações socioculturais desiguais de poder - as quais estão vinculadas a uma representação de identidade nacional brasileira - são constituídos e reproduzidos por meio da construção discursiva das personagens (em especial Rodrigo e Macabéa) de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Para tanto, nós utilizaremos de propostas teórico-metodológicas da Teoria Social do Discurso, uma abordagem da Análise de Discurso Crítica (ADC), cunhada pelo linguista britânico Norman Fairclough, o qual se baseia em uma percepção da linguagem “como parte irreduzível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.11).

Incluimos como base para a presente pesquisa, o arcabouço teórico-metodológico da ADC de perspectiva faircloughiana, sobre as relações entre linguagem, ideologia e sociedade, articulado com estudos sobre a construção da identidade nacional brasileira (FIORIN, 2009; OLIVEN, 2011) e sobre as opressões de gênero e classe (SAFFIOTTI, 1976, 1987, 1999; BEAUVOIR, 1980a, 1980b). Como categorias de análise específicas, elegemos para a análise das construções simbólicas ideológicas no(s) discurso(s), os modos gerais de operação da ideologia, elencados por Thompson (1995) e os três principais tipos de significados que atuam simultaneamente nos enunciados: o significado acional e gênero, o significado representacional e discurso e o significado identificacional e estilo (FAIRCLOUGH, 2003b; RESENDE; RAMALHO, 2006). Nossa pesquisa, portanto, enquadra-se no paradigma qualitativo, sendo um estudo exploratório, mais especificamente, de cunho bibliográfico e interdisciplinar.

Análise de discurso crítica e estudos de gênero, classe e representação social: diálogos pertinentes para uma análise crítica do discurso literário

Muitas são as perspectivas e abordagens teórico-metodológicas que podemos assumir nos estudos da/sobre a linguagem. Conforme Orlandi:

Há muitas maneiras de se estudar a linguagem: concentrando a nossa atenção sobre a língua enquanto sistema de signos ou como sistema de regras formais, e temos a Linguística [SIC]; ou como normas do bem dizer, por exemplo, e temos a Gramática normativa. Além disso, a própria palavra gramática como a palavra língua podem significar coisas muito diferentes, por isso as gramáticas e a maneira de se estudar a língua são diferentes em diferentes épocas, em distintas tendências e em autores diversos (ORLANDI, 2001, p. 15).

Seguindo essa linha de pensamento, os estudiosos começaram a se interessar pelo estudo da linguagem de um modo particular, isto é, diferenciado da maneira trabalhada pela Linguística, o que, por sua vez, motivou o surgimento da Análise de Discurso, campo de estudos da linguagem (Linguística Aplicada) que nos interessa para desenvolver o embasamento central do presente artigo.

A Análise de Discurso não possui apenas uma perspectiva de estudos do discurso. Mussalim (2003, p. 113), sobre as correntes teóricas de referencial para os estudos do discurso, distingue uma Análise de Discurso de origem francesa, a qual mantém “uma relação privilegiada com a História, com os textos de arquivo, que emanam as instâncias institucionais” e uma Análise de Discurso de origem anglo-saxã, que privilegia a relação com a Sociologia.

A partir das filiações teóricas entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, em um espaço de questões criadas pela relação entre esses três domínios disciplinares, nos anos 60 do século XX, é que a AD se constituiu, usando alguns de seus embasamentos teóricos como referenciais, mesmo

que depois tenha questionado ou abandonado para seguir seus propósitos.

A Análise de Discurso Crítica possui uma abordagem transdisciplinar, pois provém da operacionalização de diversos estudos, dentre os quais, com base em Fairclough (2001), apontamos os de Foucault (2003), Bakhtin (1997, 2006) e de Thompson (1995), cujas abordagens a respeito do discurso, da ideologia e do poder, exerceram fortes influências sobre a ADC. É importante salientar, além disso, que existem diferentes abordagens críticas da linguagem, mas que “o expoente da ADC é reconhecido em Norman Fairclough, a ponto de se ter convencido chamar sua proposta teórico-metodológica, a Teoria Social do Discurso, de ADC” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.21), convenção que - por questões de enquadramento teórico-metodológico condizente com nossa proposta - manteremos neste trabalho, todavia, sem desconsiderar que os estudos em ADC não se limitam ao modelo de perspectiva faircloughiana.

Fundamentada em uma percepção da linguagem como prática social, a Teoria Social do Discurso tem vasto campo de aplicação “aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais e grupos de atores e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.11).

Segundo Magalhães (2001, p. 11), apesar de a Teoria Social do Discurso de Fairclough ter em comum com a Escola Francesa de Análise de Discurso o modo de conceber o discurso, isto é, de adotá-lo como prática social, linguagem em uso, a abordagem faircloughiana é inovadora, porque se propõe a “examinar em profundidade não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social”.

Ao usar o termo ‘discurso’, proponho

considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. (...) Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social. (...) O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90-91).

A perspectiva de ADC faircloughiana apresenta-nos um quadro teórico-metodológico que nos é pertinente para uma análise crítica do discurso literário de *A hora da estrela*, pois Fairclough operacionaliza conceitos e métodos para uma abordagem do discurso como prática social, o qual pode ser tanto um meio para a constituição e sustentação de estruturas sociais, essencialmente as de dominação-exploração, como também pode funcionar como um mecanismo de conscientização para transformação da sociedade, o que corrobora com o que vários estudiosos da literatura apontam sobre a função social do texto literário, que é produção artística e social (CANDIDO, 2000).

A literatura, desde suas origens, relaciona-se à função de “atuar sobre as mentes” (COELHO, 2000, p. 29), admitir isso não reduz a criação estética a um “veículo de ideologias”, mas considera que as criações artísticas são, antes de tudo, criações humanas, que não estão isentas de opções ideológicas que influenciam e são influenciadas pelos seus meios socioculturais de produção e recepção. Analisar como uma obra literária discursivamente tencionou representar a sociedade na qual circulou e/ou compreender ideologicamente valores e comportamentos que fundamentaram os processos históricos, sociais, culturais e políticos

que constituíram (e constituem) as sociedades ao longo dos tempos (COELHO, 2000).

Podemos considerar uma relação dialética de influências recíprocas entre a produção artística/literária e a sociedade: o meio social exerce influência sobre a arte/literatura, mas ela também exerce sobre ele. A produção artística é, dessa forma, social, pois depende da “ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais” (CANDIDO, 2000, p. 20).

Fairclough (2003b) operacionaliza as três macrofunções³ que atuam simultaneamente nos textos propostos por Halliday (1991), considerando “uma articulação entre as macrofunções de Halliday e os conceitos de gênero, discurso e estilo, sugerindo, no lugar das funções da linguagem, três principais tipos de significado” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.59) que atuam simultaneamente nos enunciados. São eles, o significado acional e gênero, o significado representacional e discurso e o significado identificacional e estilo.

Por meio do significado acional e gênero, analisaremos em *A hora da estrela* como o discurso age sobre o mundo. A intertextualidade é a categoria base que elegemos para a análise das vozes e ideologias presentes nos discursos das personagens. Através do significado representacional e discurso analisaremos como este representa o mundo, para tanto, elegemos a análise de vocabulário e de algumas formas discursivas presentes em *A hora da estrela*. Por fim, com o significado identificacional e estilo, analisaremos como o mundo cria identidades

³ Função ideacional, função interpessoal e função textual. Cf. HALLIDAY, M. A. K. Context of situation. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R., (org.) Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective. London: Oxford University Press. 1991, p. 3-28.

e como elas são reproduzidas, sustentadas e/ou negadas pelo/no discurso.

A noção de ideologia da ADC provém de estudos do sociólogo John Brookshire Thompson (1995), nos quais o autor recusa as concepções neutras de ideologia, as que desvinculam a ideologia a serviço dos interesses de determinados grupos hegemônicos, e apresenta um conceito negatizado de ideologia, pois esta, para o autor, é necessariamente hegemônica na medida em que contribui para a instauração e manutenção das relações sociais de dominação que legitimam a ordem social que privilegia indivíduos e grupos dominantes. Segundo Fairclough (1989), o funcionamento da ideologia torna-se mais eficaz quando ela age inconscientemente, isto é, de forma naturalizada/internalizada.

A ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente. (FAIRCLOUGH, 1989, p. 85 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 22).

Em *Ideologia e cultura moderna*, Thompson (1995, p.81-90) considera que há no discurso construções simbólicas ideológicas que funcionam como mecanismos de estabelecimento e sustentação das relações sociais de dominação. Cinco modos gerais de operação da ideologia são elencados por ele: a legitimação, a dissimulação, a unificação, a fragmentação e a reificação.

Por meio da legitimação, relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas ao serem representadas como legítimas, justas, defensíveis ou dignas de apoio. Através da dissimulação, relações de dominação são estabelecidas e sustentadas por meio de sua dissimulação, negação, ofuscação ou ocultação. Com a unificação, relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas

através da construção, em um plano simbólico, da unidade, isto é, da ideia de uma identidade coletiva padronizada. Na fragmentação, relações de dominação são estabelecidas e sustentadas através da segmentação, fragmentação ou desestabilização de grupos (oprimidos) que, se unidos, poderiam manter um obstáculo à manutenção do poder pelo grupo dominante. E, por fim, por meio da reificação as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através da representação de situações históricas temporais ou transitórias como sendo fixas, imutáveis, naturais e/ou permanentes.

Dessa forma, a abordagem de Thompson (1995, p.81-90) sobre as construções simbólicas ideológicas no discurso aliada ao arcabouço teórico-metodológico da ADC fornece instrumentos pertinentes para uma análise linguística dos discursos das personagens de *A hora da estrela* que são revestidos de ideologia.

Fiorin (2009, p.117), com base na proposta de Zilberberg e Fontanille, feita para evidenciar como as ideologias são constituídas nos discursos e através deles reproduzidas, aponta que “há culturas que se veem como unidade e outras, como mistura. O que significa que há dois mecanismos a regê-las: o princípio de exclusão e o princípio da participação”. Esses princípios, segundo o autor, instituem dois grandes regimes de funcionamento cultural, um pautado na cultura da exclusão/triagem, outro pautado na cultura da participação/mistura. No primeiro, há um confronto entre exclusivo e excluído, no segundo um cotejo entre igual e desigual. Vale ainda ressaltar que “as coisas no interior da cultura não são regidas sempre por um único princípio” (FIORIN, 2009, p. 122), logo, a depender de determinadas especificidades ideológicas, sociais, econômicas e políticas, um ou outro princípio poderá reger o funcionamento de cada cultura.

Em *A hora da estrela*, há uma identidade brasileira pautada na mistura e na diferença,

tratadas de forma hierarquizada nos processos sociais. A autora mostra uma sociedade e cultura brasileiras formada pela diferença, não tratadas de forma equânime, mas de modo a sustentar relações socioculturais desiguais de poder, desconstruindo o protótipo de uma identidade brasileira que, por ter em sua formação uma herança cultural diversificada, naturaliza a ideologia problemática de que o Brasil é um país liberal e agradável, sempre aberto, cordial e respeitoso diante das diferenças. Ideologia essa que camufla relações socioculturais de opressão e repressão no país. A este respeito, Fiorin (2009) destaca:

A cultura brasileira euforizou de tal modo a mistura que passou a considerar inexistentes as camadas reais da semiose onde opera o princípio da exclusão: por exemplo, nas relações raciais, de gênero, de orientação sexual etc. A identidade autodescrita do brasileiro é sempre a que é criada pelo princípio da participação, da mistura. Daí se descreve o brasileiro como alguém aberto, acolhedor, cordial, agradável, sempre pronto a dar um “jeitinho”. Ocultam-se o preconceito, a violência que perpassa as relações cotidianas etc. Enfim, esconde-se o que opera sob o princípio da triagem. (FIORIN, 2009, p. 124).

Não obstante de todas as conquistas históricas dos movimentos feministas a partir do século XIX, quando o feminismo ganhou força enquanto movimento social organizado e de massa, ainda hoje as mulheres lutam por equidade social, pautada em isonomia e justiça nas esferas econômicas, trabalhistas, políticas e culturais da sociedade. O feminismo, de forma genérica, é um movimento sociopolítico que busca uma sociedade livre do patriarcado, entendido aqui como o sistema social, cultural, político, econômico e ideológico de dominação-exploração da mulher pelo homem (SAFFIOTI, 1987).

Apesar de o termo feminismo ser geralmente usado no singular, a sua existência é plural, não existe um feminismo e uma forma de se pensar a luta das mulheres pela mudança de sua situação de opressão na sociedade, mas feminismos, movimentos heterogêneos e articulados de

mulheres, constituídos de diversos modos ideológicos e práticos de se pensar e agir diante da promoção de pautas a respeito dos direitos das mulheres, o que fica evidente com as suas mais variadas vertentes.

A vertente marxista do feminismo é a que nos interessa para a fundamentação do presente artigo, pois concebe a opressão de gênero interligada a outras opressões sociais, como a de classe e a étnica. Heleieth Saffioti (1934-2010) é um importante nome feminista que podemos citar como representativo dessa vertente no Brasil.

Em *A mulher na sociedade de classes* (1976), Saffioti analisa a situação da mulher no sistema capitalista e como não só a subordinação de gênero legitimada pelo patriarcado é motivadora da situação de opressão da mulher na sociedade, relacionando-se, portanto, com outras estruturas de dominação-exploração, como a de classe social.

Podemos apontar um diálogo pertinente entre ADC e teoria feminista ao considerarmos que o feminismo ou movimento feminista consiste em movimentos articulados por mulheres militantes cujas pautas são embasadas por teorias de gênero diversas que analisam o patriarcado e propõem seu fim para que, com isso, seja alcançada uma sociedade equânime, na qual o gênero não conceda privilégios para um grupo de indivíduos e desvantagens para outro(s).

Para Saffioti (1999), a manifestação primeira do conceito de gênero (como construção social) reside em *O Segundo Sexo*⁴, de Simone de Beauvoir, sobretudo em sua famosa frase: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1980a,

4 Livro publicado originalmente em 1949, em que a escritora francesa busca desenvolver uma análise existencialista a respeito da “condição da mulher ocidental, isto é, de sua formação, situação e caráter, Simone de Beauvoir partede uma leitura ética das relações intersubjetivas que historicamente permitiram a constituição de códigos de feminilidade e que condicionam” (GUNELLA, 2004, p. 10) o status quo social. No Brasil, o livro foi publicado primeiramente em dois volumes, *O Segundo sexo - fatos e mitos* (1980b) é o volume 1 e *O Segundo Sexo - a experiência vivida* (1980a), do qual retiramos uma citação anteriormente, é o volume 2.

p. 9). De tal modo que, se o feminino é uma construção social, “é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia” (SAFFIOTTI, 1999, p. 160).

Ao desnaturalizar o ser mulher, Simone de Beauvoir aponta para a construção social do feminino, recusando, assim, o que era dado como “destino biológico” para as mulheres. Sobre a autora, ALVES; PITANGUY destacam:

Simone de Beauvoir estuda a fundo o desenvolvimento psicológico da mulher e os condicionamentos que ela sofre durante o período de sua socialização, condicionamentos que, ao invés de integrá-la a seu sexo, tornam-na alienada, posto que é treinada para ser mero apêndice do homem. Para a autora, em nossa cultura é o homem que se afirma através de sua identificação com seu sexo, e esta autoafirmação, que o transforma em sujeito, é feita sobre a sua oposição com o sexo feminino, transformado em objeto, e visto através do sujeito. (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 52).

Macabéa pode representar as mulheres pobres e que estão fora do padrão social de beleza e que, por isso, sofrem discriminação de forma potencializada por sua situação de desvantagem social se agravar. A violência contra a mulher não se constitui somente na agressão física ou sexual, mas também em formas simbólicas legitimadas pela dominação masculina nas relações sociais entre os gêneros.

Se a relação sexual se mostra como uma relação social de dominação, é porque ela está constituída através do princípio de divisão fundamental entre o masculino, ativo, e o feminino, passivo, e porque este princípio cria, organiza, expressa e dirige o desejo- o desejo masculino como desejo de posse, como dominação erotizada e o desejo feminino como desejo da dominação masculina, como subordinação erotizada, ou mesmo, em última instância, como reconhecimento erotizado da dominação. (BOURDIEU, 2007, p.31).

A dominação masculina permeia as relações sexuais entre homens e mulheres de modo a cristalizar, por um lado, a objetificação e submissão feminina e, por outro, o poder do macho, o

que, conseqüentemente, sustenta socialmente a dominação e exploração feminina pelo homem (SAFFIOTTI, 1987), fato representado na relação “afetiva” que se estabelece entre Olímpico e Macabéa, como veremos na análise a seguir.

Retratos da sociedade e cultura brasileira em *A hora da estrela*

Em *A hora da estrela*, Clarice Lispector representa a cultura brasileira pautada em uma identidade da mistura, da diferença, ao representar as personagens com diferentes personalidades, ideologias, vivências e meios de sobrevivência na sociedade brasileira ao mesmo tempo em que também evidencia processos de triagem/exclusão (FIORIN, 2009), estes constituídos representados por meio dos diferentes processos de exclusão social sofridos, por exemplo, pela personagem Macabéa, devido ao sistema sociocultural desigual de gênero e classe.

A obra inicia abordando o conflito de identidade do escritor Rodrigo S.M., personagem narrador, na criação da protagonista de seu romance, Macabéa, uma jovem alagoana/nordestina pobre, órfã e retirante, caracterizada como uma mulher alienada, solitária e virgem (por ser lida como feia diante dos padrões de beleza socialmente impostos) que fora criada por uma tia beata carrasca após a morte de seus pais, quando tinha apenas dois anos.

A história assume o caráter de uma metanarrativa, na qual o narrador, em determinados momentos, pode representar Clarice Lispector (alter ego) revelando aos leitores seu processo de criação literária e seus conflitos internos e angústias diante da vida e da morte.

Apesar de, em *A hora da estrela*, a autora imprimir um caráter diferenciado na estrutura da narrativa, que é ter adotado um enredo com início, meio e fim, a história não segue uma estrutura linear: há constantes idas e vindas no tempo,

flashbacks revelando o passado, digressões, entre outras peculiaridades comuns à autora, tais como a construção de frases inconclusas e outros desvios da sintaxe tradicional e neologismos.

O conflito na criação de Macabéa e no destino a ser lhe dado por Rodrigo S.M. advém das diferenças de identidades, posições sociais de classe, privilégios e desvantagens sociais existentes entre autor e personagem. Rodrigo, enquanto homem, médio burguês e intelectual, se vê diante de um conflito consigo no momento de representar uma mulher pobre e alienada ao sistema.

Sei que há moças que vendem o corpo, única posse real, em troca de um bom jantar em vez de um sanduíche de mortadela. Mas a pessoa de quem falarei mal tem corpo para vender, ninguém a quer, ela é virgem e inócua, não faz falta a ninguém. Aliás – descobro eu agora – eu também não faço a menor falta, e até o que escrevo um outro escreveria. Um outro escritor, sim, mas teria que ser homem porque escritora mulher pode lacrimejar piegas. (LISPECTOR, 1997, p. 13-14).

No trecho acima, Rodrigo - Clarice Lispector – critica a deslegitimação da escrita feminina ao dizer que sua narrativa poderia “lacrimejar piegas” caso fosse escrita por uma mulher, um indício do motivo de a autora ter escolhido “se representar” na metanarrativa como sendo um personagem masculino. E como tal, Rodrigo é representado como privilegiado em comparação a sua personagem feminina, Macabéa, desde o direito à palavra até a sua posição de intelectual/escritor e de classe social privilegiada. É a partir desta perspectiva que Rodrigo, narrador-personagem, vai representar Macabéa, uma mulher que sofre diferentes tipos de exclusão social.

Rodrigo não tem piedade ao retratar Macabéa, pois, segundo ele, é um relato que deseja frio (LISPECTOR, 1997, p. 13): “Quero neste instante falar da nordestina. É o seguinte: ela como uma cadela vadia era teleguiada exclusivamente por si mesma. Pois reduzia-se a si. Também eu, de fracasso em fracasso, me reduzi a mim mas pelos

menos quero encontrar o mundo e seu Deus” (LISPECTOR, 1997, p 18).

O discurso masculino é dominante na narrativa, através dele, a imagem de Macabéa, reduzida a uma “cadela vadia”, vai sendo aos poucos construída. Através de digressões, Rodrigo, apesar de mencionar que irá falar da história da nordestina, em grande parte do espaço da narrativa, fala de si mesmo, se projeta como a personagem central nas primeiras páginas do romance. Considerando o significado acional operacionalizado por Fairclough (2003), o discurso masculino de Rodrigo S.M. age sobre Macabéa de modo a diminuir sua mulheridade e humanidade, por toda carga pejorativa e, por vezes, machista, que suas escolhas lexicais demonstram ao representar a nordestina, personagem silenciada no início da narrativa.

Segundo Resende (2005, p.31), a intertextualidade é “a combinação da voz de quem pronuncia um enunciado com outras vozes que lhe são articuladas”, ou seja, há na intertextualidade um diálogo de vozes constituído na articulação de discursos (re)construídos por diferentes sujeitos na interação verbal, falada ou escrita. Considerando a intertextualidade como categoria relacionada ao significado acional, a análise em um texto de quais vozes são incluídas e predominam e, ainda, quais são excluídas, é pertinente à medida que predominâncias e ausências são significativas na construção ideológica dos (e nos) discursos.

A caracterização inicial de Macabéa é construída e reproduzida pela voz masculina hegemônica na narrativa, tendo em vista que não há a presença da voz feminina no momento da apresentação na história. É o homem que representa, através do seu discurso, o mundo, agindo sobre ele de forma a legitimar uma negatividade em Macabéa e em sua humanidade. O discurso masculino está em aliança com o discurso patriarcal androcêntrico, no qual a voz e perspectivas de mundo masculinas são predominantes. A ausência da voz feminina

sobre si mesma no início da narrativa é, portanto, simbólica e ideológica, considerando que o silenciamento feminino é um dos mecanismos usados socialmente para naturalizar a ordem patriarcal se admitirmos a legitimação do discurso do homem sobre a mulher no patriarcado.

Ao negar ser um intelectual: “Eu não sou um intelectual, escrevo com o corpo” (LISPECTOR, 1997, p. 16), sendo um, por sua posição de homem escritor que, ao longo da narrativa, demonstra bastante conhecimento sociológico e cultural, Rodrigo, se nos ampararmos em Thompson (1995), tenta mascarar as relações de poder em seu discurso por meio da dissimulação ao tentar ocultar, camuflar ou obscurecer sua posição privilegiada de intelectual e sujeito de voz na história.

O fracasso de sua literatura faz com que Rodrigo se sinta um marginalizado, o que configura parte do conflito na criação de sua personagem, Macabéa, pois apesar de ele não ser tão bem aceito pelos de sua classe, o autor não tem propriedade de fala para representar os pobres e oprimidos por conta de seus privilégios de homem intelectual e de classe social privilegiada em comparação aos que tenta representar literariamente.

Rodrigo, apesar de sua consciência sociológica e de tentar fazer uma crítica à sociedade opressora, não tem total consciência da ideologia que o privilegia, o que faz com que ele reproduza, por vezes, discurso de ódio contra Macabéa.

(Ela me incomoda tanto que fiquei oco. Estou oco desta moça. E ela tanto mais me incomoda quanto menos reclama. Estou com raiva. Uma cólera de derrubar copos e pratos e quebrar vidraças. Como me vingar? Ou melhor, como me compensar? Já sei: amando meu cão que tem mais comida do que a moça. Por que ela não reage? Cadê um pouco de fibra? Não, ela é doce obediente.). (LISPECTOR, 1997, p. 26)

O intelectual demonstra não ter consciência de todos os fatores sociais e ideológicos que fizeram a personagem ser e agir de modo a não subverter sua posição social desprivilegiada e subalterna.

A ideologia serve à classe dominante, existindo o interesse das hegemonias (THOMPSON, 1995), as quais criam modos ideológicos de operação social para sustentar as relações sociais desiguais de poder que as beneficiam. Segundo Fairclough (1989), o funcionamento da ideologia torna-se mais eficaz quando ela age inconscientemente, isto é, de forma naturalizada/internalizada. Macabéa possuía pouca escolarização, alienada ao sistema, a jovem não tinha acesso a bens culturais, intelectuais e materiais que a ajudassem a ter uma visão mais crítica da sociedade. Sua diversão era ouvir a “Rádio Relógio”, ela gostava de ouvir as “palavras diferentes” pronunciadas pelos locutores, apesar de desconhecer seus significados e/ou não saber o que fazer com as informações vagas e sem criticidade social ou política que ouvia, que a educassem a uma visão mais crítica de sua situação social desprivilegiada.

O significado representacional relaciona-se ao conceito de discurso como modo de representar o mundo social e, conseqüentemente, os atores sociais, suas crenças, costumes, modos de vida, grupos etc (FAIRCLOUGH, 2003). Quais partes do mundo são representadas? Como são representadas? Qual a representação dos atores sociais? Qual a relação estabelecida entre os discursos? São questionamentos que podemos levantar na análise relacionada a esse significado. Através do significado identificacional e estilo podemos analisar como a identidade das personagens é literariamente construída, reproduzida, negociada e/ou negada no discurso.

Rodrigo tenta representar a figura do pobre, ao fazer isso o escritor corrobora com ideologias que naturalizam, reificam e unificam a visão problemática que parte da sociedade tem a respeito das pessoas que ocupam um lugar de desvantagem nas relações sociais de poder, tendo em vista que ora o pobre é representado como alienado, ora

como desonesto (Olímpico) e obsessivo em mudar de classe social, fato representado pelo personagem Olímpico: nordestino e retirante como Macabéa, porém mau-caráter, assassino e ladrão, homem disposto a fazer de tudo para pertencer à classe social hegemônica.

Macabéa representa uma herança sociocultural brasileira relacionada à extrema miséria, à migração e a diferentes tipos de opressão e exclusão social e cultural, fato que a deixa, em parte, alheia de si e da sociedade. Segundo Rodrigo, a retirante nordestina ignorava até mesmo o motivo de ter se mudado do Sertão de Alagoas para o Rio de Janeiro, onde passou a morar numa pensão e a trabalhar como datilógrafa.

Elas nascera com maus antecedentes e agora parecia uma filha de um não-sei-o-quê com ar de se desculpar por ocupar espaço. No espelho distraidamente examinou de perto as manchas no rosto. Em Alagoas chamavam-se “panos”, diziam que vinham do fígado. Disfarçava os panos com grossa camada de pó branco e se ficava meio caída era melhor que o pardacento. Ela toda era um pouco encardida pois raramente se lavava. De dia usava saia e blusa, de noite dormia de combinação. (...) Ninguém olhava para ela na rua, ela era café frio. (LISPECTOR, 1997, p. 27).

Simone de Beauvoir, em *O Segundo Sexo* (1980a, 1980b), trata, entre outras questões, da socialização feminina, dos condicionamentos repressivos que a mulher sofre até se integrar, ou melhor, se alienar ao seu sexo, considerando que os papéis sociais de gênero são distribuídos de modo a conferir às mulheres um lugar de subordinação nas relações sociais. Macabéa é fruto de uma socialização repressora, teve desde a infância uma educação rígida e opressora por parte da tia, religiosa fundamentalista que a agredia física e psicologicamente para fazê-la internalizar ideologias moralistas, o que fez Macabéa se alienar à própria mulheridade, esta concebida não pela feminilidade, mas pela identidade de gênero feminina. Segundo Rodrigo, “até mesmo o fato de

vir a ser uma mulher não parecia pertencer à sua vocação” (LISPECTOR, 1997, p. 28).

O fato de Macabéa ser alheia a sua mulheridade não a torna isenta da opressão de gênero, pelo contrário, na medida em que a personagem foge dos padrões sociais de feminilidade e beleza feminina, ela sofre fortes processos de exclusão e invisibilização social. Macabéa é rejeitada pelos homens por ser socialmente lida como uma mulher feia, por não ter condições financeiras e nem ao menos uma personalidade atrativa. Macabéa representa as mulheres que são social e amorosamente excluídas, marginalizadas e abandonadas por conta de sua situação social/econômica.

Macabéa inicia um romance com Olímpico, porém logo é abandonada por ele, que viu em sua amiga Glória algumas vantagens sociais/econômicas que Macabéa não possuía para subir de classe: “Olímpico talvez visse que Macabéa não tinha força de raça, era subproduto. Mas quando ele viu a colega da Macabéa, sentiu logo que ela tinha classe” (LISPECTOR, 1997, p. 59).

Glória possuía no sangue um bom vinho português e também era amaneirada no bamboleio do caminhar por causa do sangue africano escondido. Apesar de branca, tinha em si a força da mulatice. Oxigenava em amarelo-ovo os cabelos crespos cujas raízes estavam sempre pretas. Mas mesmo oxigenada ela era loura, o que significava um degrau a mais para Olímpico. Além de ter uma grande vantagem que nordestino não podia desprezar. É que Glória lhe dissera, quando lhe fora apresentada por Macabéa: “sou carioca da gema!” Olímpico não entendeu o que significava “da gema” pois esta era uma gíria ainda do tempo de juventude do pai de Glória. O fato de ser carioca tornava-a pertencente ao ambicionado clã do sul do país. Vendo-a, ele logo adivinhou que, apesar de feia, Glória era bem alimentada. E isso fazia dela material de boa qualidade. (LISPECTOR, 1997, p. 59).

Glória representa o brasileiro miscigenado, de traços étnicos mistos advindos de uma mistura racial resultante da colonização: pele clara, porém com traços estéticos relacionados à identidade negra, como o cabelo crespo e o corpo

considerado “roliço”. Como vimos na citação acima, Olímpico viu em Glória “um material de boa qualidade”, expressão machista e misógina, que objetifica a mulher e a reduz a um produto de consumo masculino, ideologia em que opera a unificação (THOMPSON, 1995), modo de operação da ideologia internalizado por Olímpico que concebe as mulheres como sendo materiais de uso do homem, seja sexual (para procriação), seja de ascensão social: Glória tinha uma família estruturada, com mãe, pai (açougueiro) e comida em casa na hora certa, além de serem pertencentes ao “ambicionado clã do sul do país”.

A fragmentação atua enquanto modo de operacionalização da ideologia (THOMPSON, 1995) na forma como é apresentada pelo narrador a construção discursiva da relação entre Glória e Macabéa: “elas não eram amigas, apenas colegas” (LISPECTOR, 1997, p. 63). Durante muitos momentos, o narrador faz questão de acentuar na história as diferenças entre uma e outra, de modo, por vezes, a rivalizá-las, como quando ele sugere que Macabéa sentia inveja da colega ou quando constrói para Glória a imagem de uma mulher ardilosa na hora de conquistar o namorado da outra, fato esse contraditório se considerarmos que foi Olímpico quem decidiu terminar com Macabéa: não por ter sido seduzido por Glória ou por ela ter se apaixonado, mas por ter visto na moça privilégios que Macabéa não possuía para favorecê-lo.

Maca, porém, jamais disse frases, em primeiro lugar por ser de parca palavra. E acontece que não tinha consciência de si e não reclamava nada, até pensava que era feliz. Não se tratava de uma idiota mas tinha a felicidade pura dos idiotas. E também não prestava atenção em si mesma: ela não sabia. (...) Nada contou a Glória porque de um modo geral mentia: tinha vergonha da verdade. A mentira era tão mais decente. Achava que boa educação é saber mentir. Mentia também para si mesma em devaneio volátil na sua inveja da colega. Glória, por exemplo, era inventiva: Macabéa viu-a se despedir de Olímpico beijando a ponta dos próprios dedos e jogando o beijo no ar como se solta passarinho, o que Macabéa

nunca pensaria em fazer. (LISPECTOR, 1997, p. 63).

No patriarcado, um exemplo de fragmentação enquanto modo de operação da ideologia machista é o discurso que diz que “toda mulher é rival”, que por mais que convivam e troquem confidências ou sejam próximas, nunca são/serão amigas de verdade. Esse discurso “senso comum” foi se construindo culturalmente como um referencial de comportamento feminino para fazer com que as mulheres internalizem e aprendam, desde cedo, que elas são rivais e/ou que, ainda, necessitam disputar atenção de homens, mesmo os comprometidos com as próprias amigas. Macabéa não reage à colega não porque não tem senso de rivalidade, mas porque é construída como alguém que é alheia de si e dos outros.

Apesar de toda socialização repressora, situação de subalternidade social e de gênero e, provavelmente, étnica, já que a personagem é parda, não tendo privilégios de cor/etnia branca. Macabéa também demonstrava pequenas atitudes de resistência individual (não sistemática), as quais - apesar de serem ignoradas por Rodrigo que, por conta dos seus privilégios e identidades/vivências não conseguia enxergá-las - aparecem de forma significativa na narrativa como um grito abafado da personagem, como o fato de deixar de ir à igreja após a morte da tia, não tendo, dessa forma, internalizado os valores religiosos a ela impostas.

Macabéa, em outro momento da história, demonstrou não ser tão boba como queria nos convencer Rodrigo, ao decidir descansar um pouco as costas por um dia da dura jornada de trabalho como datilógrafa: a moça tinha dores nas costas, mas sabia que dizer isso não faria seu chefe crê-la e dispensá-la por um dia, decidiu, por isso, mentir para o patrão, dizendo que iria passar por um procedimento de extração de dente e que não poderia trabalhar no dia seguinte “porque arrancar

um dente era muito perigoso” (LISPECTOR, 1997, p. 41).

(...) E a mentira pegou. Às vezes só a mentira salva. Então, no dia seguinte, quando as quatro Marias cansadas foram trabalhar, ela teve pela primeira vez na vida uma coisa a mais preciosa: a solidão. Tinha um quarto só para ela. Mal acreditava que usufruía o espaço. E nem uma palavra era ouvida. Então dançou num ato de absoluta coragem, pois a tia não a entenderia. Dançava e rodopiava porque ao estar sozinha se tornava: l-i-v-r-e! Usufruía de tudo, da arduamente conseguida solidão, do rádio de pilha tocando o mais alto possível, da vastidão do quarto sem as Marias. Arrumou, como pedido de favor, um pouco de café solúvel com a dona dos quartos, e, ainda como favor, pediu-lhe água fervendo, tomou tudo se lambendo e diante do espelho para nada perder de si mesma. Encontrar-se consigo própria era um bem que ela até então não conhecia. Acho que nunca fui tão contente na vida, pensou. Não devia nada a ninguém e ninguém lhe devia nada. (LISPECTOR, 1997, p. 41-42).

Macabéa, nas páginas finais da narrativa, após ter vivenciado diferentes práticas sociais de exclusão, rejeição e preconceito, demonstra, ainda, o desejo místico de entender o que está acontecendo em sua vida e o que acontecerá em seu futuro, o que a vida lhe reserva e, a conselho de Glória, decide ir a uma cartomante para desvendar esses mistérios. Tal fato demonstra mais uma vez a visão deturpada da vivência de Macabéa que Rodrigo, “seu criador”, tinha: a jovem alagoana não era tão alheia de si como ele achava que fosse.

Na “consulta” à cartomante, Macabéa, que “nunca tinha tido coragem de ter esperança” (LISPECTOR, 1997, p. 76), começou a achar que “Jesus enfim prestava atenção nela” (LISPECTOR, 1997, p. 77): finalmente Macabéa começou a ter esperança na vida, enganada pelas previsões falaciosas de que ficaria rica, encontraria um bom homem e viveria um grande amor, conforme Madame Carlota.

Iludida e emocionada, Macabéa saiu “aos tropeços” da casa da cartomante, cheia de esperanças e sonhos: “Até para atravessar a rua ela já era outra pessoa. Uma pessoa grávida de futuro.

Sentia em si uma esperança tão violenta como jamais sentira tamanho desespero” (LISPECTOR, 1997, p. 79). Infelizmente, Macabéa teve seu momento de plenitude interrompido por uma fatalidade: ao dar o passo de descida da calçada para atravessar a rua, fora atropelada por um Mercedes e morreria minutos depois, sem receber ajuda de seu algoz nem dos transeuntes ao seu redor, que paravam para “espiar”, mas não para ajudar, representando a individualidade e o egocentrismo dos indivíduos dos centros urbanos.

Macabéa ao cair ainda teve tempo de ver, antes que o carro fugisse, que já começavam a ser cumpridas as predições de madama Carlota, pois o carro era de alto luxo. Sua queda não era nada, pensou ela, apenas um empurrão. Batera com a cabeça na quina da calçada e ficara caída, a cara mansamente voltada para a sarjeta. E da cabeça um fio de sangue inesperadamente vermelho e rico. O que queria dizer que apesar de tudo ela pertencia a uma resistente raça anã teimosa que um dia vai talvez reivindicar o direito ao grito. (LISPECTOR, 1997, p. 80).

Segundo Rodrigo, Macabéa, ao morrer, o matou e, enfim, ficou “livre de si e de nós” (LISPECTOR, 1997, p. 80): a jovem nordestina, inconscientemente, fez de sua existência um aprendizado para a morte, que foi, para ela, “a hora da estrela”.

Considerações finais

As hegemonias se consolidam através da dominação-exploração-subordinação de grupos oprimidos/em desvantagem social por grupos opressores/em vantagem social, o que se dá por meio das desigualdades sociais, políticas e econômicas que determinam os modos de organização social. Como vimos, está presente em *A hora da estrela* o embate entre o escritor e/ou intelectual brasileiro moderno e a situação de subordinação social, negligência governamental e opressão econômica de grande parte da população brasileira diante do sistema social desigual de classes,

que impõe diferentes meios de sobrevivência das pessoas na sociedade brasileira, evidenciado no referido romance de Clarice Lispector.

Através da utilização de temas sociais como desigualdade de classes e exclusão social, machismo, migração, alienação social, negligência política e governamental, entre outros, a narrativa clariciana pode nos fazer pensar a nossa forma de olhar para o outro: enxergamos o outro? Ou somente vemos o mais superficial? Macabéa é apresentada por Rodrigo inicialmente como uma mulher alienada, ignorante, alheia de si e da sociedade, mas, no decorrer da história, como analisamos, a personagem feminina, silenciada na narrativa pelo discurso masculino e, por vezes, elitista e machista de Rodrigo, demonstra pequenas atitudes de resistência ou de vontade de resistir a uma sociedade excludente que a colocava ao rés do chão por sua condição de mulher, “feia”, pobre e com pouca escolaridade.

Não almejamos, com o presente artigo, apontar todas as possibilidades de abordagens que se podem fazer numa perspectiva de análise de discurso crítica e de gênero/classe na análise de *A hora da estrela*, pois reconhecemos que ainda há muito a ser discutido, logo, é de extrema importância que outros estudos sejam feitos e/ou desenvolvidos. Procuramos sugerir possibilidades de uma abordagem analítica interdisciplinar, à luz da Teoria Social do Discurso, desenvolvida por Fairclough (2003b), relacionada aos estudos feministas, entre outros de cunho sociocultural, da referida obra de Clarice Lispector.

Referências

- ALVES, B. M.; PITANGUY, J. *O que é feminismo?* São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BEAUVOIR, S. *O Segundo Sexo – a experiência vivida*; tradução de Sérgio Millet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980a.
- _____. *O Segundo sexo – fatos e mitos*; tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980b.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.
- COELHO, N.N. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- _____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB, 2001.
- _____. *Language and Power*. New York: Logman, 1989.
- _____. *Language and Power*. New York: Longman, 2003b.
- FIORIN, J. L. A construção da identidade nacional brasileira. IN: *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1º sem. 2009.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 2003.
- GUNELLA, E. J. *Ontologia e Ética n’O Segundo Sexo de Simone de Beauvoir*. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em...) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas São Paulo, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. 2014. Disponível em: <http://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/posgraduacao/defesas/2014_mes/2014_mes_elis_joyce_gunella.pdf>. Acesso em: 27 Dez. 2017.

- HALLIDAY, M. A. K. Context of situation. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R., (org.) *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. London: Oxford University Press. 1991, pp. 3-28.
- LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- MAGALHÃES, I. Prefácio à edição brasileira. In: Fairclough, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB, 2001, pp. 11 - 13.
- MEDEIROS, V. L. C. Representações literárias e identidade brasileira. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 49, p. 85-96, jan./jun. 2011. Disponível em: <seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/download/84/95>. Acesso em: 22 de DEZ. de 2017.
- MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, Vol. II, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- OLIVEN, R. G. Identidade nacional: construindo a brasilidade. IN: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). *Agenda brasileira: temas de uma sociedade em mudança*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- RESENDE, V. M. *Literatura de Cordel no contexto do novo capitalismo: o discurso sobre a infância nas ruas*. 2005. 240f. Dissertação (Mestrado em Linguística) –, Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2005.
- SAFFIOTI, H. I. B. *A mulher na sociedade de classes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.
- _____. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.
- _____. Primórdios do Conceito de Gênero. *Cadernos Pagu.*, v.12, p.157-164, 1999.
- THOMPSON, J.B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Submissão: 27 de julho de 2018

Aceite: 18 de dezembro de 2018

A infância nas canções de Chico Buarque: da fantasia ao abandono

pg 25-40

Luciano Dias Cavalcanti¹

Resumo

O cancionário de Chico Buarque apresenta um número considerável de canções que tratam do universo infantil. Nossos esforços, neste artigo, serão direcionados para a análise das duas proposições frequentes na obra do compositor, no que diz respeito à presença da infância em sua obra. No primeiro caso, há uma forte marca do universo da fantasia e do sonho, no qual a infância é vista como um *locus amoenus*, uma espécie de paraíso perdido. Em contraste à esta proposição, nota-se na obra do compositor a presença da infância por meio dos seus infortúnios, a pobreza e o abandono. Correspondendo à primeira perspectiva, serão analisadas as letras das canções “Até pensei”; “João e Maria”; “Maninha”; “Doze anos”; “Massarandupió”. No segundo caso, nossa análise se voltará para as imagens infantis construídas em “Pivete”; “O meu guri”; “Minha história”; “Brejo da cruz” e “Carioca”.

Palavras-chave: Chico Buarque; Infância; Fantasia; Abandono

CHILDHOOD IN THE SONGS OF CHICO BUARQUE: FROM FANTASY TO ABANDONMENT

Abstract

The songbook of Chico Buarque presents a considerable number of songs that deal with children's universe. Our efforts, for this article, will be directed to the analysis of the two frequent propositions in the work of the composer, as regards the presence of childhood in your work. In the first case there is a strong brand in the universe of fantasy and dream, in which childhood is seen as a *locus amoenus*, a kind of paradise lost. In contrast to this proposition is noted in the work of this composer from childhood through his misfortunes, poverty and abandonment. Corresponding to the first perspective, will be reviewed the lyrics of the songs “Até pensei”; “João e Maria”; “Maninha”; “Doze anos”; “Massarandupió”. In the second case, our analysis will turn to the children's images built in “Pivete”; “O meu guri”; “Minha história”; “Brejo da cruz” e “Carioca”.

Keywords: Chico Buarque; Childhood; Fantasy; Abandonment

Introdução

O cancionário de Chico Buarque apresenta um número considerável de canções que tratam do universo infantil, material ainda pouco estudado de maneira sistemática pela fortuna crítica do compositor. Além de suas composições musicais, o autor chegou, nos anos 1970, a adaptar para a peça de Sérgio

¹ Docente do Programa de Mestrado em Letras – Linguagem, Cultura e Discurso e do Curso de Graduação em Letras da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor), Doutor em Teoria e História Literária IEL/UNICAMP.
E-mail: prof.luciano.cavalcanti@unincor.edu.br

Bardotti, *Os saltimbancos*, dos irmãos Grimm, com o nome de *Saltimbancos*; escreveu um livro destinado ao público infantil *Chapeuzinho Amarelo*, referência direta ao conto de fadas *Chapeuzinho vermelho*. Compôs também, junto com Edu Lobo, o musical infantil *O grande circo místico*, baseado no poema homônimo de Jorge de Lima.

No âmbito de seu repertório autoral, que nos interessa em particular nesse artigo, é possível, em muitas de suas composições, vislumbrar o universo infantil. Nossos esforços, nesse artigo, se constituirão na análise de duas proposições frequentes de seu repertório, no que diz respeito à presença da infância em sua obra discográfica. No primeiro caso, iremos nos atentar à forte marca do universo da fantasia e do sonho, no qual a infância é vista como um *locus amoenus*, uma espécie de paraíso perdido. Em contraste a esta proposição, notamos, na obra de Chico Buarque, o comparecimento da infância por meio dos seus infortúnios: a pobreza e o abandono.

O que observamos na obra do compositor é a negação, com extrema sensibilidade poética, de uma concepção que considera a criança um modelo reduzido do homem, que deve ser ajustado o mais rápido possível às normas do mundo adulto. Muito pelo contrário, Chico Buarque valorizará a criança e o seu mundo e a utilizará como matéria, com sua multiplicidade de possibilidades imaginativas, como parte integrante da construção de suas composições musicais, enriquecendo liricamente seus trabalhos a partir de elementos retirados do mundo infantil.

A fantasia e sonho

No que diz respeito à presença da infância representada em seu aspecto lúdico e feliz na obra de Chico Buarque, a canção “Até pensei”, do álbum *Chico Buarque de Hollanda - volume III*, de 1968 é exemplar:

Junto à minha rua havia um bosque
Que um muro alto proibia
Lá todo balão caía
Toda maçã nascia
E o dono do bosque nem via
Do lado de lá tanta aventura
E eu a espreitar na noite escura
A dedilhar esta modinha
A felicidade
Morava tão vizinha
Que, de tolo
Até pensei que fosse minha

Junto a mim morava a minha amada
Com os olhos claros como o dia
Lá o meu olhar vivia
De sonho e fantasia
E a dona dos olhos nem via
Do lado de lá tanta ventura
E eu a esperar pela ternura
Que a enganar nunca me via
Eu andava pobre
Tão pobre de carinho
Que, de tolo
Até pensei que fosse minha

Toda a dor da vida
Me ensinou essa modinha
Que, de tolo
Até pensei que fosse minha

Esta canção de Chico Buarque rememora um tempo passado em tom de nostalgia. O olhar lançado ao passado é o olhar do adulto que visualiza a infância perdida, em que a interdição (“Que um muro alto proibia”) exerce um fascínio. A magia do que poderia existir “do lado de lá” brota da imaginação do compositor e transforma-se em “modinha”.

Além da divisão espacial feita pelo “muro alto”, há a divisão temporal que revela dois tempos

distintos: o da infância, marcada pelos verbos no passado (“havia”, “proibia”, “caía”, “nascia”, etc.), e o da idade adulta, caracterizada pelo julgamento com que o sujeito lírico olha para o passado (“Que, de tolo/Até pensei que fosse minha”).

A primeira estrofe da canção mostra o ambiente real misturado ao espaçomágico da infância, no qual o menino vê o bosque, elemento constantemente presente nos contos de fadas infantis, cercado por um muro que impede sua entrada num mundo mágico, onde haverá “tanta ternura” e “Lá todo balão caía/E o dono do bosque nem via”. Neste momento, podemos notar a indiferença do mundo adulto às aventuras imaginosas da infância (“E o dono do bosque nem via”).

Na segunda estrofe, a canção passa do discurso puramente infantil para o amoroso. A infância dá lugar à tentativa da realização amorosa transfigurada na imagem da amada de “olhos claros como o dia” em que o olhar enamorado vivia de sonho e fantasia. Na impossibilidade da realização amorosa, o enamorado consciente vê que somente na infância poderia realmente ser feliz, pois, no decorrer do tempo, o crescimento e a perda da infância ensinam, pelas experiências vividas, que a felicidade já não mais existe, como podemos notar nos versos “Toda a dor da vida/me ensinou essa modinha”. Trata-se de uma modinha melancólica que vê a possibilidade da felicidade somente no mundo infantil. Para Adélia Bezerra de Menezes, um número grande de canções de Chico Buarque, compostas nesse momento histórico (1960-1970), revela um tom nostálgico, uma busca pelo primitivo, pelo ingênuo, uma negação do consumismo e da massificação, significando, assim, “uma recusa do mundo industrializado: é também uma forma de *poesia de resistência*. Mas ao mesmo tempo, há a consciência de que esse primitivo está perdido para sempre.” (MENEZES, 1982, p.48, grifos da autora).

Algumas canções, centrando-se nessa temática, revelam de maneira intensamente poética como o período da infância está presente de forma marcante no inconsciente do compositor. Além de “Até pensei”, outras canções de Chico Buarque rememoram com nostalgia a infância perdida, como, por exemplo, “João e Maria”, gravada no álbum *Os meus amigos são um barato*, de Nara Leão, de 1977.

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
E a noiva do cowboy
Era você
Além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava um rock
Para as matinês

Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa
Que eu fui coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu pais

Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Sim, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade acho que a
gente nem tinha nascido.
Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Prá lá deste quintal

Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo
Sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim.

A canção “João e Maria”, parceria de Chico com Sivuca, se constrói a partir de uma linguagem infantil que nos faz rememorar as brincadeiras do faz-de-conta que compõem o mundo da criança. Nesse caso, é possível pensar em uma relação entre a criação poética e o mundo infantil, a partir das considerações de Freud. No ensaio “O poeta e o fantasiar”, publicado em 1908, resultado de uma conferência feita em dezembro de 1907 endereçada a um público de Letras, Freud considera que os primeiros traços da atividade literária se encontram na infância:

Não deveríamos procurar os primeiros indícios da atividade poética já nas crianças? A atividade que mais agrada e a mais intensa das crianças é brincar. Talvez devêssemos dizer: toda criança brincando se comporta como um poeta, na medida que ela cria seu próprio mundo, melhor dizendo, transpõe as coisas do seu mundo para uma nova ordem, que lhes agrada.” (FREUD, 2015, p. 54)

No ato de brincar com as palavras, como fazem as crianças, o poeta, de alguma maneira, retornaria à sua infância. Nesse sentido, o processo da criação literária pertenceria ao mesmo campo da atividade imaginativa, com ênfase no sonho diurno e suas vinculações com a brincadeira infantil:

O poeta faz algo semelhante à criança que brinca; ela cria um mundo de fantasia que leva à sério, ou seja, um mundo formado por grande mobilização afetiva, na medida em que se distingue rigidamente da realidade. E a linguagem mantém esta afinidade entre a brincadeira infantil e a criação poética, na medida em que a disciplina do poeta, que necessita do empréstimo de objetos concretos passíveis de representação, é caracterizada como brincadeira/jogo [*Spiele*]: comédia [*Lustspiele*], tragédia [*Trauerspieler*] e as pessoas que as representam, como atores [*Schauspieler*]. (FREUD, 2015, p. 54)

Tal perspectiva é percebida, em “João e Maria”, não só por meio da expressão “Agora eu

era”, indicativa do início da história fantasiosa construída pela/para a criança, mas também pela troca de papéis assumidos pelas personagens no jogo lúdico infantil: “herói”; “noiva do cowboy”, “rei”; “juiz”; “princesa”, etc. Nesse sentido, Fontes aponta que a posição temporal presente “Agora eu era” resgata uma expressão verdadeira do imaginário infantil, que nos revela o ato consciente de deixar a realidade e penetrar na fantasia.

O “era”, tão comum na ilusão criada pela criança, remonta ao “era uma vez”, expressão que dá início ao mundo maravilhoso dos contos de fadas e das aventuras heroicas. O estranhamento que passa existir na estrutura “Agora eu era” justifica-se, portanto, no *nonsense* criado a partir da imaginação. Há uma cisão temporal que corresponde à cisão da realidade/fantasia. O “agora” revela a consciência de que, terminada a imaginação, volta a realidade do “antes”. (FONTES, 1999, p. 121, grifos da autora)

Nesta canção, podemos perceber que o seu lirismo é construído a partir dos elementos imaginativos do mundo infantil. Podemos dizer que esta canção se divide em três momentos: a infância, a adolescência e o mundo adulto, nos quais podemos notar, em seu primeiro momento, a imagem heróica construída pelo imaginário infantil, na qual o herói montado no seu cavalo (que falava inglês) enfrenta os alemães com seus canhões.

No segundo momento da canção, é o adolescente que assume o discurso poético. A criança “guarda o bodoque” para que o adolescente possa ensaiar um *rocké* para as matinês. O terceiro momento é representativo do mundo adulto, que se revela presente na canção com a perspectiva de “coroar” a princesa tão linda que andava nua no seu país.

No término da canção, podemos ver claramente que o mundo imaginativo da infância é perdido e valorizado ao mesmo tempo, como bem podemos perceber nos seguintes versos: “Agora era fatal/Que o faz de conta terminasse assim/Pra lá deste quintal/era uma noite que não tem mais fim.” Esses versos nos remetem à vida infantil “do

quintal”, local, num passado não muito distante, comumente frequentado pelas crianças e utilizados como ambiente para as brincadeiras das mais variadas espécies, sempre lúdicas e imaginosas. Enfim, um local onde o mundo é perfeito e no qual só pode haver felicidade.

Este ambiente infantil é contraposto ao mundo adulto problemático e racional, por natureza, onde não há lugar para a fantasia e a felicidade, como podemos observar na metáfora dos versos “prá lá deste quintal/ Era uma noite que não tem mais fim”. O que quer dizer que fora da infância, da imaginação ou do mundo lúdico não existe possibilidade de ser feliz.

Outra canção de Chico Buarque que também rememora o tempo da infância com nostalgia é “Maninha”, gravada no álbum *Miúcha e Antônio Carlos Jobim*, de Miúcha e Tom Jobim, de 1977.

Se lembra da fogueira
Se lembra dos balões
Se lembra dos lares dos sertões
A roupa no varal
Feriado nacional
E as estrelas salpicadas nas canções
Se lembra quando toda modinha
Falava de amor
Pois nunca mais cantei, ó maninha
Depois que ele chegou

Se lembra da jaqueira
A fruta no capim
O sonho que você contou pra mim
Os passos no porão
Lembra da assombração
E das almas com perfume de jasmim
Se lembra do jardim, ó maninha
Coberto de flor
Pois hoje só dá erva daninha
No chão que ele pisou

Se lembra do futuro
Que a gente combinou
Eu era tão criança e ainda sou
Querendo acreditar
Que o dia vai raiar
Só porque uma cantiga anunciou
Mas não me deixe assim, tão sozinho
A me torturar
Que um dia ele vai embora, maninha
Pra nunca mais voltar

Em “Maninha”, ao recordar as figuras da infância, o eu lírico construído pelo compositor evoca fragmentos de canções caras à sensibilidade brasileira, tais como “Luar do sertão” (Catulo da Paixão Cearense) e “Chão de estrelas” (Orestes Barbosa e Sílvio Caldas), como podemos ver nos primeiros versos da canção. O espaço do quintal está novamente presente nesta canção de Chico, aludindo, como “João e Maria”, à infância. Os elementos “fogueira”, “balões”, “lares do sertão”, “feriado nacional” nos remetem também às festas de São João como uma visão do folclore brasileiro que sobrevive nas reminiscências do eu lírico.

Nessa canção, o período da infância, novamente lembrado com nostalgia, é visto como um tempo bom e passado, “Se lembra quanto toda modinha/falava de amor”, em que não era preciso cantar músicas de protesto (que sempre são atribuídas ao compositor), mas somente modinhas de amor; aqui, silenciadas pela presença de um “ele”, que sugere uma autoridade repressora. (Cf. CARVALHO, 1984, p. 67). Quem fala nesta canção é um adulto, já que todo o discurso é construído no passado (ênfaticamente pela repetição da expressão “Se lembra” em todo o texto) e marcado por um “ele” indeterminado e ruim, representando o momento presente, como observamos nos versos “Pois nunca mais cantei, ó maninha/Depois que

ele chegou”; “Pois hoje só dá erva daninha/ no chão que ele pisou”.²

De acordo com Fontes (1999, p. 123), a canção passa, na segunda estrofe, de elementos memorialísticos, guardados em sua lembrança e rememorados através dos vários sentidos, como o visual, presentes no verso, “A fruta no capim”; o auditivo, “Os passos no porão” e o olfativo, “E das almas com perfume de jasmim”, misturados às fantasias infantis como podemos ver no verso, “Os passos no porão”, sugerindo o medo da assombração comum ao imaginário infantil.

No entanto, a última estrofe da canção, apesar do tempo presente/do tempo adulto, apresenta a esperança de que ainda possa haver um tempo feliz como o da infância: “Eu era criança e ainda sou/Querendo acreditar/Que o dia vai raiar/ Só porque uma cantiga anunciou”). Subiste, assim, no eu lírico, a esperança de “Que um dia ele vai embora, maninha/Pra nunca mais voltar”.

Na canção “Doze anos”, do álbum *Ópera do Malandro*, de 1979, Chico Buarque faz um diálogo intertextual com o poema “Meus oito anos”, do poeta romântico Casimiro de Abreu, a partir da “retomada” de alguns versos do poema:

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonho, que flores,
Naquelas tardes fagueiras,

2 Wagner Homem conta em seu livro, *Histórias de canções – Chico Buarque*, que: “Chico diz que [‘Maninha’] é uma canção disfarçada de delicadeza, falando de uma infância imaginária. [...] O hábito, desenvolvido nos anos mais cruéis da ditadura, de ler nas entrelinhas, fazia com que as pessoas especulassem sobre quem era esse ‘ele’ de ‘depois que ele chegou’. Até Tom Jobim brincava dizendo: ‘Ele! Ele! Ele é o general’. Embora a canção tenha sido composta para sua irmã Miúcha gravar, Chico assegura que a ‘maninha’ da letra nada tem a ver com a irmã, mas sim com a forma de tratamento carinhosa, assim como ‘iaia’ ou ‘querida’”. (HOMEM, 2009, p. 161). Tal afirmativa de Chico reforça o status de construção poética de seu texto, concebido como da ordem da imaginação.

À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

[...] (ABREU apud CANDIDO; CASTELO, 1991, p. 245)

Vejamos a letra da canção de Chico:

Ai, que saudades que eu tenho
Dos meus doze anos
Que saudade ingrata
Dar banda por ai
Fazendo grandes planos
E chutando lata
Trocando figurinha
Matando passarinho
Colecionando minhoca
Jogando muito botão
Rodopiando pião
Fazendo troca-troca
Ai que saudades que eu tenho
Duma travessura
O futebol de rua
Sair pulando muro
Olhando a fechadura
E vendo mulher nua
Comendo fruta no pé
Chupando picolé
Pé-de-moleque, paçoca
E, disputando troféu
Guerra de pipa no céu
Concurso de piroca

É visível nos dois textos um saudosismo do tempo da infância/adolescência. O que difere a composição de Chico (uma paródia) do poema de Casimiro é que, diferente do poeta romântico que representa uma infância ingênua, o vocabulário de “Doze anos” ressalta a malícia da adolescência do tempo moderno (“Fazendo troca-troca”; “Olhando fechadura / E vendo mulher nua”;

“Concurso de piroca”) e uma relação um tanto degradadora da natureza (“Matando passarinho / Colecionando minhoca”).

É possível relacionar esta canção (como todas as outras, principalmente devido à cristalização da ideia de que Chico é essencialmente um compositor engajado politicamente)³ ao contexto histórico da época de sua composição, a ditadura militar. Nessa perspectiva, o compositor utilizar-se-ia de uma paródia para driblar a repressão da ditadura e falar da saudade de um tempo livre, sem censura. Esse deslocamento temporal de uma realidade opressora para uma realidade libertadora da infância imaginária revela a rejeição do tempo presente opressor.

Essa presença da infância na lírica como forma de rememoração acontece, de acordo com Alfredo Bosi, como “resposta ao ingrato presente”:

[...] é, na poesia mítica, a ressacralização da memória mais profunda da comunidade. E quando a mitologia de base tradicional falha, ou de algum modo já não entra nesse projeto de recusa, é sempre possível sondar e remexer as camadas da psique individual. A poesia trabalhará, então, a linguagem da infância recalçada, a metáfora do desejo, o texto do Inconsciente, a grafia do sonho: [...] A poesia recompõe cada vez mais arduamente o universo mágico que os novos tempos renegam. (BOSI, 1977, p. 150)

Dessa maneira, o ambiente e a mitologia utilizados pelo compositor são aqueles provindos das figuras da infância ou da tradição popular. Para Bosi, “a memória, como forma de pensamento concreto e unitivo, é o impulso primeiro e recorrente da atividade poética. Ninguém se admire se a elas voltarem os poetas como defesa

³ No livro *Música Popular Brasileira e Poesia: a valorização do “pequeno” em Chico Buarque e Manuel Bandeira*, desenvolvo a comparação entre o poeta músico (Manuel Bandeira) e o músico poeta (Chico Buarque) no sentido de esclarecer esse pretense engajamento do compositor, evidenciando o seu lirismo. Não negamos as várias leituras das canções de Chico Buarque, inclusive a política, que realmente pode ser feita, mesmo que o compositor sempre negue esse tipo de interpretação unilateral de suas composições. No nosso entendimento, na obra musical de Chico Buarque o lírico e o político andam juntos, e Chico Buarque não é um compositor exclusivamente engajado. (Cf. CAVÁLCANTI, 2007)

e resposta ao ‘desencantamento do mundo’ que, na interpretação de Max Weber, tem marcado a história de todas as sociedades capitalistas, [...]”. (BOSI, 1977, p. 152-153)

A propósito dessa rememoração como negação do presente, Bosi observa que a saudade de um tempo bom nunca é reacionária; reacionária é a “justificação” do mal em qualquer tempo ou o olhar conivente com a opressão:

[...] Re(*cor*)dar a natureza é, etimologicamente, repô-la no coração do homem, socializando-a no mesmo passo em que o homem se naturaliza. A poesia que busca dizer a idade de ouro e o paraíso perdido acaba exercendo um papel humanizador das carências primárias do corpo: a comida, o calor, o sono, o amor.

A consciência que se volta, respeitosa e atenta, para o que não é ainda consciência – a pedra, a planta, o bicho, a infância – está prestes a cumprir a síntese entranhadamente poética do sujeito e o objeto que se chama conceito concreto. [...]

Reinventar imagens da unidade perdida, eis o modo que a poesia do mito e do sonho encontrou para resistir à dor das contradições que a consciência vigilante não pode deixar de ver. (BOSI, 1977, p.154-155)

A canção “Doze anos”, se considerarmos uma perspectiva um tanto participante do compositor, poderíamos associar “Acalanto”, do álbum *Construção* (1971), na qual Chico Buarque, por meio de um sujeito poético, canta a uma criança para que ela durma e/ou continue em sono para que não vislumbre o tempo hodierno:

Dorme minha pequena
Não vale a pena despertar

Eu vou sair
Por aí afora
Atrás da aurora
Mais serena

Com seu neto Chico Brown, responsável pela melodia, Chico Buarque compôs a letra de *Massarandupió*, do álbum *Caravanas*, de 2017.

No mundaréu de areia à beira-mar
De Massarandupió
Em volta da massaranduba-mor
De Massarandupió
Aquele piá
Aquele neguinho
Aquele psiu
Um bacuri ali sozinho
Caminha
Ali onde ninguém espia
Ali onde a perna bambeia
Ali onde não há caminho
Lembrar a meninice é como ir
Cavucando de sol a sol
Atrás do anel de pedra cor de areia
Em Massarandupió
Cavuca daqui
Cavuca de lá
Cavuca com fé
Oh, São Longuinho
Oh, São Longuinho
Quem sabe
De noite o vento varre a praia
Arrasta a saia pela areia
E sobe num redemoinho

É o xúá
Das ondas a se repetir
Como é que eu vou saber dormir
Longe do mar
Ó mãe, pergunte ao pai
Quando ele vai soltar a minha mão
Onde é que o chão acaba
E principia toda a arrebenção
Devia o tempo de criança ir se
Arrastando até escoar, pó a pó
Num relógio de areia o areal de
Massarandupió

Por meio de jogos verbais e de aliterações (“pió, piá, psiu”), Chico Buarque torna conhecidas as experiências da meninice do neto, de uma infância vivida em meio à natureza (praia, areia, mar) e música. Novamente, Chico busca formatar seus versos por meio da linguagem infantil, usando a repetição paralelística como forma (na primeira estrofe da canção):

Aquele piá
Aquele neguinho
Aquele psiu
[...]
Ali onde ninguém espia
Ali onde a perna bambeia
Ali onde não há caminho
[...]
Cavuca daqui
Cavuca de lá
Cavuca com fé

A infância é descrita pelo eu lírico a partir do desejo de continuidade sem fim, por meio da metáfora da ampulheta do relógio: “Devia o tempo de criança ir se/ arrastando até escoar, pó a pó/ Num relógio de areia o areal de/ Massarandupió.” No entanto, a canção chega ao fim assim como tempo da infância se acaba: “Ó mãe, pergunte ao pai/ quando ele vai soltar a minha mão/ Onde é que o chão acaba/ E principia toda a arrebenção”.

A pobreza e o abandono

Outra importante relação de Chico Buarque com o tema da infância pode ser vista na “emoção social” de várias de suas composições. O compositor irá relacionar o tema da infância à questão da pobreza e do abandono em que muitas

crianças se encontram em nosso país. Vejamos como isso ocorre em “Pivete”, do álbum *Chico Buarque*, de 1978:

Monsieur havemoney per mangiare⁴

No sinal fechado
Ele vende chiclete
Capricha na flanela
E se chama Pelé
Pinta na janela
Batalha algum trocado
Aponta um canivete
E até
Dobra a Carioca, olerê
Desce a Frei caneca, olará
Se manda pra Tijuca
Sobe o Borel
Meio se maloca
Agita numa boca
Descola uma mutuca
E um papel
Sonha aquela mina, olerê
Prancha, parafina, olará
Dorme gente fina
Acorda pinel

Zanza na sarjeta
Fatura uma besteira
E tem as pernas tortas
E se chama Mané
Arromba uma porta
Faz ligação direta
Engata uma primeira
E até
Dobra a Carioca, olerê

Desce a Frei Caneca, olará
Se manda pra Tijuca
Na contramão
Dança pára-lama
Já era pára-choque
Agora se chama
Emersão
Sobe no passeio, olerê
Pega no Recreio, olará
Não se liga em freio
Nem direção
No sinal fechado
Ele transa chiclete
E se chama pivete
E pinta na janela
Capricha na flanela
Descola uma bereta
Batalha na sarjeta
E tem as pernas tortas

“Pivete”, nome coloquial ou gíria utilizada para designar o menino de rua, dá o título à canção, na qual vemos descrita a vida de um menor abandonado. No início da canção, os meninos saem de casa para, no sinal fechado, venderem chicletes e limparem ou cuidarem de carros, generalizados pelo nome “Pelé” – que, entre nós, é costume chamar qualquer menino ou qualquer pessoa negra por analogia ao nosso grande jogador de futebol. A partir da saída de casa, a criança está sujeita a todas consequências provindas de sua inserção na metrópole. O pivete, que anteriormente trabalha para conseguir dinheiro, se arma com um canivete e passa a assaltar os transeuntes. O menino que ia para rua trabalhar se transforma em um bandido, um pequeno assaltante, para conseguir dinheiro para comprar maconha e cocaína no Morro do Borel. Após usufruir dos prazeres propiciados pela droga, (uma espécie de anestésico do cotidiano duro e massacrante no qual a criança transformada em adolescente vive), o menino pode sonhar com

⁴ Wagner Homem conta “lendo uma reportagem sobre meninos da Candelária, que mendigam num idioma que mistura várias línguas, Chico decidiu incluir a frase ‘Monsieur havemoney per mangiare’ na regravação que fez em 1990. Em 23 de julho de 1993, oito de seus ‘pequenos parceiros’ foram barbaramente assassinados no episódio conhecido como Chacina da Candelária”. (HOMEM, 2009, p. 173)

uma garota, com a vida na praia como os surfistas. Com o êxtase da droga dorme bem, “gente fina”; após seu feito, acorda mal, “pinel”.

Sobe o Borel
Meio se maloca
Agita numa boca
Descola uma mutuca
E um papel
Sonha aquela mina, olerê
Prancha, parafina, olará
Dorme gente fina
Acorda pinel

Após acordar, o pivete tem que retornar à sua vida real e, como uma espécie de eterno retorno, tem que conseguir sobreviver através de seus furtos, progressivamente. Novamente, ele é relacionado a outro grande jogador de futebol brasileiro, Mané Garrincha, sugerindo que uma possível habilidade do menino é desperdiçada pela falta de condições para desenvolver seu talento para o esporte – aqui, especificamente, o futebol. Essa energia é canalizada para o crime.

Os roubos progressivamente mais violentos são relacionados ao crescimento do pivete, que não é ainda um adulto – é o caso de se perguntar como uma criança envolvida neste contexto de marginalidade e subnutrição conseguiria chegar à idade adulta. Mas com uma vida tão intensa – agindo como um adulto que tem que se sustentar – há o amadurecimento acelerado. O pivete transforma-se em um bandido profissional, rouba carros e se chama “Emersão”, aumentativo de Emerson – alusão ao automobilista Emerson Fittipaldi e também uma possível transformação deste nome próprio pelo linguajar popular. Sem direção certa tanto na vida quanto nas ruas, ele está perdido. Segue diversas ruas do Rio de Janeiro sem freio e direção: “Não se liga em freio/Nem

direção”. Assim se constitui a vida da criança de rua, numa progressão de papéis que vai do vendedor de chiclete ao flanelinha, do trombadinha ao bandido, construído por meio de uma situação de vulnerabilidade e abandono sociais.

Outra canção de Chico que trata do mesmo tema de “Pivete” é “O meu guri”, do álbum *Almanaque*, de 1981. Nessa canção, no entanto, a condição precária do pivete ou do menino de rua chega ao extremo, isto é, à morte. Nesse caso, “O meu guri” pode ser lida como uma canção que completa o ciclo de “Pivete”, que leva o menor de rua a seu abandono maior, a morte.

Quando, seu moço, nasceu meu rebento

Não era o momento dele rebentar
Já foi nascendo com cara de fome
E eu não tinha nem nome pra lhe dar
Como fui levando, não sei lhe explicar
Fui assim levando ele a me levar
E na sua meninice ele um dia me disse
Que chegava lá
Olha aí
Olha aí
Olha aí, é o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri
E ele chega

Chega suando e veloz do batente
E traz sempre um presente pra me encabular

Tanta corrente de ouro, seu moço
Que haja pescoço pra enfiar
Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro

Chave, caderneta, terço e patuá
Um lenço e uma penca de documentos
Pra finalmente eu me identificar,
olha aí

Olha aí, é o meu guri

Ele chega

Chega no morro com o carregamento

Pulseira, cimento, relógio, pneu,
gravador

Rezo até ele chegar cá no alto

Essa onda de assalto tá um horror

Eu consolo ele, ele me consola

Boto ele no colo pra ele me ninar

De repente acordo, olho pro lado

E o danado já foi trabalhar, olha aí

Olha aí, ai o meu guri, olha aí

Olha aí, é o meu guri

E ele chega

Chega estampado, manchete, retrato

Com venda nos olhos, legenda e as
iniciais

Eu não entendo essa gente, seu moço

Fazendo alvoroço demais

O guri no mato, acho que tá rindo

Acho que tá lindo de papo pro ar

Desde o começo, eu não disse, seu
moço

Ele disse que chegava lá

Olha aí, ai o meu guri, olha aí

Olha aí, é o meu guri

“O meu guri”, como “Pivete”, narra a “história” de um menino que vive de expedientes ilícitos. No entanto, a primeira se distingue da segunda por haver uma relação familiar entre o menino e sua mãe, relação que comumente não costuma existir entre menores infratores que vivem pelas ruas. Se em “Pivete”, o abandono era também familiar; aqui, há a encenação de uma família carente, representada pela figura materna, já na primeira estrofe da canção: o guri nasce prematuro, passa fome e sem identidade e sem filiação paterna.

O garoto desce o Morro para ir à cidade para roubar e sustentar a família, formada apenas por ele e pela mãe. O sujeito lírico da canção é a mãe do garoto, figura tão marginalizada e desamparada quanto a criança. Para Menezes, a canção Chico “desvenda o desamparo feminino e a procura de proteção que, paradoxalmente, por vezes, a maternidade mascara [...] E mostra igualmente, com insistência, o engano materno relativamente às provas inegáveis da atividade do filho trombadinha. (MENEZES, 2013, p. 28): “Como fui levando, não sei lhe explicar / Fui assim levando ele a me levar”; “Eu consolo ele/ Ele me consola/Boto ele no colo pra ele me ninar”. A mãe, nesse caso, “também ela é órfã carente, filha de uma sociedade e de um sistema político-social que já morreram e nem sabem.” (CARVALHO, 1984, p. 119).

“O meu guri” lembra bastante um poema de Manuel Bandeira (“O menino doente”), que poderia ser uma canção de ninar cantada pela mãe do “guri”.

Para que o menino

Durma sossegado,

Sentada a seu lado

A mãezinha canta:

– “Dodói, vai-te embora!

“Deixa o meu filhinho.

“Dorme...dorme...meu...”

Morta de fadiga, ela adormeceu.

Então, no ombro dela,

Um vulto de santa,

Na mesma cantiga,

Na mesma voz dela,

Se debruça e canta:

– “Dorme meu amor.

“Dorme, meu benzinho...”

E o menino dorme.

O poema é construído a partir da redondilha maior, métrica preferida pela canção popular, transparecendo-nos um tema folclórico, como podemos ver em seus versos: “Dorme, meu filhinho/Do meu coração”. Nesse poema, que possui uma linha melódica próxima à da canção de ninar, o poeta segue a tradição dessas cantigas, que de um modo genérico, a mãe canta para adormecer o filho e pede ajuda do sobrenatural para mantê-lo dormindo.⁵

O importante, no poema de Bandeira, é manter o filho dormindo, como nos mostram o primeiro e o último versos: “O menino dorme. [...] / E o menino dorme”. Entre estes dois versos desenvolve-se o drama emocional da mãe inteiramente esgotada, como na canção de Chico, “Eu consolo ele/ Ele me consola”, assim como no poema de Bandeira, “Dorme...dorme...meu.../ Morta de fadiga,/ ela adormeceu”, dividindo simetricamente o texto. Tanto no poema de Manuel Bandeira quanto na canção de Chico Buarque, o tema principal é o da relação fraterno-amorosa da mãe com o filho, e o cuidado e proteção que esta tenta ofertar.

Na canção de Chico, a relação se dá também de maneira contrária, na medida em que vemos o menino confortando e protegendo a mãe. Também distante do mundo poético de Bandeira está o contorno social da canção de Chico e o final trágico dado à personagem infantil: sua morte pela polícia. Mesmo com a ingenuidade da mãe ao falar de seu filho, vemos que, após a trajetória curta de um criminoso, ele ainda é uma criança: “Chega estampado, manchete, retrato/com vendas nos olhos, legenda e as iniciais/Eu não entendo essa gente, seu moço/Fazendo alvoroço demais/O guri no mato, acho que tá rindo/Acho que tá lindo de papo pro ar”. Esses versos representam

a imagem da criança morta (“De papo pro ar”), com o agravante de estar localizada no mato, lugar de desova de marginais mortos pela polícia ou por grupos de extermínio.⁶

Um fato importante em “O meu guri” é que o menino de rua, normalmente visto como um ser desprovido de sentimento, é apresentado como alguém sensível e amoroso, que consola e presenteia a sua mãe, dando-lhe inclusive um meio de identificação, rompendo a imagem pejorativa e desumana que caracteriza o menor infrator.

Em “Brejo da cruz”, do álbum *Chico Buarque*, de 1984, o compositor utiliza das representações anteriormente comentadas; no entanto, a criança desvalida representa uma coletividade:

Mas há milhões desses seres
Que se disfarçam tão bem
Que ninguém pergunta
De onde essa gente vem

É bem provável que Chico Buarque esteja representando o momento dos anos da década de 1980 e 1990, em que ocorre o inchaço das ruas das grandes cidades do Brasil de crianças de rua, fugindo da miséria e da violência doméstica, reencontrada novamente nas ruas.

A novidade
Que tem no Brejo da Cruz
É a criançada
Se alimentar de luz
Alucinados
Meninos ficando azuis
E desencarnando
Lá no Brejo da Cruz
Eletrizados
Cruzam os céus do Brasil
Na rodoviária

5 Neste poema, acham-se alguns dos principais motivos da poesia de Manuel Bandeira: a criança, a doença, a mãe e as cantigas que sua memória reteve.

6 No álbum *Almanaque*, após a letra da canção aparece um desenho de uma ossada.

Assumem formas mil
Uns vendem fumo
Tem uns que viram Jesus
Muito sanfoneiro
Cego tocando blues
Uns têm saudade
E dançam maracatus
Uns atiram pedra
Outros passeiam nus
Mas há milhões desses seres
Que se disfarçam tão bem
Que ninguém pergunta
De onde essa gente vem
São jardineiros
Guardas-noturnos, casais
São passageiros
Bombeiros e babás
Já nem se lembram
Que existe um Brejo da Cruz
Que eram crianças
E que comiam luz
São faxineiros
Balançam nas construções
São bilheteiras
Baleiros e garçons
Já nem se lembram
Que existe um Brejo da Cruz
Que eram crianças
E que comiam luz

Há, nesta canção, a presença do espaço social da rodoviária, que encena a representação da migração dos nordestinos fugidos da pobreza para o sudeste do país. Este espaço também revela o trânsito do mundo da infância para o mundo adulto, por meio da observação dos meninos drogados, da vida dos migrantes sobreviventes e entregues a profissões pouco valorizadas e a subempregos: jardineiros, passageiros, bombeiros, babás, faxineiros, pedreiros, bilheteiras, baleiros e garçons. O município de Brejo da Cruz,

pertencente ao Estado da Paraíba, metonímia da origem dos migrantes, já não é mais lembrada por seus habitantes, imersos em suas vidas corridas e trabalhosas na cidade grande.

Já nem se lembram
Que existe um Brejo da Cruz
Que eram crianças
E que comiam luz

Portanto, o eu lírico, que funciona, na canção, como um observador da vida desses seres “que comiam luz”, está evidenciando a perda da origem e da identidade dessas pessoas devido ao massacre social do indivíduo, que o torna invisível. A carência é tanta que se perde até mesmo a identidade, da mesma forma que a mãe de “O meu guri” não tem também a sua: “Um lenço e uma penca de documentos/ Pra finalmente eu me identificar, olha aí”.

Essa construção da figura infantil marginal pode ser vista também em “Minha história” (*Gesubambino*), do álbum *Construção*, de 1971, canção de Dalla e Pallottino, que Chico Buarque traduziu do italiano.⁷ Na canção, o tema da infância se encontra valorizado em seu grau máximo.

Ele vinha sem muita conversa, sem
muito explicar
Eu só sei que falava e cheirava e
gostava de mar
Sei que tinha tatuagem no braço e
dourado no dente
E minha mãe se entregou a este
homem perdidamente

7 “O original de Della e Pallottino tinha o subtítulo de ‘O filho da guerra’, que é como são conhecidas as crianças nascidas de mães solteiras italianas com soldados estrangeiros. [...] A implicante e implacável censura não gostou do título ‘Menino Jesus’, e o autor o substituiu por ‘minha história’”. (HOMEM, 2009, p. 89)

Ele assim como veio partiu não se
sabe pra onde
E deixou minha mãe com olhar cada
dia mais longe
Esperando, parada, pregada na pedra
do porto
Com seu único velho vestido cada dia
mais curto

Quando enfim eu nasci minha mãe
embrulhou-me num manto
Me vestiu como se eu fosse assim uma
espécie de santo

Mas por não se lembrar de acalantos, a
pobre mulher
Me ninava cantando cantigas de cabaré

Minha mãe não tardou a alertar toda a
vizinhança

A mostrar que ali estava bem mais que
uma simples criança

E não sei bem se por ironia ou se por
amor

Resolveu me chamar com o nome do
Nosso Senhor

Minha história é esse nome que ainda
hoje carrego comigo

Quando vou bar em bar, viro a mesa,
berro, bebo e brigo

Os ladrões e as amantes, meus amigos
de copo e de cruz

Me conhecem só pelo nome de
Menino Jesus.

O eu lírico da canção narra sua própria história, de sua infância à vida adulta. A narrativa vai colocar a criança, vinda da mais baixa condição social e moral, e transpô-la para a mais alta dignidade possível dentro do contexto cristão ocidental. Esta

criança, filha de uma prostituta, alcança o *status* de menino Jesus – já que é dado este nome à criança –, símbolo da mais alta nobreza que o homem já pode chegar: ser filho de Deus.

Chico Buarque eleva o mais baixo, representado aqui pela figura da criança gerada por uma prostituta, ao mais elevado grau de dignidade e nobreza. Mesmo que esta canção não tenha sido escrita por Chico, o fato dele ter feito sua versão mostra a grande identificação do compositor com ela, acoplando-a a seu cancionista e, portanto, reforçando o grau de cumplicidade.

Essa criança vive em um meio altamente marginalizado, tanto social quanto moralmente, em meio às prostitutas, ladrões, etc. Enfim, no meio das pessoas mais desqualificadas socialmente. Esse comportamento é valorizado e dignificado na canção que rompe com a moral vigente, que vê estas pessoas como más companhias de forma preconceituosa e excludente. Chico Buarque volta ao sentido primeiro do cristianismo, no qual a solidariedade e o respeito e a própria vida das pessoas simples são valorizadas, e a estas é garantido o reino do céu.

Em “Carioca”, canção do álbum *As cidades*, de 1998, Chico apresenta, agora, a infância desprotegida por meio de uma personagem feminina.

Gostosa
Quentinha
Tapioca
O pregão abre o dia
Hoje tem baile funk
Tem samba no Flamengo
O reverendo num palanque
Lendo o Apocalipse
O homem da Gávea criou asas
Vadia
Gaivota
Sobrevoa a tardinha

E a neblina da ganja
O povaréu sonâmbulo
Ambulando
Que nem muamba
Nas ondas do mar
Cidade maravilhosa
És minha

O poente na espinha
Das tuas montanhas
Quase arromba a retina
De quem vê
De noite
Meninas
Peitinhos de pitomba
Vendendo por Copacabana
As suas bugigangas
Suas bugigangas

A canção narra o dia a dia da região central das ruas da cidade do Rio de Janeiro, no Largo da Carioca. A agitação da cidade é dada por três aspectos principais: o movimento do comércio e do lazer (“Gostosa/ Quentinha/ Tapioca/ O pregão abre o dia/ Hoje tem baile funk/ Tem samba no Flamengo”); a pregação religiosa (“O reverendo/ No palanque lendo/ O Apocalipse”) e a expressão da natureza (“O homem da Gávea criou asas/ Vadia/ Gaivota/ Sobrevoa a tardinha/ E a neblina da ganja”).

No término da canção, a noite cai e um novo mundo se revela, o mundo da prostituição, por meio da figura de uma menina que se vende nas ruas de Copacabana (bairro turístico da cidade, profícuo em guetos de prostituição). Comparada a mercadorias vendidas pelos migrantes nordestinos do centro da cidade, a venda do sexo feminino infantil é como a da tapioca (“gostosa” e “quentinha”), anunciando o pregão noturno que se inicia (com a repetição do início da canção), dando um aspecto de

circularidade da canção, temporalmente marcada pelo dia e pela noite, no Largo da Carioca.

Como um comerciante da rua, o eu lírico anuncia as mercadorias, as meninas que se vendem pelas ruas, transformadas em mercadorias baratas. Estas pequenas prostitutas (“meninas”) revelam o roubo da infância pela necessidade de sobrevivência na precoce atividade sexual, como revela a metonímia de menina representada pelos seus “peitinhos de pitomba”.

Considerações finais

A criança em grande parte de nossa história foi considerada inferior, débil, fraca, imperfeita. Chico Buarque rompe com este ponto de vista preponderante da nossa sociedade, até quase nos nossos dias, o do adulto, do branco, do civilizado, que reduz à sua própria realidade, a realidade dos outros. Como aponta Antonio Candido:

O mundo das crianças, por exemplo, ou dos povos estranhos – sobretudo os chamados primitivos – era passado por este crivo deformante. Quando lembramos que Rousseau discerniu há mais de duzentos anos que o menino não é um adulto em miniatura, mas um ser com problemas peculiares, devendo o adulto esforçar-se por compreendê-lo em função de tais problemas, não dos seus próprios; e que, no entanto, depois de dois séculos a maioria dos brancos, civilizados, continua a tratar os seus filhos e alunos como se esta verdade não estivesse consagrada pelos teóricos e pela observação de todo dia – quando pensamos nisso podemos, comparativamente, avaliar a força da chamada ilusão antropocêntrica. (CANDIDO, 1985, p. 41)

A poética de Chico Buarque propicia a manifestação do infantil, não só por meio de temas, mas também de sua linguagem. O mundo infantil, com sua imaginação, adquire o poder de transformar a realidade em sonho, por meio do lúdico e do encantatório, transfigurado na canção. Chico Buarque vê a infância como um tempo bom, no qual a imaginação e as brincadeiras lúdicas

sobrepõem-se ao mundo adulto opressor, rígido e racional. Tal perspectiva pode ser vista em canções

como “Até pensei”; “João e Maria”; “Maninha”, “Doze anos” e “Massarandupió”.

Revelando um lado contrário da infância, na qual ela ocupa um lugar de descaso e abandono, aparecem canções como “Pivete”; “O meu guri”; “Minha história”; “Brejo da cruz” e “Carioca”. Na maior parte dessas canções, o que se vê é o abuso do mundo infantil, que precisa amadurecer para sua sobrevivência, por meio de sua inserção no mundo marginal, seja roubando, seja se prostituindo, ou no subemprego alienante, que faz o indivíduo perder sua própria identidade. Nesse mundo infantil desprotegido, os sonhos são permitidos apenas em meio a alucinações momentâneas, proporcionadas por drogas, ou através do olhar ingênuo da mãe.

Referências

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira: poesias reunidas e poemas traduzidos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo na poesia*. São Paulo, Cultrix; Edusp, 1977.

CANDIDO, Antonio; CASTELO, José Aderaldo. *Presença da Literatura Brasileira: das origens ao realismo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

CARVALHO, Gilberto de. *Chico Buarque: análise poético-musical*. Rio de Janeiro, Codecri, 1984.

CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias. *Música popular Brasileira e Poesia: a valorização do “pequeno” em Chico Buarque e Manuel Bandeira*. Belém: Paka-Tatu, 2007.

FONTES, Maria Helena Sansão. *Sem fantasia: masculino e feminino em Chico Buarque*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

FREUD, Sigmund. O poeta e o fantasiar. *Sigmund Freud: arte, literatura e os artistas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HOLANDA, Chico Buarque de. *Chico Buarque: letra e música*. (Humberto Werneck, org.) São Paulo: Companhia das Letras, 1989. (Songbook)

HOMEM, Wagner. *História de canções – Chico Buarque*. São Paulo, Leya, 2009.

MENEZES, Adélia Bezerra de. *Desenho mágico: poesia e política em Chico Buarque*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1987.

MENEZES, Adélia Bezerra de. Dois guris – ou a maternidade ferida. In: FERNANDES, Rinaldo de (Org.). *Chico Buarque: o poeta das mulheres, dos desvalidos e dos perseguidos*. São Paulo: Leya, 2013.

SITE OFICIAL de Chico Buarque <www.chicobuarque.com.br> Acesso em: 29-05-2018.

Submissão: 01 de julho de 2018

Aceite: 28 de novembro de 2018

Entre o *Mafalala* e o cimento: Craveirinha e a representação da identidade moçambicana

pg 41-49

Vanessa Pincerato Fernandes¹

Resumo

Na grande maioria da produção poética de Craveirinha, a cidade de concreto onde o poeta viveu, está ausente, sua poesia começa onde acabam as ruas asfaltadas, inicia-se e contextualiza no Mafalala, bairro onde o poeta nasceu e viveu. Seus poemas anunciam uma estética nova, a partir de textos que sugerem manifestos. Desse modo, faremos um percurso pela poética desse renomado poeta moçambicano, abordando as características de sua escrita como o nacionalismo, o espaço geográfico em que o poeta se insere que serve de espaço poético de sua produção e, principalmente a busca pela identidade ao abordar a questão do negro, no intuito de pensar a poesia de Craveirinha, enquanto ideia de deslocamento, lugar de memória, teoria do entre lugar.

Palavras-chave: Cultura; Identidade; Literatura colonial; Negritude.

BETWEEN *MAFALALA* AND CEMENT: CRAVEIRINHA AND THE REPRESENTATION OF THE MOZAMBICAN IDENTITY

Abstract

In the great majority of the poetry production of Craveirinha, the concrete city where the poet lived, is absent, his poetry begins where the paved streets end, begins and contextualizes in Mafalala, neighborhood where the poet was born and lived. His poems announce a new aesthetic, from texts that suggest confess. In this way, we will take a tour of the poetry of this renowned Mozambican poet, addressing the characteristics of his writing as nationalism, the geographical space in which the poet inserts himself as the poetic space of his production, and especially the search for identity in addressing the question of the Negro, in order to think the poetry of Craveirinha, as an idea of displacement, place of memory, theory of place.

Keywords: Culture; Identity; colonial literature; Blackness.

Craveirinha, poeta moçambicano, em sua poética, confirma alguns dados inscritos desde o início da colonização de Moçambique, antes mesmo que a sua ideia de país se tornasse “realidade”. No itinerário de seus poemas, podemos seguir a linha definidora de suas opções, como a luta em prol dos valores culturais e raciais, bem como a luta contra a desigualdade social, provocada pela empreita colonialista e, sobretudo, pela valorização da língua enquanto processo de concretização poética.

¹ Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso

Na grande maioria da produção poética de Craveirinha, a cidade de concreto onde o poeta viveu, está ausente, sua poesia começa onde acabam as ruas asfaltadas, inicia-se e contextualiza no *Mafalala*, bairro onde o poeta nasceu e viveu.

Seus poemas anunciam uma estética nova, a partir de textos que sugerem manifestos. Com isso, Craveirinha, passa em suas poesias, a destacar um importante papel temático de origem familiar, geográfica, cultural e linguística, cujos tempos verbais situam-se no passado, presente e no futuro que valorizam suas raízes, levantam críticas e combatem a situação imposta pelo colonialismo centrado no cotidiano moçambicano. Para tal discussão utilizaremos dos conceitos de Hall (2006) em que, para o autor, os sentidos sobre nação vão construir identidades, estes estão nas histórias que ligam presente ao passado e futuro.

Desse modo, no decorrer do presente trabalho, faremos um percurso pela poética desse renomado poeta moçambicano, abordando as características de sua escrita como o nacionalismo, o espaço geográfico em que o poeta se insere que serve de espaço poético de sua produção e, principalmente, a busca pela identidade ao abordar a questão do negro. Como aporte teórico, comungaremos dos conceitos de Hall (2006), em que ao transmitir a cultura cria-se a identidade do sujeito e Bhabha (1998), no intuito de pensar a poesia de Craveirinha, enquanto ideia de deslocamento, lugar de memória, teoria do entre lugar.

Como *corpus* de análise, utilizaremos o poema “Manifesto” (1962), do referido poeta. Partiremos do pressuposto de que todos os termos que o poeta utiliza em sua poesia abordam a recusa do branco em reconhecer a cultura do negro, em que a razão da existência destes termos, para se referir aos africanos, é a metáfora de resistência e sobrevivência na produção poética desse escritor.

De acordo com Gameiro (2005, p.92), “o seu eu poético apresenta-se mesclado – miscigenado

– de elementos civilizacionais de matriz europeia e de matriz africana”. O poeta ressalta em sua poesia os lugares de sua origem, mesclados com a língua europeia do pai. Perante isso, o poeta é produto desse espaço, dos conflitos e contradições provenientes da origem mestiça que corresponde à soma de sua essência de formação cultural e civilizacional europeia, e ainda, da essência advinda de sua cultura negro-africana. Desse modo, Gameiro (idem, p.63) analisa a escrita de Craveirinha ressaltado em seu contexto a partir da observação do “eu” poético quase que fundido ao próprio espaço vivido, em que: “(...) o *eu* é a pedra angular. O sujeito afirma-se, continuamente, identificando-se, revendo-se nos valores e cultura que defende e acredita. É notório o tom panegírico com sabor a autor-retrato, pois o *eu* que se procura dizer-se está no centro de tudo”.

A poética de Craveirinha se contextualiza no cotidiano do poeta, não no centro (cidade de cimento), mas nas ruas sem asfalto, no Mafalala, onde em meio ao constante trabalho a linguagem toma forma, a ponto de extravasar o limite local, no qual a vida (os relatos do cotidiano) e a obra do poeta (os poemas) estão concomitantemente presentes. Em meio ao período de colonização de Moçambique, a obra toma forma. Lembramos aqui, que Fanon (apud MACEDO, 2002, p.70) discute em seu texto “Os condenados da Terra e a questão da cidade colonizada;

A zona habitada pelos colonizados não é complementar da zona habitada pelos colonos. Estas duas zonas se opõem, mas não em função de uma unidade superior. (...) A cidade do colono, uma cidade sólida, toda de pedra e ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada. (...) A cidade do colonizado (...), um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. (...) Um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casa unas sobre as outras.

Diante dessa observação, podemos afirmar que é a partir da “cidade do colonizado”, conforme citação, que a poética de Craveirinha vem denunciar

o colonialismo e recriar o sentido de nacionalismo, pois essa, ganha corpo e sentido a partir da representação da “cidade do colonizado”.

A saída de Craveirinha do subúrbio, chamada de cidade de caniço, para a cidade de cimento, bairro asfaltado, lugar onde viveu com o pai, gerou mudanças e acréscimos em sua poética. Segundo Chaves (2005, p. 142) “Com a mudança, abre-se um outro universo, povoado de referências interdidas aos moradores dos subúrbios: outra língua, outros hábitos, outros valores, outra forma de estar no mundo”. Essa transição de espaço pode ser observada em seus poemas como lugar literário vital de tensão, o qual utiliza para denunciar as injustiças que a colonização impõe em assuntos como: prostituição, guerra, contrastes entre cidade e subúrbio, entre outros temas. Raymond (1976) trabalha a questão da definição de cultura muito próxima de Alfredo Bosi, em que cultura, culto, colonização não se distanciam. De modo que o poeta só surge após toda sua trajetória e vivência na cidade de cimento, depois do processo de colonização, na busca e no desejo de preservar a própria identidade.

Desse modo, Craveirinha faz de suas poesias uma arma de intervenção, de denúncia, protesto, mostrando a condição humana, sendo relevante na organização da libertação e do reconhecimento do negro como sujeito na história. Temos assim a caracterização da negritude, que não vem tratar apenas do resgate de valores culturais, como também, de valores da desigualdade social provocada pela empreita colonialista, como afirma Hall (2006, p.56): “O discurso da cultura nacional não é, assim, tão moderno como aparenta ser. Ele constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro”.

O sujeito que anuncia e enuncia na poesia de Craveirinha é o foco principal da nossa pesquisa, pois o sujeito poético do poema escolhido, gira em torno do tema de libertação e de luta

pela sua cultura e sua nacionalidade, enquanto consciência de si e do outro, tomando sua língua materna, *ronga*, como forma de extravasamento de uma consciência moçambicana. Assim esse sujeito enunciado na voz poética e no espaço dos poemas, que luta pela libertação se torna o porto de sua poética, porém não se restringindo às fronteiras de seu território espacial, em que “As identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, p. 48, 2006). Representação essa que segundo autor vem do termo “inglês” – “inglesidade”, que é o conjunto de significados, o sistema de representação cultural.

O objetivo deste trabalho é observar como o subúrbio se ressignifica na poética, como cidade e subúrbio são diretamente ligados, pois, o subúrbio é um espaço que se constitui dentro da cidade, que é considerada por Macedo (2007) como espaço literário, como lugar de encontros e desencontros do contraditório, e que para Hall (2007), a nação vem a ser uma comunidade simbólica em que os símbolos são construídos e constituem a cultura nacional, a partir desses encontros e desencontros, representado aqui, pelo espaço subúrbio/cidade.

A África durante toda sua história de existência passou por diversos períodos, diversas mudanças e ainda hoje sofre com isto. A literatura, não diferente nesse Continente, sofreu e ainda sofre com as mudanças ocasionadas pela colonização. Deste modo veremos como influenciaram na literatura e principalmente na poética de Craveirinha, as mudanças ocorridas com a independência, especificamente de Moçambique. Conforme afirma Noa:

Pensar a literatura colonial implica ter como pano de fundo um processo histórico (a colonização) e um sistema (o colonialismo). Inevitavelmente, a literatura colonial acaba por ser ou co-actuante ou consequência de um fenômeno que tem subjacentes motivos de ordem psicológica, social, cultural, ideológica, estética, ética, econômica, religiosa e política. (NOA, 1999, p. 60).

Falar da literatura de Moçambique, recorte proposto, no período colonial, vem acolher a ideia de retomar as condições materiais e culturais da sociedade moçambicana desse período ou parte desse período, com o intuito de tentar observar como se estruturou a criação literária em um espaço dominado pelo regime colonial português, pois como postula Maquêa (2007, p. 46): “A literatura moçambicana surge da valorização das coisas do país, de um corte ideológico que tinha no horizonte um país livre e independente”.

Assim, podemos postular a poética de Craveirinha como literatura colonial, pois de acordo com Noa (2002, p. 21-22): “(...) toda escrita que, produzida em situação de colonização, traduz a sobreposição de uma cultura e de uma civilização manifesta no relevo dado à representação das vozes, das visões identificadas com um imaginário determinado”. Ou seja, é a marca incontornável que temos na escrita desse poeta que descreve a luta do africano por meio do nacionalismo elementar, bem como Hall (2006, p.50) diz que: “Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”.

Como ainda postula Noa (2002, p. 46), “(...) a literatura colonial caracteriza-se justamente pelo facto de os seus cultores não abdicarem da sua identidade, das referências culturais e civilizacionais dos seus países, embora tentem mostrar-se integrados no meio e na sociedade nova de que fazem parte”. É assim que Craveirinha escreve. Ele não abdica sua origem negra, e sim, traz para seus versos, traços fortes de sua cultura e a luta contra a colonização, que incansavelmente citamos.

Em suma, temos uma poética, em Craveirinha, que reflete uma maneira de ser e estar no mundo, a partir do momento, em que o poeta assume o espaço colonial enquanto materialização discursiva, como uma questão de identificação de nacionalidade.

Manifesto (1962) é o poema de abertura da *Obra poética* de Craveirinha, desenha um perfil que recria a África por meio de um caráter afirmativo e apelativo. Segundo Leite (1998, p. 30), Craveirinha: “actualiza, narcisicamente, o louvor de um corpo simbólico, totémico e plural, o do negro, através de um sujeito que se reafirma repetida e incansavelmente com eu, palavra de identidade”. Desta forma veremos daqui em diante, por meio da análise do corpus escolhido, como que as “tensões ideológicas, as relações polêmicas, lutas pela conquista de um poder simbólico, são lugares onde se pode ler também a pragmática de uma sociedade”. (Idem, 1991, p. 30).

Esse belo poema parece-nos ser altamente significativo em relação ao aspecto físico, às belezas da terra, dos animais, da beleza rácio-cultural de sua gente e às tradições da África subsaariana, compreendendo a liberdade dos versos, como uma forte marca, em que a combinação das palavras, sem uma métrica a seguir, sedimenta a liberdade na escrita. Assim temos lomos nos primeiros versos do poema:

Oh!

Meus belos e curtos cabelos crespos
e meus olhos negros como insurrectas
grandes luas de pasmo na noite mais
bela

das mais belas noites inesquecíveis das
terras do Zambeze.

(“Manifesto”, Craveirinha, 1962).

Os termos utilizados pelo poeta: “cabelos crespos”, “olhos negros”, “grandes luas”, “belas noites”, são símbolos que nos remetem a imagens do africano e também de África, esses símbolos não hesitam em penetrar nos mais íntimos recessos do corpo negro. Além do mais, não temos somente adjetivos que remetem à beleza física do negro como as: “belas noites

inesquecíveis das terras do Zambeze”, que aqui exalta a beleza geográfica da natureza, das terras que o Zambeze banha, começando por tecer o sentido de exaltação e de afirmação da moçambicanidade, conforme temos assinalado.

No decorrer do poema, deparamos com outros elementos no corpo textual como símbolos de pertença: visível na insistente reiteração do pronome possessivo “meu” e “meus”:

Oh! *Meus* dentes brancos de marfim
espoliado
puros brilhando na minha negra
reincarnada face altiva
e no ventre maternal dos campos da
nossa indisfrutada colheita
de milho
o cáldo encanamento selvagem da
minha pele tropical.

Ah! e *meu*
corpo flexível como o relâmpago fatal
da flecha de caça
e *meus* ombros lisos de negro da Guiné
e *meus* músculos tensos e brunidos ao
sol das colheitas e da
carga
e na capulana austral de um céu
intangível
os búzios de gente soprando os velhos
sons cabalísticos de África. [Grifos
nossos]
 (“Manifesto”, Craveirinha, 1962)

“Dentes brancos”, “face altiva”, “pele tropical”, “corpo flexível”, “ombros lisos”, são outros símbolos que nos remete às características desse negro, do africano que intenta fundar a sua africanidade.

A repetição do pronome “meu” como vemos são precedidas por interjeições no início das estrofes: “Oh! Ah!”. Estas dão ênfase ao pronome, como no primeiro verso: “Oh! meus dentes brancos de

marfim espoliado”, o verso livre aqui nos desenha a imagem do negro, assumindo sua africanidade em volta a beleza de sua mãe, a África, quando aponta para “meus dentes brancos de marfim espoliado/ puros brilhando na minha negra reincarnada face altiva/ e no ventre maternal”. O ventre maternal aqui sugere uma reflexão à figura da mãe que podemos ligar a Moçambique e seu solo firme, o qual representa o espaço de criação e constituição criou e o representa enquanto africano.

Não obstante essa imagem fotografada pelo eu-poético, encadeada por símbolos que remetem a seu corpo, remetem a essa africanidade, assim traz também uma espécie de denúncia a partir da exploração. Esta denúncia pode ser observada nos mesmos versos, quando o poeta se remete ao atentarmos para o símbolo “marfim”, substância de alto valor, retirada dos dentes dos elefantes, juntamente com o adjetivo “espoliado”, que significa aquele que foi desapoderado, nos remete ao ato de exploração, sobretudo a exploração daquele que foi colonizado. Assim no decorrer desses versos esse negro de: “corpo flexível como o relâmpago fatal da flecha de caça”, desenha a imagem do moçambicano num jogo entre a descrição física do corpo e do espaço geográfico, bem como à imagem de resistência a esse fator como consequência da colonização.

Assim, pelo poeta estar sempre buscando sua identidade, o mesmo não consegue isolar-se da realidade que o rodeia. As imagens, os movimentos, as verbalidades, são as características marcantes em sua na escrita desse moçambicano:

Oh! E meu peito da tonalidade mais
bela do breu

E no embondeiro da nossa inaudita
esperança gravado

o tótem mais invencível tótem do
Mundo

e minha voz estontória de homem do
Tanganhica

do Congo, Angola, Moçambique e Senegal.

Ah! Outra vez eu chefe zulo

eu azagaia banto

eu lançador de malefícios contra as insaciáveis

pragas de gafanhotos invasores.

(“Manifesto”, Craveirinha, 1962)

“Meu peito da tonalidade mais bela do breu”, “minha voz estontória de homem do Tanganhica do Congo, Angola, Moçambique e Senegal”, nos remete, a imagens do corpo negro enquanto exaltação, não se restringindo apenas ao território moçambicano, se estende, então por outras terras, outros espaços como convite de comungar o mesmo desejo. Interessante que nessa mesma estrofe temos a recusa do negro pela colonização, quando o eu poético africano se identifica, comparando nos versos a presença de metáforas como: “pragas de gafanhotos invasores”. A metáfora “gafanhotos” sutilmente desenha a imagem da luta dos colonizados contra os colonizadores, as “pragas” invasoras, uma vez que o pronome pessoal “eu” remete-se a esse moçambicano que luta e que quer sair do lugar do *expoliado*.

Observamos ainda o termo “meu peito” e mais adiante aparece com insistência o uso da anáfora, sobretudo, no uso ao utilizar um do pronome pessoal “eu”, mais do que todos os elementos acima observados, esse não é um eu individual e sim um “eu/outro/nós”, eminentemente elevando a voz individual ao coletivo.

Eu tambor

Eu suruma

Eu negro suaíli

Eu Tchaca

Eu Mahazul e Dingana

Eu Zichacha na confiança dos ossinhos mágicos do tintilho

Eu insubordinada árvore da Munhuana

Eu tocador de presságio nas teclas das timbilas chopos

Eu caçador de leopardos traiçoeiros

Eu xiguilo no batuque

E nas fronteiras de água do Rovuma ao Incomáti

Eu cidadão dos espíritos das luas

carregadas de anátemas de Moçambique.

(“Manifesto”, Craveirinha, 1962)

Temos nessas estrofes, assim como mais adiante veremos, a passagem do individual para o coletivo, pois, ao citar “suaíli” (língua falada por cinquenta milhões de pessoas no mundo), “zulo”, que é um povo apontando para um determinado espaço africano, o poeta propõe a ideia de rememoração, e ainda, ele traz os lugares como “Senegal, Congo, Angola”, precedido pelo pronome “eu”, reforça aí que é o que dizemos ser essa passagem de um eu para um nós, do individual para o coletivo.

Com a representação dessas imagens é possível ser notar a persuasão de um “eles” e de um “nós”, que concomitantemente exaltam a historicidade cultural em torno de um “eu”, que é a África. Esse jogo entre o “eu” e o “nós” representa a busca de legitimação da enunciação manifestaria que, ligada a língua *ronga*, se torna palco para a escrita da literatura oral, que é um dos elementos principais da escrita de Craveirinha, pois. Pois como assinala Leite, os poemas de Craveirinha:

(...) revelam, apesar de tudo, uma adequação ao enquadramento sócio-histórico moçambicano, o que nos leva a concluir que a identificação que é feita em alguns textos entre o sujeito, enquanto entidade singular, eu, e o coletivo, nós, pressupõe e ao mesmo tempo permite silhueta um espaço não só circunscrito projectivamente a África e à América, mas é, sobretudo, adequado a uma realidade nacional, linguística e geográfica. (LEITE, 1991, p. 37-38).

O poeta utiliza o *ronga* em sua poesia não para enfeitar, mas para mostrar suas marcas de ligação e identificação com a sua Terra. Desta maneira, esse moçambicano que se apresenta na poesia, nos dá a ideia de identificação enquanto África, tanto no aspecto físico quanto cultural, que gira em torno do tema de libertação e de luta pela sua cultura e sua nacionalidade, enquanto consciência de si e do outro, tomando sua língua materna, o *ronga*, como forma de extravasamento de sua consciência moçambicana.

Assim o poeta escreve a obra “Manifesto” e encontramos nessa obra poemas voltados, direta e indiretamente, como o título já nos sugere, para o manifesto, para a luta dos oprimidos pela colonização, sobretudo, a partir dos adjetivos mostrados nos versos, que vêm retratar a imagem da beleza e raça negra. Essa imagem, que dizemos ser retrata nos poemas, é o que segundo Paz (2003, p. 37) afirma ser toda: “forma verbal, frase ou conjunto de frases, que o poeta diz e que unidas compõem um poema”.

Com efeito, para Bhabha os sujeitos são culturais híbridos, (1989, p. 268):

“O sincronismo na ordenação social dos símbolos é desafiado em seus próprios termos, mas as bases do embate foram deslocadas em um movimento suplementar que excede aqueles termos. Este é o movimento histórico do hibridismo como camuflagem, como uma agência contestadora, antagonística, funcionando no entre-tempo do signo/símbolo, que é um espaço intervalar entre as regras do embate”.

Para o autor a diversidade cultural é substituída pela enunciação da cultura, em um processo introdutório no qual o espaço cultural híbrido, tal qual, se miscigena os espaços na poética de Craveirinha, cada vez que é constituído pelo deslocamento da diversidade cultural para

a diferença cultural. Eventualmente esse lugar que o poeta se desloca é o lugar da memória. O significante cultural é o corte transversal através dos lugares da significância social. Portanto:

(...) do “entrelugar”, a posição minoritária, dramatiza a atividade da intraduzibilidade da cultura; ao fazê-lo, ele desloca a questão da apropriação da cultura para além do sonho do assimilacionista, ou do racista, de uma transmissão total do conteúdo, em direção a um encontro com o processo ambivalente de cisão e hibridização que marca a identificação com a diferença da cultura. (BHABHA, 1998, p. 308).

Desse modo, a cultura de referência de Moçambique torna-se uma prática de sobrevivência que reinscreve as relações culturais entre esferas de antagonismo social. Portanto, o conceito de cultura vai se distanciar do paradigma estético ocidental e emerge de formas culturais não-canônicas produzidas no cotidiano.

Craveirinha, em sua vida e obra, desloca-se do subúrbio (local onde nasceu e viveu alguns anos com a mãe), para o bairro de cimento (lugar onde morou com o pai), isso faz com que seus valores, opiniões, crenças e sua escrita sejam híbridos. O poeta coloca em comunhão realidades diversas, modos diferentes de ser e de pensar, tradições, culturas e registros linguísticos, fazendo com que, de certa maneira, os acontecimentos quotidianos e reais, por um lado, do bairro de caniço e de outro de cimento, se presentifique no submerso de sua escritura, e na posição relevada pelo na exata profundidade do eu poético apresentado nos seus versos. Essa visão é possível entrever quando levamos em consideração a observação do outro lado da moeda, quando levamos em consideração a metáfora singularizada dos dois espaços em que o poeta viveu.

Referências

- BHABHA, Homi. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998.
- CHAVES, Rita. Dados biográficos e matéria poética na escrita de José Craveirinha. In: Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários/Rita Chaves. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.
- CRAVEIRINHA, José. Obra poética. Direção de Cultura da UEM. Maputo, Setembro de 2002.
- _____. Xigubo. Maputo: AEMO, 1995.
- GAMEIRO, Armindo da Costa. O espaço autobiográfico em José Craveirinha. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.
- HALL, Stuart. A identidade cultural da pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11.ed.-Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LEITE, Ana Mafalda. Oralidades & escritas: nas literaturas africanas. Lisboa. Edições Colibri, novembro, 1998.
- MACEDO, Tânia. Literaturas de Língua Portuguesa – Marcos e Marcas. São Paulo: arte e ciência, 2007.
- MAQUEA, Vera Lúcia da Rocha. Memórias inventadas: um estudo comparado entre Relato de um certo Oriente, de Milton Hatoum e Um rio chamado Tempo, uma casa chamada Terra, de Mia Couto. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- NOA, Francisco. Império, mito e miopia: Moçambique como invenção literária. Lisboa, AS, Editorial Caminho, 2002.
- PAZ, Octavio. Signos em Rotação. Editora perspectiva. São Paulo, 2003.
- WILLIAMS, Raymond. Keywords. A Vocabulary of Culture and Society. London: Fontana, 1976.

Anexo

Manifesto

Oh!

Meus belos e curtos cabelos crespos
e meus olhos negros como insurrectas
grandes luas de pasmo na noite mais bela
das mais belas noites inesquecíveis das
terras do Zambeze.

Como pássaros desconfiados

incorruptos voando com estrelas nas asas
meus olhos

enormes de pesadelos e fantasmas
estranhos motorizados

e minhas maravilhosas mãos escuras
raízes do cosmos

nostálgicas de novos ritos de iniciação
duras da velha rota das canoas das tribos
e belas como carvões de micaia

na noite das quizumbas

E minha boca de lábios túmidos

cheios da bela viribilidade ímpia de negro
mordendo a nudez lúbrica de um pão
ao som da orgia dos insectos urbanos
apodrecendo na manhã nova

cantando a cega-rega inútil das cigarras
obesas.

Oh! e meus dentes brancos de marfim
espoliado

puros brilhando na minha negra
reincarnada face altiva!

e no ventre maternal dos campos da nossa
indisfrutada colheita
de milho
o cálido encantamento selvagem da minha
pele tropical.

Ah! E meu
corpo flexível como o relâmpago fatal da
flecha de caça
e meus ombros lisos de negro da Guiné
e meus músculos tensos e brunidos ao sol
das colheitas e da carga
na capulana austral de um céu intangível
os búzios de gente soprando os velhos
sons cabalísticos de África.

Ah!
o fogo
a lua
o suor amadurecendo os milhos
a irmã água dos nossos rios moçambicanos
e a púrpura do nascente no gume azul dos
seios das montanhas

Ah, Mãe África no meu rosto escuro de
diamante
de belas e largas narinas másculas
frementes haurindo o odor florestal
e as tatuadas bailarinas macondes
nuas
na bárbara maravilha eurítmica
das sensuais ancas puras
e no bater unísono dos mil pés descalços.

Oh! e meu peito da tonalidade mais bela
do breu
e no embondeiro da nossa inaudita
esperança gravado
o totem mais invencível tótem do Mundo
e minha voz estentória de homem do
Tanganhica

do Congo, Angola, Moçambique e
Senegal.

Ah! Outra vez eu chefe zulo
eu azagaia banto
eu lançador de malefícios contra as
insaciáveis
pragas de gafanhotos invasores

Eu tambor
Eu suruma
Eu negro suaíli
Eu Tchaca
Eu Mahazul e Dingana
Eu Zichacha na confiança dos ossinhos
mágicos do Tintholo
Eu insubordinada árvore da Munhuana
Eu tocador de presságios nas teclas das
timbila chopes
Eu caçador de leopardos traiçoeiros
Eu xiguilo no batuque

E nas fronteiras de águas do Rovuna ao
Incomáti
Eu-cidadão dos espíritos das luas
carregadas de anátemas de Moçambique.

(XIGUBO. Maputo: AEMO,1995, p. 29-31)

Submissão: 05 de julho de 2018

Aceite: 17 de dezembro de 2018

O princípio dialógico da linguagem e a identidade alteritária do sujeito

pg 50-62

Wilder Kleber Fernandes de Santana¹

Resumo

Este trabalho analisa como Bakhtin e o círculo teceram os fundamentos para o princípio dialógico da linguagem e a identidade do sujeito, tanto em base filosófica (Bakhtin) quanto sociológica (Volóchinov e Medviédev). Após traçarmos brevemente as três tendências da concepção de linguagem, que circunscreveram as relações entre os sujeitos, apontamos como os estudiosos russos se posicionam contra a perspectiva formalista, para então, construir uma vertente da linguagem que prima pela interação verbal, pelo dialógico, em que o sujeito tem sua identidade discursiva construída através de seu(s) outro(s) nas fronteiras de seus dizeres. Com base nos estudos de Bakhtin e o círculo, nosso objetivo é articular suas principais produções teóricas (sujeito, linguagem, identidade), as quais nos permitam apresentar os pilares do dialogismo.

Palavras-chave: Princípio dialógico; Linguagem; Sujeito; Identidade.

THE DIALOGICAL PRINCIPLE OF LANGUAGE AND THE ALTERITARY IDENTITY OF THE SUBJECT

This paper analyzes how Bakhtin and the circle have laid the foundations for the dialogical principle of language and the identity of the subject, both philosophically (Bakhtin) and sociological (Volochinov and Medvedev). After briefly outlining the three tendencies in the conception of language that circumscribed the relations between the subjects, we point out how Russian scholars stand against the formalist perspective, and then construct a linguistic strand that emphasizes the verbal, dialogical interaction in which the subject has its discursive identity built through its other (s) at the borders of its utterances. Based on Bakhtin's studies and the circle, our objective is to articulate his main theoretical productions (subject, language, identity), which allow us to present the pillars of dialogism.

Keywords: Dialogical principle; Language; Subject; Identity.

Introdução

O presente artigo delimita, para realização de nossas propostas, as principais obras de Bakhtin e o círculo, para analisarmos como os teóricos russos teceram as bases da teoria dialógica da linguagem. Trata-se, portanto, de uma produção de cunho qualitativo-interpretativo.

Nosso enfoque de observação e análise epistêmica incide sobre as categorias: *dialogismo, linguagem e constituição do sujeito*. Faz-se importante, para inserção nos estudos contemporâneos em linguística e áreas afins, que os estudiosos compreendam as relações existentes entre sujeito e linguagem, esta concebida

¹ Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail wildersantana92@gmail.com

numa perspectiva dialógica. Esse tipo de abordagem permite-nos observar os procedimentos de formulação do discurso no processo de sua tessitura.

O princípio dialógico propõe uma vertente de estudos que não concebe e nem analisa enunciados acabados, cuja significação está na imanência, como na perspectiva formalista. Ao contrário, adentra em produções filosófico-sociológicas ao tratar de materialidades enunciativas, cuja apreensão se dá na relação sujeito-linguagem no processo de enunciação (produto deste ato). Desse modo, nosso olhar estará para além das posições sócio-historicamente pré-determinadas que o sujeito ocupa em determinado espaço social, incidindo sobre a constituição de uma forma de subjetividade – autor – no processo de enunciação.

Para alcançar nosso objetivo, que é *articular as principais produções teóricas* (sujeito, linguagem, ideologia e interação verbal) *presentes nos escritos de Bakhtin e o círculo, as quais nos permitam apresentar os pilares do dialogismo*, vamos iniciar traçando brevemente as três tendências da concepção de linguagem, que circunscreveram as relações entre os sujeitos desde as concepções aristotélicas. Depois, realizaremos um estudo aprofundado das bases do princípio dialógico da linguagem, o que nos conduzirá a averiguar a importância da orientação dialógica da linguagem para Bakhtin. Em seguida, discutiremos sobre a identidade alteritária do sujeito.

Um breve percurso das tendências de concepção da linguagem

O percurso da historicidade filosófica humana, especificamente os questionamentos levantados desde o *Início da Civilização Ocidental ou Aurora da História* (cf. BURNS, 1979, p.14) traz consigo diversas maneiras de abordar a noção de língua(gem), e basta um pequeno olhar para percebermos algumas peculiaridades, e o porquê

esta tem sido alvo de tantos debates entre os cientistas da linguagem. Dos gramáticos gregos aos linguistas modernos, podemos perceber um ativismo gradativo nos estudos linguísticos, tanto de caráter teórico, quanto metodológico.

Cada esfera de fases pela qual atravessaram as pesquisas, acerca da linguagem humana, ateu-se a uma direcionalidade filosófica, com bases epistemológicas, e trouxe contribuições relevantes para, dentre outros motivos, ascender a linguística ao *status* de ciência-piloto das ciências humanas. Na primeira metade do século XX, pode-se contemplar uma verdadeira reviravolta no *fazer científico* dessa área, pois, foi nesse ínterim que a linguística alcançou pleno amadurecimento, despindo-se do rótulo de disciplina para alcançar o perfil de ciência.

Tendo em vista a gama de definições que se atribuiu à língua(gem) até meados do século XX, somos direcionados ao conceito de Volóchinov (2017 [1929]), ao afirmar que toda a consciência individual está impregnada de signos, e estes só emergem na relação entre os indivíduos, na interação entre os sujeitos. Portanto, para o autor russo, todo signo é social e só há consciência onde há signo. Nessa linha interpretativa, a consciência também é social: “A consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada.” (VOLÓCHINOV, (2017 [1929], p. 97), assim, o signo é produto da interação entre duas consciências individuais.

Ao conceber a linguagem como um fenômeno social e fruto da interação humana, Volóchinov (2017 [1929]), se opõe a duas tendências linguístico-filosóficas de sua época, por ele designada como *objetivismo abstrato e subjetivismo idealista*. Na esfera da linguística, a primeira tendência tem Saussure (1857-1913) como seu maior representante, enquanto a segunda, Humboldt ([1769-1859], posto que as contribuições de Saussure estiveram para além dos limites da segunda tendência.

Saussure e Humboldt simbolizam duas grandes tradições do pensamento linguístico-filosófico que criaram raízes, desde os gregos pré-socráticos, em torno das reflexões sobre a linguagem: a primeira traz a língua como expressão do pensamento, e a posterior a arquitetura como instrumento de comunicação. Esses múltiplos horizontes da língua podem, a partir de uma perspectiva didática, formulada por Geraldini (1984), ser classificados em três grandes tendências, de acordo com os epítomes apresentados:

1) a língua como expressão/representação do pensamento; 2) a língua como instrumento/ferramenta de comunicação e, por fim, 3) a língua como forma de interação.

Após traçar um breve panorama de cada tendência, o nosso enfoque incidirá na terceira concepção de língua, pois é de nosso interesse particular evidenciar a linguagem como fenômeno interativo-dialógico.

A concepção de linguagem *como expressão do pensamento*, tem fundamentação na ótica de Perfeito (2005), na tradição gramatical grega, passando pelos latinos, atravessando a Idade Média e Moderna, tendo ruptura efetiva apenas no início do século XX, com Saussure. De acordo com a autora, esta é considerada a visão primeira de linguagem, vez que surge a partir dos estudos de Dionísio de Trácia (século II a.C.), responsável por elaborar a primeira gramática ocidental e por nortear o certo e o errado no uso da língua. Para essa concepção,

as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

Assim, observamos que, na mente do indivíduo, primeiramente, há a enunciação e depois a linguagem, fazendo dela uma atividade

monológica e individualista (SILVA; COX, 2002). Com isso, segundo Volóchinov (2017 [1929]), demarca-se a visão de subjetivismo idealista, em que as leis da criação linguística são essencialmente as da psicologia individual, induzindo a enunciação a trilhar o percurso do interior para o exterior, interditando os fatores externos à comunicação, a exemplo do interlocutor. A língua é concebida, assim, como um “produto pronto (*“ergon”*)², como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística...”.

Essa concepção traz forte influência do pensamento racionalista do século XVII, com estudos pautados em René Descartes (1596-1650), o que o levou a compreender a natureza da língua como algo racional e lógico. Dessa forma, a língua serviria para expressar, ainda que de forma imperfeita, o pensamento. Essa maneira de pensar influenciou a escola de Port-Royal, cuja Gramática reflete o trabalho desenvolvido desde os gregos e latinos, que nos deixaram como legado a Gramática tradicional que temos até hoje. Recentemente, em mesma escala, encontramos a linguística gerativa de Noam Chomsky, a qual busca discutir a relação entre a linguagem e o pensamento/mente.

Na segunda concepção, *em que a linguagem é conceituada como instrumento de comunicação*, a língua “é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). Desse modo, analisa-se uma interligação entre os elementos comunicativos, em que o falante deseja transmitir uma mensagem a um ouvinte e, assim, coloca-a “em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas

² Em grego, no original, *érgon*, “obra”, “produto” (Nota de Sheila Grillo).

sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22-23). Portanto, nessa concepção, a linguagem é concebida como uma ferramenta, cuja função é transmitir uma mensagem.

Postula Volóchinov (2017 [1929], p. 162) que, nessa orientação, “a língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela”. Em outras palavras, é fechada, imanente, cujas leis são específicas e objetivas, sem que haja qualquer encontro entre o seu sistema e a sua história. Nos termos de Voloshinov, a respeito da língua:

Na verdade, ela não é transmitida; ela é continuada, mas como um processo de formação ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva; ou mais precisamente, é nesse fluxo que a sua consciência se realiza pela primeira vez. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 198)

Bakhtin (1993 [1920-1924]), 2006 [1979]), Volóchinov (2017 [1929]) e Medviédev (2016 [1928]), se situam em uma *terceira vertente*, que compreende a língua como forma de interação entre os sujeitos socialmente organizados e historicamente situados. É a perspectiva dialógica que está vinculada no nosso trabalho. Cabe salientar que as propostas dos dois últimos estudiosos constituem uma compreensão de linguagem de teor mais sociológico.

Que é o princípio dialógico da linguagem?

Na ótica de Volóchinov (2017 [1929]), a linguagem é uma prática que tem sua situação histórica e social concreta no momento da atualização dos enunciados. Além disso, tal concepção de linguagem é centrada nos interlocutores, apresentando, dessa forma, seu caráter ativo no ato verbal em

que o discurso é produzido. Trazendo a assertiva de que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 206), todo e qualquer texto, seja ele verbal ou não-verbal, tem uma natureza social interativa, pois quem o produz tem uma intenção comunicativa.

No início dos escritos de Bakhtin, em *Para uma Filosofia do Ato*, na década de 1920, Bakhtin traz pela primeira vez seu pensamento acerca da conceituação de linguagem, aplicada aos atos humanos:

Eu penso que a linguagem está muito mais adaptada a enunciar precisamente essa verdade, e não o momento abstrato da lógica em sua pureza. Aquilo que é abstrato, em sua pureza, é de fato não enunciável: qualquer expressão é muito concreta para o puro significado – ela distorce e ofusca a pureza e validade-em-si do significado. É por isso que no pensamento abstrato nós nunca compreendemos uma expressão em seu pleno sentido. (BAKHTIN, 1993 [1020-1924], p. 49).

Assim, entendemos que o discurso só ganha vida na forma de enunciações concretas de determinados falantes, os sujeitos do discurso. Não há um significado pleno para a linguagem, uma significação pura, que a distingue das demais manifestações comunicativas – ou até mesmo a essencialize. Ao contrário de um panorama abstrato, os enunciados concretos ocorrem a partir da alternância dos sujeitos dos discursos, e isto se dá porque o sujeito termina seu enunciado para passar a palavra ao outro, tornando-se um ser responsivo e participativo por tudo o que enuncia. Torna-se, assim, um agente produtor de sentidos dos discursos produzidos socialmente em situações concretas. Assim,

Historicamente, a linguagem cresceu a serviço do pensamento participativo e dos atos realizados, e começa a servir o pensamento abstrato apenas em nossos dias³. A expressão, do interior, de um ato realizado, e a expressão do Ser-evento único e unitário no qual esse

3 Lembre-se de que, com a expressão “em nossos dias”, o filósofo russo faz referência à primeira metade do século XX, especificamente pautando-se nas produções filosófico-científicas daquele cenário histórico-cultural.

ato é realizado, requerem a inteira plenitude da palavra: seu aspecto de conteúdo (a palavra como conceito) tanto quanto seu aspecto palpável expressivo (a palavra como imagem), e seu aspecto emocional-volitivo (a entonação da palavra) em sua unidade. E em todos esses momentos a palavra plena unitária pode ser responsabilmente válida, isto é, pode ser a verdade [*pravda*] em vez de alguma coisa subjetivamente fortuita. (BAKHTIN, 1993 [1920-1924], p. 49).

Na perspectiva de Bakhtin, a língua passa a ser conceituada como instância de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados. O pensamento participativo traz consigo o pressuposto de que há duas consciências que dialogam, e a palavra é plenificada na expressão do Ser-evento único e unitário que, ao enunciar, já dirige para outro e por causa de outro. Para alguns adeptos dessa linha de segmento (Sobral, Faraco Francelino), os sujeitos, ao falarem, não apenas expressam sua cognição ou o fazem com propósitos comunicativos, mas, sobretudo,

agem uns sobre os outros e produzem pontos de vista (posições axiológicas de sujeito). A língua é concebida como um sistema de formas em funcionamento, constituída por fatores externos como o contexto sócio-histórico, a posição ideológica dos sujeitos falantes, enfim, os elementos linguísticos, que já vêm saturados pelas posições sócio-axiológicas de outrem, estão à disposição do sujeito para a produção dos mais diversos efeitos de sentido. (FRANCELINO, 2007, p. 34)

Para a constituição de nosso corte metodológico, é necessário pontuarmos a importância dos estudos desenvolvidos a partir do século XX, posto que Bakhtin/Volóchinov construíram sua teoria dialógica do discurso a partir das correntes linguísticas hegemônicas nessa época.

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa

palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 348).

A natureza dialógica da linguagem, como definição teórica, desempenha papel importantíssimo nas obras de Bakhtin e o Círculo. Nos anos áureos do filósofo, somos levados à concretude de uma filosofia que se expande na percepção-para-além de sua produção inicial dos anos 20, por exemplo, o que podemos verificar em *Freudismo*, quando reage criticamente tanto ao psicologismo idealista imperante na Alemanha quanto ao positivismo que vigorava em grande parte da Europa. Outra recorrência se averigua em seu texto inacabado *Para uma filosofia do Ato responsável*⁴. Assim, dada a noção de monologismo, por Bakhtin, como “discurso que não se dirige a ninguém e não pressupõe resposta” (2006, p. 323), retornamos às vozes e aos ecos⁵ filosóficos deste estudioso russo no contexto inicial de sua produtividade:

O homem contemporâneo sente-se seguro de si, próspero e inteligente, quando ele próprio não está essencialmente e fundamentalmente presente no mundo autônomo de um domínio da cultura e de sua lei de criação imanente. Mas ele se sente inseguro, deficiente e destituído de compreensão, quando se trata dele mesmo, quando ele é o centro emissor de atos ou ações responsáveis na vida real e única. Isto é, nós agimos com segurança apenas quando o fazemos não como nós mesmos, mas como alguém possuído pela necessidade de significado imanente de algum domínio da cultura. (BAKHTIN, 1993 [1920-1924], p. 38).

4 Para Michael Holquist, em prefácio à edição americana “Toward a Philosophy of the Act” (Austin: University of Texas Press, 1993), “Para uma filosofia do Ato é em si um exemplo do que Bakhtin está procurando compreender. Sua ação tinha um significado para ele como um ser único da segunda década deste século sombrio; mas a possível camada de subjetividade que o ato constituía se justifica através da ressonância que ele tem em um tempo diferente e em um lugar diferente” – ecos da cronotopiabakhtiniana. Paralelo a isso, Vadim Liapunov (Prefácio do tradutor da edição Americana) trará que se trata de “uma tradução de um ensaio filosófico inacabado de M. M. Bakhtin (1895-1975) que foi publicado na Rússia em 1986 por S. G. Bocharov sob o título de *K filosofii postupka*.”

5 Com “ecos” entendemos o ressoar de outras vozes, ou até mesmo os atravessamentos polifônicos constituintes do discurso bakhtiniano, como Kant (1727-1804) ou Cassirer (1874-1945).

Dado que a consciência individual humana, imbuída no eu-para-mim, faz um trajeto – descrição de auto-sensações internas e de auto-expressividade – de “meu pensamento, inteiramente puro e irrepreensível e totalmente justificado de ponta a ponta” (BAKHTIN, 1993, p. 38), conseqüentemente, o sujeito dessa ação estará em um plano fechado, acabado em si mesmo.

O monologismo nega ao extremo, fora de si, a existência de outra consciência isônoma e isônimo-responsiva, de outro eu (tu) isônimo. No enfoque monológico (em forma extrema ou pura), o outro permanece inteiramente apenas objeto da consciência e não outra consciência. O monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece nele força decisiva. Passa sem o outro e por isso, em certa medida, reifica toda a realidade. Pretende ser a última palavra. Fecha o mundo representado e os homens representados. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 348).

Nesse itinerário discursivo, “todos esses contextos e possibilidades de dar sentido estão por si mesmos flutuando num espaço peculiarmente sem ar, e não estão enraizados em nada, nem em alguma coisa unitária, nem em alguma coisa única.” (BAKHTIN, 1993 [1020-1924], p.38).

Em contrapartida à conceituação de monólogo, para Volóchinov (2017 [1929]), o que organiza a enunciação – atos de fala dos sujeitos – não é nem o interior subjetivo, com sua consciência individual, nem o aspecto interno do sistema linguístico, mas o exterior, o social. O pensamento não existe distante de sua expressão potencial, nem povoando as margens da orientação social dessa expressão. Desse modo, “Toda compreensão é dialógica” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p.232).

Essas cadências discursivas propõem que a evolução da língua acontece a partir da interação social. Bakhtin e o Círculo⁶ discordam do fato de ser

⁶ Quanto à expressão “Círculo de Bakhtin”, faz referência a um grupo de intelectuais que se reuniu com frequência entre 1919 e 1929 em cidades russas, como Nevel, Vitebsk e São Petersburgo para debater sobre ideias e propostas filosóficas. Constituiu-se por pessoas de áreas diversificadas e profissões distintas, dentre os quais se destacam Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volochinov e Pavel N. Medvedev. Outros integrantes eram Matvei I. Kagan, Ivan I. Kanaev, Maria V. Yudina e Lev. V. Pumpianski.

a enunciação um ato individual, pois ela é também social: no instante em que fala, o locutor não apenas age, mas interage. A enunciação é sempre direcionada a alguém e esse alguém pode ser uma outra pessoa ou um conjunto amplo de indivíduos: não há enunciação estritamente individual, pois ela é fruto de uma interação social.

Esse é o princípio dialógico da linguagem, constituído na interação humana, que conduzirá Bakhtin a pensar (ativamente) seu conceito de dialogismo em contraposição à concepção monológica da enunciação. Para o estudioso, um dos problemas da filosofia da linguagem é pensar a enunciação como um ato monológico, como um ato-linguagem da consciência de um indivíduo *sem que haja a interferência de outros sujeitos e de outros discursos*.

Assim, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov refuta essas concepções, declarando que a palavra é sempre dirigida a uma outra palavra, um indivíduo sempre se dirige a outro(s) indivíduo(s), que não é/são passivo(s), mas responsivo(s) e constitutivo(s) do ato de enunciação de outrem. Além de a interação verbal constituir a realidade fundamental da língua, com relação ao enunciado, “A totalidade é determinada pelas fronteiras que se encontram na linha de contato desse enunciado com o meio extra-verbal e verbal (isto é, com outros enunciados)” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 221).

Cabe, ainda, mencionar que a palavra *interação*, no âmbito dos estudos do Círculo de Bakhtin, não se restringe à relação face a face entre dois indivíduos. Para deixarem claros seus posicionamentos, Volóchinov (2017 [1929]) apresenta ideias segundo as quais, tomado o termo diálogo em seu sentido estrito (aquele em que duas pessoas se comunicam face a face ou no caso de dois personagens que dialogam entre si em um conto), há percepção de uma das formas importantes de interação verbal. Porém, para essa

especificidade, o conceito de interação não corresponde ao que o formalismo propõe.

O termo diálogo, ao ser valorado em um sentido mais amplo, estaria presente em todo tipo de comunicação, incluindo aí a conversa face a face. Ao exemplificar um livro como um discurso verbal impresso, o estudioso russo esclarece que “o discurso escrito participa de uma de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: ele responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 219). É este tipo de conduta interacional estabelecida *empaticamente* entre os discursos/enunciados que o círculo designará relação dialógica.

As raízes responsivo-ativas formuladas por Bakhtin acerca do dialogismo podem ser encontradas nos postulados da Filosofia do Ato, por exemplo, quando afirma que a alteridade é constitutiva do Ser em seu lugar único. “Esta é a ação que faz o ser dele mais completo, a ação que é absolutamente proveitosa e nova, e que só é possível por mim. Essa ação produtiva única é precisamente o que constitui o seu momento do dever”. (BAKHTIN, 1993 [1920-1924], p. 59-60).

Nesse panorama de uma *dialética do movimento filosófico* (da linguagem), em *Estética da Criação Verbal*, dentre outros, – Bakhtin aborda acerca das relações dialógicas, ao afirmar que “são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”. (2006 [1920-1924], p.323) Assim, dois ou mais enunciados, quaisquer que sejam, se forem confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), resultarão em relação dialógica.

O dialogismo, na perspectiva dos integrantes do Círculo, é considerado o princípio constitutivo da linguagem, em sua dimensão concreta, viva, real. Nesta perspectiva, segundo Sobral (2009, p. 32),

essa concepção é chamada de dialógica porque propõe que a linguagem (e os discursos)

têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividade) no intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas do exercício da linguagem. (SOBRAL, 2009, p. 32)

Ao considerarmos a relação entre Bakhtin e o círculo, pode ser mencionado, por exemplo, que Pavel N. Medviédev ao publicar, em 1928, *O método formal nos estudos literários*, apresenta uma série de críticas ao formalismo europeu, sobretudo o formalismo russo. Uma das questões centrais da obra é que Medviédev acentua que a linguagem poética formalista tende ao *niilismo* artístico (2016 [1928]). Nesse contexto, o que interessa ao autor não é o linguístico em si, o entrecruzamento extra-verbal que se dá apropriação do linguístico que, o que caracterizaria, de fato, a linguagem poética russa. Nessa linha interpretativa, faz-se imprescindível analisar os apontamentos realizados por Medviédev (2016 [1928], p. 49-50), para quem

Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes e, por isso, não podem ser estudados fora do processo social que os compreende como um todo. O sentido ideológico, abstraído do material concreto, é oposto, pela ciência burguesa, à consciência individual do criador ou do intérprete... Cada produto ideológico e todo seu “significado ideal” não estão na alma, nem no mundo interior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante.

De acordo com Medviédev, é impossível a existência da ideologia se houver separabilidade entre o processo cultural (meio sócio-ideológico) e o objeto. Enquanto signo, jamais pode ser avaliado longe de sua realidade sócio-histórica, das vozes que o atravessam.

Assim, Volóchinov (2017 [1929], p. 148-149), ao tratar da língua em sua natureza real/viva, considera que esta não é um sistema abstrato de formas linguísticas (fonéticas, gramaticais e lexicais), mas a entende a partir desses elementos

linguísticos num contexto concreto preciso, numa enunciação particular.

Para o teórico supracitado, decorrem as seguintes proposições:

1. *A língua como sistema estável de formas normativas e idênticas é somente uma abstração científica produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.*
2. *A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva.*
3. *As leis da formação da língua não são, de modo algum, individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes. As leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência.*
4. *A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra forma de criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem. A formação da língua, como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma “necessidade livre” ao se tornar consciente e voluntária.*
5. *A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social. O enunciado como tal existe entre os falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito do termo “individual”) é um contradictio in adjecto (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 225).*

Neste viés interpretativo, diferentemente de Saussure (e dos que se vinculam à perspectiva do objetivismo abstrato), que desconsidera a fala e apenas vê a língua como um sistema fechado de formas normativas imutáveis, Bakhtin e o círculo valorizam o aspecto social da fala, a qual está intimamente ligada à enunciação, abordando a intersubjetividade e, conseqüentemente, a interação verbal. Ou seja, são as situações concretas e reais na esfera comunicativa de interação que determinarão o aspecto e o sentido de toda a palavra direcionada, dirigida, lançada. Para Bakhtin,

É original a natureza das relações dialógicas. A questão do dialogismo interior. O limiar das fronteiras entre os enunciados. A questão da palavra bivocal. A compreensão como diálogo. Aqui chegamos ao extremo da filosofia da linguagem e do pensamento das ciências humanas, em geral, às terras virgens. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 325)

A partir dessas considerações acerca da noção de linguagem, torna-se explícita a necessidade de que haja o diálogo Eu/Outro. A conceituação do dialogismo como um ativismo do diálogo integra a atividade dinâmica entre Eu e Outro em uma esfera cronotópica socialmente organizada e em interação discursiva. “A dialética nasceu do diálogo para retornar ao diálogo em um nível superior (o diálogo de *indivíduos*)”. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 401). Compreende-se como um movimento dialético a explicar o homem, *vir-a-ser*, (in)acabado por si mesmo, acabado pelas pelo Outro, que o enforma.

Bakhtin e a orientação dialógica da palavra

Recuperando, heterocientificamente⁷ (cf. BAKHTIN, 2006 [1979], p. 400) o diálogo do cognoscente ou “o ativismo dialógico do sujeito cognoscível e seus graus” (BAKHTIN, 2006, p. 400), compreendemos “Cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse correlacionamento”. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 400). Engendram-se fases do movimento dialógico da interpretação: “O dialogismo do nosso pensamento sobre obras, teorias, enunciados, em geral, do nosso pensamento sobre os homens”. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 326).

Afirma o filósofo russo que “Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão poderia evitar essa mútua orientação dialógica do discurso para o objeto”. (BAKHTIN, 2010, p.88). Fora do mito, todo discurso promove

⁷ Este termo é trazido para fazer menção à heterocientificidade do lugar da filosofia, que pode ser definida como metalinguagem de todas as ciências (e de todas as modalidades de conhecimento e consciência).

uma ressacralização de outros discursos que já falaram sobre o mesmo objeto, enunciados de apreciação, desvalorização ou iluminação de consciências (sob consciências).

[...] o discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presenteia e baseia-se nela. Ao se construir na atmosfera do “já-dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a seguir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo (BAKHTIN, 2010 [1934-1935], p. 89).

Isso faz com que se desencadeie uma pequena reflexão acerca da noção de gênero. No percurso discursivo de Bakhtin (2006 [1979], p. 261-262), “Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. Assim, compreendemos que, sendo a língua concretizada em forma de enunciados – orais e escritos –, são estes que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana. Nesta construção teórica, para Bakhtin (2006, p. 262), por mais que o enunciado particular seja individual, é cada campo de utilização da língua que compõe seus tipos relativamente estáveis de enunciados, por sua vez denominados de *gêneros do discurso*. (Grifos do autor).

É inegável a percepção nítida da riqueza e da diversidade dos gêneros do discurso, assim como o inesgotamento de suas múltiplas esferas, estamos assegurando a sua extrema heterogeneidade, conforme o próprio Bakhtin aponta: “Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano...”. (2006 [1979], p. 262). Nesse vetor axiológico,

A orientação dialógica é naturalmente um

fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se de uma orientação natural de todo discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 2010 [1934-1935], p.88)

Ao reenunciarmos que um texto sempre dialoga com outro texto, compreendemos a linguagem como o meio de interação comunicativa pela qual se estabelece a produção de efeitos de sentidos entre interlocutores (em uma dada situação comunicativa e em um contexto sócio-histórico e ideológico). Assim, podemos conceituar os *gêneros discursivos* como fenômenos históricos, profundamente unidos à vida cultural e social, que cooperam no processo de concretização das atividades comunicativas. Então, não como coisificação do sentido, mas como o ato-compreensão, chegamos a um resultado.

A compreensão estreita do dialogismo concebido como discussão, polêmica, paródia. Estas são formas externas mais evidentes, porém grosseiras do dialogismo. A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a *concordância*, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetais), sobreposições do sentido sobre sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. Estas relações específicas não podem ser reduzidas nem a relações puramente lógicas, nem meramente objetais. Aqui se encontram posições integrais (o indivíduo não exige uma revelação intensiva, ela pode manifestar-se por em um som único, em uma única palavra), precisamente as vozes. (BAKHTIN, 2006, p. 327, grifos nossos).

O dialogismo, em processo de outrificação nas Ciências Humanas, consiste em um confronto de entonações entre os sujeitos, sob sistemas axiológicos que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um terreno de visão (possível).

As fronteiras do diálogo propiciam vários pontos de vista, que, por sua vez, enformam

valorações centrífugas. “Por sua precisão e

simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva”. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 275). Nesse direcionamento, compreende-se que as ideias de Bakhtin acerca do ser humano e da linguagem são sacralizadas por relações dialético-dialógicas, o que pressupõe o ativismo humano.

A identidade alteritária do sujeito

As proposições de Bakhtin e o círculo engendram o sujeito agente como um elemento de extrema importância, pois o enxergam não apenas como aquele que realiza uma ação para adquirir aquela “realidade moral única e unitária como momento constituinte dela” (BAKHTIN, 1993 [1920-1924], p. 20), mas que também produz um “pensamento participativo”⁸(BAKHTIN, 1993 [1920-1924], p. 26), que media a relação entre o ato (em geral) e os atos particulares, *instância-vetor* em que este não pode ser separado de sua unicidade historicamente valorativa.

Ao tratarem da relação entre cultura e vida, Bakhtin (1993 [1920-1924]) e Medviédev (2016 [1928]) propõem a indivisibilidade entre esses dois mundos, assim como era comum nas ciências naturais, filosofia da vida e estética formalista. O sujeito, enquanto *ser aberto e unitário*, pode ser formador do conteúdo-sentido abstrato do ato-ação. Porém, só pode sê-lo em um ser transgrediente à vida-morte-processo: “não é aquele Ser único no qual nós vivemos e morremos, no qual se realizam nossos atos ou ações responsáveis; ele é fundamentalmente e essencialmente alheio à historicidade viva”. (BAKHTIN, 1993 [1920-1924], p. 26).

Então, por identidade alteritária compreendemos o processo de constituição desse sujeito que, segundo a concepção dialógica, na medida em que se constitui a partir do outro,

também o constitui. É por meio da alteridade que ocorre a interação, diálogo entre no mínimo duas consciências. (BAKHTIN, 2006 [1979]).

Quando o sujeito se engaja no discurso, (re) constrói sua identidade. Ele está, ao mesmo tempo em que se configura identitariamente, considerando o discurso do outro (ainda que discorde totalmente das opiniões alheias), visto que o sujeito ocupa na sociedade múltiplas identidades, pois está sempre em contato com diferentes interlocutores. Assim, por exemplo, ora o sujeito assume a identidade de político, ora de religioso, ora de professor e assim por diante. Então, a identidade do sujeito é compreendida como uma construção socialmente organizada por meio dos discursos.

Para Sobral (2009, p. 26), “as práticas supõem grupos humanos, não sujeitos isolados”. Logo, cada ato realiza-se mediante diálogos entre consciências concretas. Essa responsividade/responsabilidade ética do(s) sujeito(s) é confirmada, por exemplo, quando Bakhtin promove a encarnação do não-álibi na existência, ou melhor, quando diz que “viver a partir de si não significa viver para si, mas significa ser, a partir de si, responsabilmente participante, afirmar o seu não-álibi real e compulsório no existir” (BAKHTIN, 2006, p. 108), pois cada ato-sujeito é constituinte de sua responsabilidade.

Conforme Faraco (2011, p. 25),

Por tudo isso, a ética bakhtiniana tem lá suas radicalidades: por ser único, por ninguém ocupar ou poder ocupar o lugar que ocupo, não tenho álibi para a existência – diz Bakhtin em Para uma filosofia (2010, p.96). Ou seja, eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real. Na vida, sou insubstituível e isso me obriga a realizar minha singularidade peculiar: tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. Assim, o dever encontra sua possibilidade originária lá onde reconheço a unicidade da minha existência e tal reconhecimento vem do meu próprio interior – lá onde assumo a responsabilidade da minha unicidade.

A respeito do sujeito, conforme Sobral (2009, p. 56), “ele não age sozinho, mas não deixa

⁸ Esse pensamento participativo, na ótica de Bakhtin, é o que tem predominância em todos os grandes sistemas de filosofia, “ou conscientemente e distintamente (em especial na Idade Média), ou de uma forma inconsciente e mascarada (nos sistemas dos séculos XIX e XX).” (1993, p. 26).

de ser ele mesmo, nas várias ‘posições-sujeito’, nos diferentes papéis que assume diante de diferentes interlocutores”. Em outras palavras, podemos dizer que o sujeito do discurso ocupa um lugar social a partir de onde enuncia, e é este lugar, compreendido como lugar do religioso, do sexólogo, do político, do docente, do publicitário, por exemplo, que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali. Em todo o tempo, mediante as escolhas que faz, o sujeito é perpassado por forças que o conduzem, sejam as centrípetas (que o impulsionam ao centro do agir) ou as centrífugas (as quais lhe abrem horizontes de deslocamentos): “Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas.” (BAKHTIN, 2010 [1934-1935], p.82).

Esse sujeito, a partir do instante em que ocupa o interior de uma esfera social, é dominado por uma determinada ideologia, em que “... ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação” (BAKHTIN, 2010 [1934-1935], p.82). Esta, por sua vez, estabelece previamente as possibilidades de sentido de seu discurso. Vale salientar, por fim, que este sujeito não está submetido à sociedade nem à história como um fantoche. Não age submetido a elas totalmente, nem tampouco de si para si, mas torna-se um agente mediador inserido na sociedade e na história, em processo, um *vir-a-ser*.

No processo de identificar-se alteritariamente, cada ato do sujeito é único, singular. Embora compartilhe com todos os outros uma dada estrutura de conteúdo, ou seja, esteja na base do social, mas seus atos são singulares. É desse modo, entre a singularidade e a universalidade; o pessoal e o social; o produto e o processo que se concretiza o papel do sujeito, de ser um agente responsável por si e *por meio de* outros. Esse sujeito é inescapável, não possui um alibi na existência, e por isso é responsável.

A concepção de sujeito, para o Círculo, consiste em que este assume um caráter de *responsabilidade/responsividade* e de *participatividade*, que institui um aspecto responsivo do agente pelo seu ato. Este aspecto envolve o conteúdo e um dado processo por meio da valoração/avaliação responsável do agente pelo seu próprio ato, e o caráter responsivo a outros sujeitos que estão envolvidos neste ato. Nesse direcionamento, Sobral (2009, p. 54) afirma que, segundo o Círculo,

(...) o sujeito é essencialmente um agente responsável pelo que faz, agente que, em suas relações sociais e históricas com outros sujeitos igualmente responsáveis (inclusive apesar de si mesmos), constitui a própria sociedade sem a qual ele mesmo não existe. (SOBRAL, 2009, p. 54).

O sujeito, dessa forma, constitui um agente mediador entre os sentidos socialmente possíveis e os discursos produzidos em situações concretas. Desse modo, unem-se o individual e o social. O sujeito pretende ser entendido pelo outro, porém, para isso, tem que considerar este outro, porque depende dele para ser reconhecido, ou seja, para se constituir socialmente.

Por este viés discursivo, faz-se importante também destacar que a realidade do sujeito se apresenta como um mundo de vozes sociais em diversas relações dialógicas: “relação de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de intersecções e hibridizações.” (FARACO, 2009, p. 80). É nessas condições de produção de suas enunciações que o sujeito vai se formando discursivamente, pois vai apreendendo as vozes sociais, bem como suas inter-relações dialógicas.

Considerações finais

Analisar a linguagem sob prisma dialógico é enigmático, ao mesmo tempo em que estamos imersos em uma rede teórico-metodológica

complexa e densa, deparamo-nos com seu inesgotamento, pois a todo o tempo se atualiza, a linguagem é viva, dinâmica.

Através do percurso que fizemos sobre as concepções de linguagem que se desenvolveram ao longo do tempo, é notória a diferença com que a concebe o princípio dialógico, uma vez que não a engessa como instrumento externo ao indivíduo, nem a idealiza como expressão do pensar. Pelo contrário: a linguagem é dinâmica, interativa, inerente ao indivíduo social, e, portanto, dialógica.

A palavra, enquanto signo ideológico, possui orientação dialógica, sempre tem um direcionamento, e assim se insere na arena discursiva. Por possuir esse caráter, sempre que é lançada, dirigida a alguém (enunciação), constitui-se como meio de interação, pela qual se estabelece a produção de efeitos de sentidos entre interlocutores. Por sua vez, o sujeito do discurso, ao ocupar um lugar social a partir de onde enuncia, e é perpassado por forças que o conduzem, mas que o constituem. Na medida em que se constitui um agente mediador entre os sentidos socialmente possíveis, este constitui seu(s) outro(s) através dos discursos que produz, em situações concretas.

Acreditamos ter cumprido aqui, os propósitos aos quais nos propomos: o de analisar como Bakhtin e o círculo tece os fundamentos para o princípio dialógico da linguagem e a identidade do sujeito, tanto em bases filosófica (Bakhtin) quanto sociológica (VOLÓCHINOV e Medviédev). Então, prestando um efeito de acabamento, que não esgota em nossas palavras, enfatizamos que, é por meio dessa linguagem dialógica que o sujeito se identifica, pois, ao enunciar e obter réplicas, tanto é perpassado por forças que geram modificações, quanto por outras que conferenciam a identidade de si consigo. Eis a identidade alteritária por meio da palavra dialógica, a singularidade na universalidade na potencialidade do discurso.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

_____. *Para uma filosofia do ato*. Tradução não revisada para fins de uso didático e acadêmico. Trad: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, 1993 [1920-1924].

_____. O discurso na Poesia e o discurso no Romance 2010 [1934-1935]. in: *Questões de literatura e de estética - A Teoria do Romance*. Equipe de tradução (do russo) Aurora Fornoni Bernardini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazário; Homero Freitas de Andrade. 6ª edição. Editora Hucitec- São Paulo, 2010.

BURNS, Edward Mcnall. *História da Civilização Ocidental – do homem das cavernas até a bomba atômica*. – Tradução de Lourival Gomes Machado, Lourdes Santos Machado, e Leonel Vallandro. – 2ª edição, volume 1. Editora Globo, Rio de Janeiro, 1979.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p.21-26, jan./mar. 2011.

FRANCELINO, Pedro Farias. *A autoria no gênero discursivo aula: uma abordagem enunciativa*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Orientadora: Prof.ª Dr.ª Dóris de Arruda C. da Cunha. Área de Concentração em Linguística, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Linguística. Recife, 2007.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O Método Formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa* (Formação de professores EAD 18), v. 1. ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

SILVA, M. M.; COX, M. I. P. *As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna*. Polifonia, Cuiabá, n. 5, p. 27-48, 2002.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VOLÓCHINOV, V. N. Estrutura do enunciado. Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos. 1930, com base na tradução francesa de Tzvetan Todorov (“La structure de l’énoncé, 1930). In: TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principedialogique*. Paris: Seuil, 2005 [1930], p. 287-316.

_____. (círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e EkaterinaVólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

Submissão: 18 de agosto de 2018

Aceite: 11 de dezembro de 2018

Marcas da oralidade em textos jornalísticos da Globo e da Rádio CBN

pg 63-80

Reinaldo César Zanard¹

Letícia Jovelina Storto²

Resumo

Se comparado ao texto escrito, o texto falado apresenta características específicas, as quais decorrem, principalmente, do seu processo de construção. Fala e escrita, apesar de serem duas modalidades de uso da língua complementares, são distintas no modo de produção, recepção e em seus traços. O texto falado, foco deste estudo, tem como marcas básicas planejamento local, contexto comum partilhado e envolvimento entre os interlocutores da interação. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar as marcas da oralidade no texto do comentarista de economia da Rede Globo (Jornal da Globo) e da Rádio CBN, Carlos Alberto Sardenberg. Compõem o corpus deste trabalho dez textos, sendo cinco de cada veículo, escolhidos aleatoriamente em um espaço de três meses. A teoria que embasa o estudo está fundamentada na Análise da Conversação, especialmente nos textos do professor Luiz Antônio Marcuschi. A análise do referido material permite afirmar que o comentarista executa a sua fala simultaneamente ao planejamento, deixando marcas evidentes da língua falada no processo de construção do seu texto, diferentemente de outros comentaristas que optam por escrever o texto previamente para ser lido diante dos microfones. Entre essas marcas destacam-se hesitações, correções, falas simultâneas, truncamentos, monitoramento da fala, falsos começos, envolvimento e repetições.

Palavras-chave: Língua falada; Jornalismo; Rádio; Televisão.

TRADEMARKS OF ORALITY IN JOURNALISTIC TEXTS OF GLOBO AND CBN RADIO

Abstract

The spoken text presents specific characteristics if compared to the written text. These differences exist mainly because of the way they are produced. Therefore, the spoken text has as marks elements of local planning and interaction. This work goal is to analyze the oral marks in the text of economics commentator of “Rede Globo” (Jornal da Globo) and Rádio CBN, Carlos Alberto Sardenberg. Composes the corpus of this work ten texts chosen randomly, five of each way of communication, randomly chosen in a period of three months. The theory that bases the study is based on the Analysis of the Conversation, especially in the texts of professor Luiz Antônio Marcuschi. The analysis of referred material aloud to affirm that the commentator does his lines simultaneously with the planning, leaving evident marks of the spoken language in the process of his text’s construction, differently of others commentators who choose to write the text previously to be read in front of the microphone. Of all these marks, stand out the hesitation, corrections, simultaneous speaks, abrupt cutting in, speaks monitoring, fake beginnings, involving and repetitions.

Keywords: Spoken language; Journalism; Radio; Television.

¹ Doutorado em Estudos da Linguagem (UEL), e-mail rczanardi@gmail.com

² Doutorado em Estudos da Linguagem (UEL), e-mail leticiajstorto@gmail.com, professora adjunta da Universidade do Norte do Paraná.

Considerações Iniciais

Muitos autores defendem e sistematizam teorias para explicar a língua. Castilho (2004, p.11) lembra que existem três grandes modelos de teoria para a interpretação da linguagem. A primeira é a que toma a língua como atividade mental, que a reconhece como uma capacidade inerente ao ser humano. A segunda postula a língua como estrutura, em um sistema composto de signos. A terceira teoria trata a língua como atividade social, por meio da qual as pessoas veiculam informações, externam sentimentos e agem sobre o outro.

Nesse sentido, a língua é parte do patrimônio de uma população, o qual pode ser entendido do ponto de vista social e cultural, trazendo características desenvolvidas e moduladas ao longo dos tempos. A língua como atividade social pressupõe um fenômeno natural ao ser humano, que lhe permite apreender os conteúdos, dando-lhes um significado, que depende de uma série de fatores, como o contexto e a ideologia dos envolvidos na situação.

É nesse processo de comunicação entre os indivíduos que ocorre um fenômeno importante para o estudo da língua e da linguagem: a interação, compreendida como o fator que une pessoas e grupos num processo contínuo de interpretação em que os significados são construídos e reconstruídos. Portanto, uma das características fundamentais da interação é a reciprocidade.

Transposta para o estudo da língua, a interação assume uma condição importante porque, por meio dela, ocorre o envolvimento dos interlocutores e, a partir disso, a construção do texto, principalmente, na língua falada, já que modalidade linguística apresenta uma série de características distintas da escrita.

A produção do texto oral revela, então, toda a complexidade de seu processo de construção, já que planejamento e realização linguística

se estabelecem numa progressão linear, determinada pelas atividades desenvolvidas entre os interlocutores na situação discursiva (ANDRADE, 1998, p.2).

Nesse sentido, este trabalho tem o objetivo de analisar o texto falado no jornalismo de rádio e de televisão em um produto específico: o comentário. Como o texto produzido para o rádio e a televisão dispõe de grande variedade de produção e, portanto, de estilo, como será visto à frente, foi escolhido como objeto de estudo o texto do comentarista de economia do *Jornal da Globo*, da *Rede Globo*, e da *Rádio CBN*, Carlos Alberto Sardenberg (CAS). A partir do *corpus* do trabalho, são levantadas as marcas da oralidade no texto do referido profissional.

Corpus do trabalho

Compõem o *corpus* deste trabalho dez textos de Sardenberg, sendo cinco para o *Jornal da Globo* e cinco para a *Rádio CBN*. Os textos foram escolhidos aleatoriamente e tratam de assuntos pertinentes à economia brasileira: fusão de empresas nacionais, carga tributária, mudanças nas regras da poupança, gastos do governo federal, desemprego e inadimplência, entre outros.

Vale destacar que a apresentação dos textos do comentarista de economia no *Jornal da Globo*, é feita sempre ao vivo tendo interação com os apresentadores do telejornal Willian Waack (WW) e Christiane Pelajo (CP).

Na *Rádio CBN*, a inserção do texto do jornalista também é feita a partir dos apresentadores que chamam o comentarista. Nesse caso, a apresentação do texto é feita ao vivo ou previamente gravado e anunciado pelo apresentador. Nesse último caso, isso nem sempre fica evidente para o espectador já que o apresentador anuncia como se fosse ao vivo. Quem presta mais atenção percebe que se trata de texto gravado com antecedência, porque⁰

texto do comentarista flui sem a intervenção do apresentador.

Os áudios e os vídeos usados para a transcrição, que integram o corpus deste trabalho, foram recuperados das páginas oficiais da Rádio CBN e da Rede Globo na internet, respectivamente: <http://cbn.globoradio.globo.com/> (ou www.cbn.com.br) e <https://www.globo.com/>.

As normas para transcrição dos textos são sistematizadas pelo Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC/SP), da Universidade de São Paulo (USP) e estão disponíveis nas publicações do grupo (PRETI, 2005).

Perspectivas de estudo da língua falada e da língua escrita segundo Marcuschi

Marcuschi (2001) apresenta alguns pontos de vista por meio dos quais se podem analisar a língua falada (LF) e a língua escrita (LE). Na perspectiva da “*dicotomia estrita*”, a qual se volta ao código e ao fato linguístico, LF e LE se dividem “em dois blocos distintos” (MARCUSCHI, 2001, p.27), cada qual com características estanques, decorrentes de uma observação fundamentada nas “condições empíricas de uso da língua (envolvendo planejamento e verbalização), e não de características dos textos produzidos” (p.28). Aqueles que congregam com essa perspectiva, mais rígida e restritiva, defendem que a LF seria contextualizada, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária, enquanto a LE teria características opostas, como descontextualizada, planejada, precisa, normatizada e completa, o que seria suficiente para dar à escrita uma superioridade à fala (MARCUSCHI, 2001).

A perspectiva da dicotomia estrita tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar comum do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua. Seguramente, trata-se de uma visão a ser rejeitada (MARCUSCHI, 2001, p.28).

Outra corrente apresenta uma “*visão culturalista*” para os estudos da LF e LE. Conforme Marcuschi (2001), essa corrente de pesquisa apresenta como principais características para a cultura oral o pensamento concreto, o raciocínio prático, a atividade artesanal, o cultivo da tradição e oritualismo; já a cultura letrada teria como características o pensamento abstrato, o raciocínio lógico, a atividade tecnológica, a inovação constante e a analiticidade.

Esta visão não serve para tratar relações lingüísticas, já que vê a questão em sua estrutura macro (visão global) e com tendência a uma análise de formação da mentalidade dentro das atividades psico-socioeconômico-culturais de um modo amplo (MARCUSCHI, 2001, p.29).

A terceira perspectiva apontada por Marcuschi é a “*variacionista*”. Nesse modelo, LF e LE não apresentam a maioria das distinções indicadas nas visões anteriores, mas ambas têm papel centrado no processo educacional, que trata de estudar as relações “entre padrão e não padrão linguístico nos contextos de ensino formal” (MARCUSCHI, 2001, p.31). Essa perspectiva não tece uma distinção entre fala e escrita, porém recomenda “uma observação de variedades linguísticas distintas. Todas as variedades submetem-se a algum tipo de norma”. Assim, não observa LF e LE mediante uma perspectiva dicotômica e estanque, como as duas anteriores, mas as analisa como um tipo de variedade própria da língua.

Diante de tais perspectivas, Marcuschi propõe uma quarta para os estudos da LF e da LE, a qual ele denomina de “*perspectiva sociointeracionista*”. Essa visão dá às modalidades linguísticas o mesmo patamar sem dar condição superior a uma em detrimento à outra, reforçando a posição “de que fala e escrita não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI, 2001, p.34), vendo a língua como um modelo dinâmico e interativo. Essa perspectiva

“preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais” (MARCUSCHI, 2001, p.34), não como categorias dadas *a priori*.

O autor afirma que fala e escrita apresentam igualmente características como a dialogicidade, a função interacional, o envolvimento, a negociação e a dinamicidade, mas que se processam de forma diferente por causa do modo de produção de cada uma delas. Essas características, por sua vez, são típicas do processo de produção de sentido.

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2001,p.17).

Logo, fala e escrita não devem ser vistas como estanques e/ou dicotômicas, mas como pertencentes a um *continuum* (MARCUSCHI, 2001). Portanto, estudar a LF e a LE é ter à disposição um referencial teórico importante e que estabelece parâmetros de análise para estudos das duas línguas, sem sobrepor uma à outra, reconhecendo sim suas diferenças em seu processo, mas respeitando essas diferenças como características de cada modalidade de uso da língua.

Características gerais da língua falada

As características gerais da LF são objeto de estudo de muitos pesquisadores que dedicam esforços para definir as marcas principais dessa modalidade de uso da língua. “O objetivo da análise conversacional é, precisamente, explicitar essas regras que sustentam o funcionamento das trocas comunicativas de todos os gêneros”

(KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.15). Galembeck (1999) e Rodrigues (2010) apontam que a língua falada apresenta como uma das mais evidentes características o fato de que as etapas de planejamento e de execução da fala ocorrem simultaneamente ou quase.

Para Galembeck (1999, p.109), “isso confere a ela um caráter fragmentário, que pode ser verificado tanto no plano de construção da frase ou enunciado como no da seqüência de assuntos”. Sobre o caráter fragmentário, Campos (1989, p.203) afirma que isso ocorre porque muitas características da língua falada estão ligadas diretamente ao modo como é produzida. “Na língua falada observam-se os processos de sua própria criação, a saber, os falsos começos, as repetições, os retoques, as hesitações, os recuos” e outros. Koch *et al* (1990, p.148) também afirmam que o fato de a elaboração se dar no próprio desenvolvimento da conversação torna a oralidade fragmentária, caráter “decorrente dessa quase simultaneidade entre a manifestação verbal e a construção do discurso, bem como da conseqüente rapidez de sua produção”. Assim, um elemento nesse processo assume um papel preponderante, a interação.

Por isso, o falante imprime ao texto planejado e executado, num mesmo momento, sinais de sua elaboração. Nesses sinais, Galembeck identifica ainda outra importante marca, a fala em “jatos”, na qual o falante apresenta os enunciados sincronizando a sua execução com o planejamento do texto. A abordagem do planejamento local do texto falado também foi feita por Castilho (2004), que identifica nesse aspecto uma das fases que constituem o processo da linguagem. Para o autor,

Uma das características da LF que denunciam a simultaneidade do planejamento e da execução é a grande quantidade de segmentos epilingüísticos que aí encontramos. Assim se explicam as negações “de dicto”, as paráfrases lexicais e determinados marcadores conversacionais (CASTILHO, 2004, p.19).

Koch (1997) afirma que, no processo de construção do texto falado, o locutor com frequência sacrifica a sintaxe por causa da necessidade de interagir. Por isso, no texto falado, são naturais e usuais os falsos começos, as orações truncadas, os anacolutos (ruptura de construção) e as inserções de outros tipos, como a repetição e as paráfrases, os quais colaboram para a construção de sentidos do texto e para a intercompreensão.

Assim, o texto falado – planejado localmente – confere qualidades que inicialmente podem ser confundidas como falta de coerência e coesão. No entanto, essas mesmas qualidades dão a ele uma noção própria de coerência e de coesão que não podem ter como princípio norteador os mesmos elementos aplicados ao texto escrito. Chagas (2007) lembra que a coesão e a coerência ocorrem de forma diferenciada porque a fala se produz a partir do diálogo, ou seja, de maneira coletiva.

A coerência apresenta-se como um princípio de interpretabilidade do texto, envolvendo fatores de ordem cognitiva, interacional e lingüística. Este princípio se relaciona à boa estrutura do texto, estabelecendo a partir de uma unidade de sentido o que a caracteriza como ato global, ou seja, refere-se ao texto como um todo.[...] Um sinal de coesão indica como a parte se liga, conceitualmente, com uma outra parte do texto. É normal referir-se a estes sinais como ligações ou elos coesivos (CHAGAS, 2007, p.215).

Rodrigues (2010) e Galembeck (1999) identificam como outra característica da LF o contexto comum partilhado entre falantes, ou seja, ambos – locutor e interlocutor – partilham de um mesmo tempo e, muitas vezes, de um mesmo espaço interacional.

Outra característica da língua falada é o fato de haver um contexto comum partilhado entre os interlocutores, já que a interação falada pressupõe a identidade temporal (conversações telefônicas, apenas a identidade temporal). A essa identidade temporal e espacial corresponde o engajamento numa tarefa comum, ou seja, a construção do texto conversacional (GALEMBECK, 1999, p.110).

Para a realização do texto conversacional, Rodrigues (2010, p.18) afirma que “a identidade espacial, ou seja, a interação face a face não é condição necessária para que haja uma conversação”. É nesse sentido que se apresentam as conversas por telefones e por meio de outras tecnologias em que os interlocutores não ocupam o mesmo espaço físico, tais como o *Skype* e o *WhastApp*.

Apesar da distância física entre os interlocutores, o envolvimento é uma marca fundamental do processo de construção da língua falada, reforça a autora. “O envolvimento constitui característica da língua falada, entendido não só como envolvimento dos interlocutores com o assunto da conversa, mas também entre eles mesmos” (RODRIGUES, 2010, p.31). Logo, para interagir, os interactantes devem estar envolvidos na interação, querendo dela fazer parte ativamente, colaborando para a sua construção, manutenção e desenvolvimento. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006), não é suficiente que os interactantes alternem suas falas para a troca comunicativa, mas que estejam engajados nessa troca e que sinalizem seu engajamento, de modo a validar a interação. Para que ela exista, é fundamental, portanto, que duas ou mais pessoas manifestem a intenção de entrar em contato umas com as outras, o que implica cumplicidade e solidariedade.

Barros (2001) confirma que a fala é construída por dois ou mais interlocutores que durante esse processo alternam seus papéis de falante e de ouvinte para que o texto seja construído em conjunto, ou seja, é na interação que ocorre a construção do texto falado pelos atores envolvidos. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.11), “na interação face a face, o discurso é inteiramente ‘co-produzido’, é o produto de um trabalho colaborativo incessante”, perspectiva também assumida por Barros (2001) e outros pesquisadores da LF.

A respeito disso, Kerbrat-Orecchioni (2006, p.62) argumenta que “toda interação verbal pode ser concebida como uma seqüência de eventos cujo conjunto constitui um ‘texto’, produzido coletivamente num contexto determinado”. Vale destacar que, apesar de o interlocutor não estar presente no mesmo espaço físico, ele pode contribuir para a elaboração do texto. Por exemplo, a partir do perfil do ouvinte e do telespectador, emissoras de rádio e de televisão sabem para/com quem falam e, por isso, ajustam seus textos para atender às necessidades de sua clientela.

Ainda no processo de interação, por causa do ouvinte, o locutor lança mão de um recurso necessário, a monitoração da sua fala. No decorrer do diálogo, os falantes “estão sempre mostrando que compreendem a fala de seu interlocutor, assinalando que ele pode continuar falando como até então vinha fazendo porque o ouvinte se sente em sintonia com o que está ouvindo” (RODRIGUES, 2010, p.24). Essa colaboração mútua, chamada monitoramento da fala, é imprescindível para que a conversa transcorra sem grandes dificuldades, pois, por meio dela, os interactantes conduzem as suas falas de maneira mais apropriada à situação e ao interlocutor.

A partir desse recurso, o falante verifica se o ouvinte acompanha o que está sendo falado. Por causa disso, o texto pode apresentar repetições de frases, de expressões, de enunciados, de paráfrases, de parênteses, entre outros mecanismos.

Na língua oral, o falante utiliza-se do processo de monitoração de sua fala, dirigindo-se através dos marcadores conversacionais, que são formas lingüísticas através das quais o falante procura interagir com seu companheiro de fala, seja ele falante ou ouvinte (CAMPOS, 1989, p. 208).

O monitoramento do falante pode ser classificado em auto e heteromonitoramento (SILVA, 2001). Naquele, o falante monitora a si mesmo a fim de analisar e adequar a sua fala às

suas condições de produção. Para isso, recorre aos recursos dos processos de reativação e desativação da fala, assim rotulados por Castilho (1998), como as paráfrases, as correções e as inserções parentéticas, e também aos marcadores e procedimentos de atenuação. Já no heteromonitoramento, o falante acompanha as reações do seu interlocutor por meio de marcadores de busca de aprovação discursiva ou de envolvimento do ouvinte. Em ambos os casos, o falante procura ter a certeza de que é compreendido e de que seu discurso é adequado à situação. Já o monitoramento do ouvinte é entendido heteromonitoramento, porque se refere ao monitoramento da fala do locutor. Consoante Silva (2001), essa atividade apresenta alguns objetivos específicos: mostrar ao falante que ele é ouvido e compreendido; sancionar o outro como falante e indicar que pode continuar com a mensagem; demonstrar participação.

As características da LF podem ser compreendidas como regras para, inclusive, orientar pesquisadores nos seus objetivos de estudo. Marcuschi (2001) afirma que as manifestações textuais, sejam na língua falada ou língua escrita, são normatizadas e “não se pode dizer que a fala não segue norma por ter enunciados incompletos ou por apresentar muitas hesitações, repetições e marcadores não lexicalizados” (MARCUSCHI, 2001, p. 46), porém ela segue sua própria gramática, com suas próprias normas de construção em que elementos como esses são naturais e comuns. Isso porque “todos os aspectos do discurso [...] são regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.76).

O texto de televisão e de rádio

O texto escrito é, geralmente, um produto que atrai a atenção de pesquisadores que o usam como objetos de pesquisa seja na graduação ou em cursos

de pós-graduação. Um fator que pode interferir na escolha do texto escrito é o fato de esse ser facilmente recuperado e de fácil manuseio. No jornalismo, o texto impresso ocupa posição de destaque e há muitos trabalhos sobre essa modalidade. No entanto, o texto oral de televisão e de rádio, que oferece muitas possibilidades de pesquisa, não tem sido estudado de forma sistemática. Essa situação é mais evidente se levar em conta a grande variedade existente nos dois veículos.

Pode-se dividir o texto da televisão e do rádio em dois grandes grupos, conforme o tipo de produto: jornalismo e entretenimento. No primeiro grupo, encontram-se os textos de jornalismo, ou seja, os programas noticiosos desde o rádio jornal e telejornal até programas de debate, de entrevistas e de documentários.

No grupo de entretenimento, há textos voltados para programas de auditório, programas de variedades, humorísticos, novelas, entre outros. Esses fatores ainda se aliam às características inerentes aos próprios veículos, como o imediatismo e a mobilidade.

Nesse sentido, a linguagem usada no rádio e na televisão varia de acordo com o produto a ser veiculado podendo ser gravado ou ao vivo, formal ou informal, com participação de espectadores, entre outras características, o que permite uma ampla utilização da linguagem nos dois veículos. Uma entrevista, por exemplo, terá características diferentes, se for ao vivo ou se for gravada já que nesse último caso o material passa por edição.

Toda entrevista tem um certo planejamento, geralmente maior da parte do entrevistador do que do entrevistado, e, portanto, um número menor de marcas de elaboração e reelaboração. [...] a edição apaga boa parte das marcas de reformulação, de repetição, de hesitação, etc., e altera às vezes o caráter entrecortado da fala (BARROS, 2001, p.61).

No que se refere à construção dos textos, Silva (1999) afirma que, inicialmente, em rádio, eles eram

escritos para, em seguida, serem lidos (oralizados). Todavia, com a consolidação e popularização dessa mídia, “busca-se uma programação mais dinâmica, aliada a uma linguagem singular apropriada às características do veículo” (SILVA, 1999, p.17), libertando-se cada vez mais da linguagem impressa. Assim, os textos da rádio passam a ser mais fluidos, mais simples e diretos. Atualmente, a linguagem radiofônica, além dessas características, apresenta-se mais dinâmica e interativa, em que os interlocutores podem participar ao vivo das produções, que agora também são veiculadas via internet em computadores e celulares.

Mediante a análise da escolha lexical no texto do *Jornal Nacional*, Araújo (2003, p.73) estudou a linguagem apresentada pelo telejornal e chegou à conclusão de que a linguagem no noticiário da *Rede Globo* “situa-se num ponto especial do *continuum* entre a fala e a escrita”.

Os textos que manifestam a língua usada na TV guardam as características da integração e do distanciamento, próprias do texto escrito, sem que sejam vizinhos da escrita acadêmica. [...] Ao mesmo tempo, esses textos partilham de algumas características dos textos orais, mais notadamente o envolvimento do que a fragmentação (ARAÚJO, 2003, p.74).

No que se refere à produção da notícia, Barros (2001) concorda que os textos de rádio e de televisão têm a característica de mesclar aspectos tanto da língua escrita quanto da língua falada, o que tem relação direta com o processo de planejamento prévio da escrita e de planejamento local da fala, já que “As notícias nos jornais falados na televisão e no rádio são planejadas antecipadamente, escritas e praticamente lidas, em geral com pequenas mudanças no momento de efetiva realização” (BARROS, 2001, p.61). Além disso, “mesmo tendo sido antecipadamente planejada, as notícias acabam por apresentar alguns traços do descompasso entre a realização escrita planejada e a realização falada não planejada” (BARROS, 2001, p.61), já que, para

ser lido, o texto deve ser escrito com linguagem não tão formal, com frases mais curtas e com unidades menos complexas (BARROS, 2001).

As marcas da oralidade no texto de Sardenberg

Aleatoriamente, foram escolhidos dez textos do comentarista de economia Carlos Alberto Sardenberg para análise, sendo cinco para a *Rádio CBN* e cinco para o *Jornal da Globo*, conforme o quadro que segue. Para facilitar a leitura e a compreensão dos conteúdos a partir de exemplos, os comentários foram numerados.

Veículo	Comentário	Tema
Rádio CBN	Comentário 1	Desemprego e inadimplência no país
Rádio CBN	Comentário 2	Projeções do Fundo Monetário Internacional para a crise econômica mundial
Rádio CBN	Comentário 3	Imposto sobre o salário no Brasil
Rádio CBN	Comentário 4	Previsão de gastos do governo federal para o ano que vem
Rádio CBN	Comentário 5	Carga tributária é a principal reclamação dos empresários
Jornal da Globo	Comentário 6	Sardenberg tira novas dúvidas sobre a poupança
Jornal da Globo	Comentário 7	A fusão das empresas Sadia e Perdigão
Jornal da Globo	Comentário 8	Os números do PIB do Brasil
Jornal da Globo	Comentário 9	O mercado da carne no Brasil
Jornal da Globo	Comentário 10	A recuperação financeira da General Motors

Quadro 1: Comentários de Sardenberg

Fontes: Elaborado pelos autores.

Conforme Fávero, Andrade e Aquino (1999) as características de um texto falado permitem ressaltar que a sua construção é feita de forma organizada, sendo possível ver a sua estrutura, assim como os mecanismos de organização.

Dessa forma, observam-se nessa modalidade de texto muitos cortes, interrupções, retomadas, sobreposições, etc., de onde se deduz que, se o sistema da língua é o mesmo, tanto para a fala quanto para a escrita, as relações sintáticas são de outra ordem (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 1999, p.21).

Neste sentido, é possível identificar no texto de Sardenberg várias marcas da oralidade que permitem afirmar que o texto do comentarista para o rádio e a televisão constitui-se numa modalidade falada, e não escrita, conforme os exemplos a seguir. Para efeito de análise, os exemplos foram divididos em dois grupos: marcas de planejamento local e marcas interacionais.

Marcas de planejamento local

Levando em consideração que o modo de produção do texto falado apresenta maior rapidez que o texto escrito, surgem, portanto, sinais de sua execução simultaneamente ao planejamento. Isso fica evidente a partir das hesitações, das correções, das falas simultâneas, dos truncamentos, do monitoramento da fala e dos falsos começos. Essas marcas revelam um trabalho de planejamento do interlocutor no seu processo de criação do texto.

Em (1) e (2), Sardenberg apresenta hesitações, alongamentos (marcados por dois-pontos), pausas (representadas pelas reticências) e marcadores fáticos (“então”, “isso aí”, “éh”), revelando a ação simultânea de executar a fala com o planejamento do texto. Esses elementos permitem ao comentarista organizar o raciocínio, mesmo que em frações de segundos, para elaborar ou reelaborar o seu discurso.

(1)

45	CAS	<u>então isso aí...</u> quer dizer... <u>essa... essa...</u> PIO::ra no mercado de trabalho... explica a inadimplência... NE... você tem ME::nos RENDa... menos gente trabaLHAN::do... <u>e você... então tem... éh::</u> problema maior das pessoas em paGAreM as suas contas...
----	-----	---

Comentário 1

(2)

10	CAS	da economia mundial é bastante insTÁvel nesses últimos tempos ele tem:: feito atualizações <u>digamos até::</u> mais frequentes <u>né...e::</u> fizeram uma atualização HOje que deu uma melhoRAda <u>éh:: nos éh::</u> prognósticos <u>né:: mas é::</u> o resumo -- gostei muito do resumo nos novos dados -- <u>é::</u> eles disseram o seguinte...
15		

Comentário 2

Outra marca da simultaneidade do planejamento com a execução do texto falado é o truncamento de palavras e frases, em que o locutor abandona uma dada construção sintática e passa a fazer uso de outra. Isso também serve ao propósito de melhorar a construção reforçando a necessidade que o locutor tem de se fazer compreender pelos interlocutores. Em (3), Sardenberg aborda como tema a recuperação da economia mundial. Ele introduz um termo (e aí falo/), mas o corta e retorna ao raciocínio da recuperação da economia.

(3)

45	CAS	quer dizer afunDOU:: pessIMISmo toTAL... deu uma recupeRA::da o pessoal se aniMOU... <u>e aí falo/ mas a recuperação</u> não é assim tão forte quanto parecia...
----	-----	--

Comentário 2

Em (4), Sardenberg trata da carga tributária sobre o salário mínimo e reformula o raciocínio apresentando truncamento de frase.

(4)

11	CAS	pra simplificar você pega aqui no Brasil <u>um saLÁRIO de cem reais um salário/ a cada cem reais de salário regis::TRAdo</u> em carteira... sobre esse salário a empresa paga MAis que CEM...
----	-----	---

Comentário 3

Em (5), há várias situações de truncamento de palavras como de dominância para controle; de economia para concorrência. O truncamento de palavras ainda se repete em (6) e (7). Todos esses exemplos atestam o planejamento discursivo do locutor no momento exato da sua execução do texto.

(5)

10	CAS	pois é e e em vários setores de alimentação a: <u>dominân/ o controle</u> dessas empresas da nova emPREsa vai ser muito claro... nós temos aqui ((Sardenberg aponta para uma tela)) uma:: demonstração por exemplo olha... massas prontas aqueles aQUElas lasanhas prontas por eXEMplo a nova empresa terá oiTENTA e oito por cento... depois você tem aqui ((Sardenberg aponta para uma tela)) CARne congelAda... o peru de natal o peru de fim de ano seTENTA por cento dessa Nova empresa... temos ainda as margaRInas TÃO imporTANTE aí no consumo dos brasileiros... seSSENTa e cinco por cento vão estar com a nova EMpresa e carne refrigerada QUase sessenta... é por cento... então há controle <u>há domi/ há domi/ a posição é domiNANTE</u> em alguns mercados importantes... só que o CAde os órgãos de <u>defesa da econo/ da concorrência</u> não utiliza aPENas esse critério...
15		
20		
25		

Comentário 7

(6)

35	CAS	olha aqui nós temos nesse qua::dro ((Sardenberg aponta para uma tela)) é u::ma série das:: recentes fusões aqui da economia <u>brasile/GRANdes</u> fusões... da Kolynos Colgate a:: Brahma Antártica que reSULTou na Ambev que já virou a Inbev com os belgas e a Imbev Anchor...
----	-----	---

Comentário 7

(7)

50	CAS	olha alguns analistas dizem que o seguinte que só VOLta a ser como Era daqui a QUATro anos né... <u>como o grande ano/dos/ o mercado dos anos dois mil e MESmo</u> assim quando voltar vai ser MUITo competitivo...
----	-----	---

Comentário 10

As correções são muito comuns no texto falado e representam a possibilidade que o locutor tem de apresentar um conteúdo corrigido ao seu interlocutor, buscando adequá-lo ao contexto sociodiscursivo, deixando-o mais coerente. Como no texto falado não é possível ao locutor apagar o que foi dito, ele retorna ao conteúdo e corrige-o deixando, assim, um andaime na estrutura de construção do seu texto. Em (8), isso se evidencia na correção lexical de dois para duas para concordar com o gênero feminino e, em (9), a correção se trata de informação, de dois bilhões para dois milhões de toneladas de carne.

(8)

1	CAS	bom dia Heródoto, bom dia ouvintes... Olha aqui... uma palavra pra junTÁ ... <u>do::isduas</u> informações que SAÍram ontem uma so::bre o índice de emprego e desemprego e outra:: sobre iNADIMplência...
---	-----	---

Comentário 1

(9)

15	CAS	até chegar no ano passa::do... cinco bilhões e meio praticamente de dólares e:: QUase <u>dois Bilhões...</u> <u>dois Milhões</u> e meio <u>DOIS Milhões e meio</u> de toneladas de carne exportada...
----	-----	---

Comentário 9

Em (10), a apresentadora *do Jornal da Globo* Christiane Pelajo, na elaboração de uma pergunta ao comentarista Sardenberg, também corrige uma informação, o cargo de uma autoridade de Brasília (de secretário executivo para secretário extraordinário) citada no texto. Ela usou um recurso comum ao locutor, que é se desculpar (perdão) pelo equívoco cometido. A correção, nesse exemplo, apresenta outra característica do planejamento local, que é a sobreposição de falas. Quando Christiane Pelajo corrigiu a informação, Sardenberg corroborou com a nova informação. A fala simultânea está representada pelo sinal { }, da linha 10 à 12.

(10)

10	CP	você conversou mais cedo com Bernarda PI que é o <u>secretário executivo</u> <u>secretário PERdão extraordinário</u> de reformas <u>feconômicas</u>
	CAS	<u>Isso</u>
	CP	<u>e fiscais...</u> } Sardenberg o que/ qual é a expectativa do governo em relação à aprovação DEssas novas regras da caderneta?

Comentário 6

Os falsos começos são muito comuns no texto falado porque o locutor começa a fala e pode abandonar a construção textual para ressaltar outras informações que, no momento da execução da fala, são mais importantes do que a informação da oração iniciada. Como esse processo é muito rápido, o falso começo pode ser representado também pelo truncamento.

Em (11), Sardenberg trata das expectativas de gastos do governo federal para o ano que seguinte. Ele começa falando dessas expectativas (bom pro ano que vem:: a espec/), mas abandona o raciocínio para explicar o que aconteceu com a economia brasileira no primeiro semestre do ano em questão. Esse mesmo mecanismo se repete em (12), quando Sardenberg introduz um começo, abandona-o e assume outro enunciado. Nesse caso, o falante usa a expressão quer dizer para abandonar um começo e assumir outro.

(11)

5	CAS	<u>Bom pro ano que vem:: a expec/ bom o que aconteceu é o seguinte normalmente...</u> o governo gas::ta... faz economia no primeiro semestre e gasta MAIS no seGUNdo... isso é tradicional...
---	-----	---

Comentário 4

(12)

40	CAS	<u>Olha Heródoto o fato é o seguinte.. quer dizer... você olha:: os planos do goVERno</u> os proJETos do governo não tem ne::nhum proje::to de:: redução de despe::sas ou seQUER de RAcionalização das despesas etcétera...
----	-----	---

Comentário 4

Outra importante característica do planejamento local da fala é o monitoramento, o qual expressa a capacidade do locutor em controlar a própria fala e seu conteúdo para, entre outros, se fazer entender pelo interlocutor e tornar mais claras as suas afirmações. Além disso, o monitoramento pode expressar a necessidade que o locutor tem de ressaltar alguma informação usando situações que podem ser consideradas sinônimas para facilitar o entendimento. Isso porque o monitoramento é a “fiscalização que cada interactante do diálogo exerce sobre seu parceiro, no sentido de direcionar e regulamentar a conversação” (SILVA, 2001, p.132).

Em (13), Sardenberg comenta o imposto sobre o salário no Brasil e monitora sua fala, dando novos significados ao imposto por meio das expressões imposto sobre a folha e imposto sobre o assalariado. Essas expressões são complementares e também têm caráter exemplificador para aproximar o conteúdo do interlocutor.

(13)

10	CAS	mas eu queria chamar a atenção para um ponto muito importante que éh:: o <u>imPOSTo sobre o saLÁRIO</u> <u>imPOSTo sobre a folha o imposto sobre o assaLariado...</u> há padrões internacionais de compaRAção
----	-----	---

Comentário 3

O mesmo caráter exemplificador assume os exemplos a seguir. Em (14), Sardenberg trata da fusão das empresas Sadia e Perdigão. Sobre o mercado de massas, ele reforça o sentido de massas prontas dando como exemplo as lasanhas prontas.

A mesma estratégia, ainda em (14), é usada para o segmento de carne congelada, em que o comentarista exemplifica esse mercado como o peru de natal e o peru de fim de ano. Tal recurso se repete ainda em (15), quando Sardenberg reforça o sentido de mercado de carne, atribuindo-lhe um significado mais abrangente com a expressão mercado de alimentos.

(14)

11	CAS	nós temos aqui ((Sardenberg aponta para uma tela)) uma:: demonstração por exemplo olha... <u>massas prontas</u> aqueles aQUElas_ <u>lasanhas prontas</u> por eXEMplo a nova empresa terá oiTENTA e oito por cento... depois você tem aqui ((Sardenberg aponta para uma tela)) <u>CARne congeLAda...</u> <u>o peru de natalo peru de fim de ano</u>
15		seTENTA por cento dessa Nova empresa...

Comentário 7

(15)

18	CAS	<u>o mer::cado de carne o mercado de alimentos</u> é MUIto competitivo e tem muita restrição os países colocam restrição saniTÁRIA exigÊncias etcétera...
----	-----	---

Comentário 9

Mediante a observação desses exemplos, podemos afirmar que o texto do jornalista apresenta um planejamento local, característico da oralidade, em que a construção textual e a elaboração discursiva dão-se praticamente de modo simultâneo.

Marcas interacionais

Chafe (1985) afirma que a língua falada é um produto da interação social em que o interlocutor pode programar ou reprogramar o seu planejamento a partir do envolvimento com o interlocutor. Essa característica é típica da língua falada, distinguindo-a da língua escrita. Como marcas da interação podem ser citadas o envolvimento do locutor (que se envolve com o interlocutor, com o discurso ou com o contexto) e, em consequência desse aspecto, as repetições.

Em (16), o envolvimento do comentarista Sardenberg fica evidente com a apresentadora Christiane Pelajo quando ela introduz uma pergunta sobre os números do Produto Interno Brasileiro (PIB) e ele brinca usando a expressão arebaba. Ela responde ao comentarista com a expressão tic, seguida de risos. Ambas as expressões são parte do vocabulário da novela global “No Caminho das Índias” e são usadas para ressaltar situações de indignação ou de admiração dependendo da ocasião. Quando a apresentadora e o comentarista usam esse recurso interagem com o telespectador que compreende o significado da pergunta e da resposta, já que o assunto trata de um tema complexo ao contexto geral brasileiro, os números do PIB. O envolvimento, nesse caso, é voltado ao assunto em questão. Percebe-se também o envolvimento pela troca de turnos (vez de fala), em que falante e ouvinte alternam seus papéis.

(16)

25	CP	Sardenberg como fica então a comparação do Brasil com outros países é verDAde o que diz o presidente Lula que o Brasil Foi o ÚLTimo a entrar na crise e será o PRlmeiro a sair?
	CAS	<u>AreBAba Cris...</u>
	CP	<u>TIC...</u> ((risos))

Comentário 8

A interação voltada para o assunto se repete em (17), em que o envolvimento interpessoal interfere na construção do texto. Sardenberg aborda as projeções do Fundo Monetário Internacional (FMI) para a crise econômica mundial. Ao fim de um turno de fala, Sardenberg afirma que as forças que puxam a economia para cima não são tão fortes quanto pareciam. Nesse momento, o apresentador da *Rádio CBN* afirma que houve uma ducha de água fria, expressão usada na sequência por Sardenberg para fechar o seu raciocínio. Trata-se, portanto, de uma heterorrepetição, ou seja, quando se repete algo no texto do interlocutor.

(17)

50	CAS	mas... é:: como o diz o FMI as forças que puxam pra cima não são TÃO fortes quanto pareciam...
	Apres	e aí <u>DUcha de Água fria</u> né...
	CAS	Pra quem estava Super otimis::ta <u>DUcha de água fria</u> né...

Comentário 2

Já em (18), o comentarista revela envolvimento com o interlocutor, nesse caso representado por Heródoto, (Heródoto Barbeiro, apresentador da *Rádio CBN*) e pelos próprios ovintes da emissora. É um caso de interação voltada aos interlocutores.

(18)

27	CAS	então você veja a diferença <u>HeRÓdoto vejam a diferença ouVINtes da CBN...</u> a empresa paga cento e vinte sete reais...
----	-----	---

Comentário 3

Em (19), o envolvimento se dá com os internautas espectadores do *Jornal da Globo*, que provocam comentários de Sardenberg sobre as dúvidas das novas regras da poupança. O comentarista constrói seu texto a partir das perguntas enviadas por e-mail para o telejornal. A interação nesse caso também se dá voltada ao interlocutor.

(19)

5	CP	E ontem a gente recebeu mais de MIL e-mails de <i>internautas</i> com DÚvidas sobre as NOvas REgras da POUpança... pra ser mais precisa foram Mil e dezesseis e-mails... hoje o nosso comentarista de economia Carlos Alberto Sardenberg tira mais algumas DÚvidas do <i>telespeCTAdor</i>
---	----	--

Comentário 6

Como consequência do envolvimento, além de outros recursos, acontecem as repetições, que são comuns no processo de construção do texto falado e assumem condições diversas dependendo da situação em que se encontram. Segundo Campos (1989, p.207), nas interações orais, as repetições “podem ter função neutralizadora, encobrendo falhas no desempenho do falante, limitações de sua memória ou falta de atenção (auto-repetições), ou ainda, ter função articuladora, acentuando o envolvimento de um falante na fala do outro (hetero-repetições)”. Em (20), num espaço curto de tempo, Sardenberg repete dez vezes a palavra *emprego/empregos*. Aqui vale uma observação pertinente: no começo do turno, a repetição confere ao texto um caráter de ênfase e, ao final, a repetição surge mais como marca de planejamento discursivo, o que se evidencia por causa das pausas, dos alongamentos e dos truncamentos da oração (*né qu/ au::mentou*).

(20)

20	CAS	é siNAL de que não houve aumento de <i>empregos</i> ... por outro LADO... houve um aumento muito gran::de de maio deste ano compaRAdo com maio do ano paSSAdo... no número de pessoas DESocu::padas um crescimento de TREZE por cento... de pessoas que procuRARAM <i>emprego</i> ... e não encontraram... que ISSO quer dizer? Quer dizer que:: a economia não está geRANdo <i>emPREgos</i> ... pra atender todo esse pessoal que entra:: no mercado... Além Disso hou::ve PERda de <i>empregos</i> na inDÚStria... e GAnho de <i>emPREgos</i> no setor de serviços...e os <i>empregos</i> na indústria são melho::res... mais bem remunERA::dos... <i>empregos</i> com carteira assiNA::da... e etcétera... então... houve uma... é <i>empregos</i> piores né qu/ au::mentou o número de <i>empregos</i> piores... diminui os <i>empregos</i> melhores... e além disso houve... uma QUE::da do rendiMEN::to MÉdio dos assalariADOS...
25		
30		

Comentário 1

Esse mesmo padrão de repetição relacionada ao planejamento acontece em (21), (22) e (23). Além disso, nesses excertos, é possível observar a repetição de palavras com função neutralizadora, que está vinculada ao desempenho de Sardenberg na construção do texto, o que, contudo, não interfere na qualidade do discurso apresentado pelo profissional.

Vale destacar que, nos referidos exemplos (21, 22 e 23), para a *Rádio CBN*, o comentarista dispõe de um tempo que acaba sendo maior que o da televisão, mesmo que sejam praticamente iguais. Isso porque, no rádio, o comentarista constrói o seu texto de cerca de três minutos sem grande interferência do apresentador, diferentemente da televisão, em que os apresentadores Willian Waack e Christiane Pelajo têm maior interação com Sardenberg, introduzindo perguntas ao longo do período de construção textual. Por isso, a repetição tem maior ocorrência nos textos para o rádio.

(21)

35	CAS	ficou assim por um bom tempo no auge da crise e depois <u>começou a recupeRAR</u> esse ANO né... <u>começou a recupeRAR</u> na medida que viu as notícias de <u>recuperação</u> da economia e aí a bolsa passou dos cinquenta e tantos mil pontos... nessa idéia de que:: a <u>recuperação</u> estava também... mas depois vem a idéia de que a <u>recuperação</u> ... não é:: mole::za a <u>recuperação</u> é compliCada... os efeitos da crise são peSA::dos... então a <u>recuperação</u> vai ser mais lenta...
40		

Comentário 2

(22)

20	CAS	HOuVe éh::FORtes aumento de <u>GAS</u> tos inclusive é... porexemplo <u>gasto</u> com a previdência por causa do aumento real do salário Mínimo <u>gasto</u> com folha de saLÁRIO e tal... então houve <u>GAS</u> to já muito expressivo e a arrecadação ta baixa... logo:: a coisa ficou apertada esse ano ficou o contrário... <u>gastou</u> mais no primeiro semestre e menos no segundo
25		

Comentário 4

(23)

37	CAS	o governo continua aumentando seus <u>gastos</u> ... e <u>gastos</u> ... e <u>gastos</u> não investimentos mas <u>gastos</u> em custeio pessoal etcétera...
----	-----	---

Comentário 5

Os exemplos mostram que nos textos jornalísticos analisados prevalecem marcas da oralidade em detrimento de marcas da escrita, o que se deve ao seu contexto de produção e de recepção, o qual deixa marcas, tais como as repetições e as alternâncias de turno.

Considerações Finais

A língua falada tem características próprias que tornam o seu modo de produção peculiar e instigante. Peculiar porque se diferencia do modelo de produção da escrita sem se sobrepor a esse. Instigante, pois perceber a estrutura de construção do texto falado é vislumbrar inúmeras possibilidades de pesquisa e, portanto, de objeto de estudo, os quais expandem as fronteiras do pesquisador sejam do ponto de vista da significação ou na perspectiva do ensino.

Nesse sentido, deve ser ressaltado o que defendem muitos autores, tendo Marcuschi (2001) como um dos principais expoentes dessa corrente: as diferenças entre a língua falada e a língua escrita não as tornam em sistemas específicos, apenas em diferentes modalidades de uso de uma mesma língua, com uma estrutura de produção e gramática próprias.

A língua, por si só, compreende um código dinâmico que aceita contribuições de diversas áreas, sejam cultas, sejam populares, revelando a sua capacidade de transformação. Tem-se, por exemplo, o português brasileiro falado no século 19 e o praticado nos dias atuais. Muitos elementos deixaram de serem usados, outros foram remodelados e outros, enfim, criados. Por isso, a língua é um elemento vivo e complexo, que integra a própria natureza humana.

Nesse sentido, a modalidade falada assume uma condição bastante relevante, sem se fazer de arrogante perante a modalidade escrita, visto que ambas são complementares, e não opostas. A língua falada também representa, por exemplo, os desejos, as aspirações, as emoções, as frustrações do falante, que incorpora mecanismos para construir seus textos. Mecanismos inerentes ao processo de produção, ou seja, natural para quem fala, mesmo sem se dar conta desses processos, pois ocorrem naturalmente.

Esse mecanismo também permeia o texto do comentarista de economia do *Jornal da Globo* e da *Rádio CBN* Carlos Alberto Sardenberg, que apresenta muitas características da fala em seu texto veiculado, tanto na emissora de rádio quanto na televisão. Mesmo tendo um planejamento prévio do que comentará, antecedido de reportagens de economia, Sardenberg realiza a execução do texto no momento em que planeja as próprias ideias. A execução simultânea ao planejamento da fala confere ao texto do comentarista as características gerais da língua falada.

Portanto, a construção textual nesse modelo permite afirmar que o texto de Sardenberg para a *Rádio CBN* e para o *Jornal da Globo* é mais falado que escrito para ser lido diante dos microfones da rádio ou das câmeras de televisão, como ocorre com outros comentaristas nacionais. No modelo escrito para ser lido, o profissional elimina as marcas próprias da fala, tendo em vista o padrão escrito, cujo planejamento prévio permite a elaboração de um produto diferente. Com mais tempo de produção que na língua falada, nesse caso, o autor lê, relê, revisa e edita o conteúdo, distanciando-o da oralidade natural.

A execução da fala simultaneamente ao planejamento deixa marcas evidentes no texto de Carlos Alberto Sardenberg, principalmente marcas de planejamento local (hesitações, correções, falas simultâneas, truncamentos, monitoramento da

fala e falsos começos) e as marcas interacionais (envolvimento e repetições).

Nesse sentido, a fala do comentarista apresenta características típicas da fala do cidadão comum, ou seja, a fala do seu espectador. Isso pode acabar fazendo com o espectador se identifique com o comentarista. Essa identificação ocorre porque o modelo de língua falada de Sardenberg apresenta os mesmos atributos da língua praticada pelo seu espectador, que também é falante.

Referências

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. *Língua falada e língua escrita: como se processa a construção textual*. Apresentado no SBPC, 1998, em Natal, na UFRN. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/208245283/Lingua-falada-e-lingua-escrita-como-se-expressa-a-construcao-textual>>. Acesso em: ago. 2018.

ARAÚJO, Denise Lino. A língua falada na TV: texto falado ou escrito? *Linguagem & Ensino*. Pelotas, vol.6, n.1, p.57-76, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, Dino (Org.). *Fala e escrita em questão*. 2.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001, p.57-77.

CAMPOS, Odete Gertrudes Luiza Altman de S. A língua falada: características gerais. In: IGNÁCIO, Sebastião Expedito (Org.). *Estudos gramaticais*: publicação do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, ano 3, n.1. Araraquara, SP: UNESP, 1989, p.202-216.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAFE, Wallace L. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. Em: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy; HILDYARD, Angela (Eds.). *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading*

and writing. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1985, p.105-123.

CHAGAS, Carmen Elena das. Cognição e texto: a coesão e a coerência textuais. *Ciências & Cognição*, vol.12, p. 214-218, dez. 2007.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda G.O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Metodologia de pesquisa em português falado. In: RODRIGUES, Ângela Cecília de Souza et al (Orgs.). *I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 1999, p.109-119.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Trad. de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A interação pela linguagem*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça et al. Aspectos do procedimento de fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (Org). *Gramática do português falado: a ordem*. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, 1990, vol.1.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 7.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2010.

RODRIGUES, Ângela C. Souza. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 7.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/ USP, 2010, p.13-32.

SILVA, Luiz Antônio. Monitoramento na conversação: a interferência do ouvinte. In: DIAS, Ana Rosa Ferreira et. al. (Orgs.). *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001, p.128-154.

SILVA, Júlia Lúcia de Oliveira Albano da. *Rádio: oralidade mediatizada: o pote e os elementos da língua gemradiofônica*. São Paulo: Annablume, 1999.

Submissão: 30 de agosto de 2018

Aceite: 04 de novembro de 2018

A hibridação dos gêneros literários nos contos *Para Uma Avenca Partindo*, de Caio Fernando Abreu, *Mãos Sujas De Terra*, de Josué Guimarães e *Três Ovos De Páscoa*, de Dalton Trevisan

pg 81-97

Fabiano Tadeu Grazioli¹

Paulo Ricardo Becker²

Resumo

O presente trabalho parte da constatação de que existe uma categoria de contos que tem como características principais a narração em primeira pessoa e o endereçamento da voz do narrador-protagonista a um “outro” que não se pronuncia no texto. O *corpus* do trabalho compreende três contos com essas particularidades, os quais notam-se que, conseguem promover um fenômeno cada vez mais comum na atualidade: o hibridismo ou hibridação dos gêneros literários conhecidos como narrativo, lírico e dramático. A análise preocupa-se em demonstrar como cada texto dialoga com os gêneros em questão, oportunidade em que nos utilizamos de aspectos teóricos levantados por Carlos Reis (2003), Emil Staiger (1997), Northrop Frye (1973), Charles Kiefer (2004), Patrice Pavis (2007), entre outros estudiosos. A escrita do ensaio colocou-nos em exercício de observação pontual das características de cada gênero nos contos, sendo possível expor o diálogo evidente que cada texto mantém com sua forma narrativa original, mas também com aspectos importantes do gênero lírico e do gênero dramático, evidenciando que a mistura dos gêneros caracteriza a composição dos textos escolhidos, assim como se faz presente na elaboração de um número incontável de obras literárias da atualidade.

Palavras-chave: Hibridismo literário; Hibridação dos gêneros literários; Contos.

THE HYBRIDIZATION OF THE LITERARY GENRES IN THE TALES: *PARA UMA AVENCA PARTINDO* WRITTEN BY CAIO FERNANDO ABREU, *MÃOS SUJAS DE TERRA*, WRITTEN BY JOSUÉ GUIMARÃES AND *TRÊS OVOS DE PÁScoa*, WRITTEN BY DALTON TREVISAN

Abstract

The present paper is based on the observation which confirms that there is a category of tales with particular characteristics, for example: first-person narrative and the narrator-protagonist addressed voice to an “other” and it is not pronounced in the text. The *corpus* of this paper is composed of three tales with these

¹ Doutorando na Universidade de Passo Fundo e docente na URI. E-mail tadeugraz@yahoo.com.br

² Doutorado em Linguística e Letras (PUCRS) e professor titular na UPF. E-mail paulobecker@upf.br

particularities. So, it is possible to notice that the tales can promote a phenomenon that is very usual nowadays: hybridity or hybridization of the literary genres known as narrative, lyrical and dramatic. The analysis is concerned with showing how each text dialogues with the genres in question, the opportunity of using the theoretical aspects raised by Carlos Reis (2003), Emil Staiger (1997), Northrop Frye (1973), Charles Kiefer (2004), Patrice Pavis (2007), among other scholars. The writing of the essay put us in an exercise of punctual observation of the characteristics of each genre in the tales. Being possible to expose the evident dialogue that each text maintains with its original narrative form and also with important aspects of the lyrical and the dramatic genre. Therefore it evidences that the mixture of genres characterizes the composition of the chosen texts as it is present in the elaboration of countless literary books of the present time.

Keywords: literary hybridity; hybridization of literary genres; tales.

Introdução

Pensar a literatura de cada época é também pensar o comportamento de gêneros e formas literárias frente à produção artística de cada período, bem como a maneira como cada gênero literário intervém no outro, de que modo eles se contaminam, se imbricam, reconhecendo fenômenos que colocam em xeque a sua rigidez e pureza, tomando a produção literária como a realização de técnicas, formatos e acontecimentos que demonstram a criatividade do artista e seu manejo da estrutura da linguagem literária.

O que levou os escritores a abandonarem as formas rígidas, como no Romantismo e, passarem a utilizar a seu favor a flexibilidade inerente dos gêneros e das formas literárias? Estariam eles conscientes do fato de um gênero incorporar características de outro no momento da criação? São perguntas que demandam extensa pesquisa e análise, e que,

adiantamos que não será a tônica deste trabalho. Contudo, temos a intenção de colaborar com o debate acerca do tema que anunciamos desde o título e que se dilui nas perguntas recém-esboçadas.

Na literatura contemporânea, percorrendo as páginas de contistas conhecidos, vez por outra somos surpreendidos por contos que se diferenciam do conjunto do qual fazem parte, graças a algumas particularidades, como a utilização do foco narrativo em primeira pessoa e o endereçamento da voz da personagem para alguém específico, que constitui, nos estudos literários, a figura do narratário. Tais especificidades lembram características de outros gêneros literários, a saber, o dramático, mais especificamente a forma conhecida como monólogo, e o lírico, principalmente, pela expressão poética do “eu”. *Para uma avenca partindo* (2012), de Caio Fernando Abreu, *Mãos sujas de terra* (1982), de Josué Guimarães, e *Três ovos de Páscoa* (2007), de Dalton Trevisan, são exemplos dessa ocorrência. No caso dos três contos, os narradores-protagonistas que se dirigem a um “outro”, que não tem voz no texto oferecem, por si próprios, uma dramaticidade latente que os lança para a cena, ao mesmo tempo em que proferem suas palavras de modo a lembrar uma disposição de alma singular dos poetas. Por isso, nosso investimento na ideia de que os três textos comungam da mesma proposta de criação, a qual põe em evidência a hibridação dos gêneros literários.

O percurso deste trabalho conta com uma “segunda” introdução, na qual apresentamos a síntese de cada conto, pondo em evidência fatos e elementos do enredo que, posteriormente, serão aproveitados quando analisarmos a presença dos três gêneros na sua composição. Em seguida, partimos para uma reflexão sobre o hibridismo ou a contaminação dos gêneros, tendo presentes alguns aspectos estudados por Carlos Reis (2003), Emil Staiger (1997) e Northrop Frye (1973). Essas ponderações constituem uma primeira parte do

trabalho, embora a enumeração que empregamos nas seções seja contínua.

Na sequência, evidenciamos como cada gênero apresenta-se nos contos escolhidos. Para isso, organizamos uma segunda parte do trabalho, que inicia com uma reflexão sobre a classificação usual dos textos do *corpus*: a forma narrativa conhecida como conto. Para essa empreitada, utilizamos como referência estudos de Massaud Moisés (1982) e Charles Kiefer (2004). Em seguida, verificamos em que medida o gênero lírico se faz presente em dois dos contos do *corpus*. Para recuperarmos algumas informações sobre esse gênero, em especial sobre a poesia em prosa ou a prosa poética, utilizamos as considerações de João Domingues Maia (1995). Já para trazer à tona outros aspectos que implicam a presença do lirismo nos contos escolhidos, buscamos em Reis (2003) e Staiger (1997) temáticas como a força na poesia da enunciação em primeira pessoa verbal, o estilo lírico enquanto elemento adequado à recordação do poeta, entre outros. Por último, apresentamos a relação que os textos em análise mantêm com o gênero dramático, em especial com o monólogo teatral. Buscamos em Luis Paulo Vasconcellos (1987), Patrice Pavis (2007) e Nerina Raquel Dip (2005), os aspectos que julgamos importantes apresentar, tendo em vista os textos a serem analisados. No fechamento dessa seção, dialogamos novamente com Frye (1973), no que se refere ao escondimento do autor na obra dramática, mais um aspecto que coloca em evidência a contaminação dos textos do *corpus* pelo gênero dramático.

Para trilhar o caminho proposto, apresentamos, neste artigo, estudo com características exploratório-descritivas e de abordagem qualitativa, e nosso procedimento técnico envolve pesquisa bibliográfica e documental, partindo de determinados conhecimentos já produzidos e explorando materiais que não receberam tratamento analítico específico.

Os enredos sintetizados, as características que interligam os contos e a linguagem empregada pelos autores

Para uma avenca partindo (2012), do gaúcho Caio Fernando Abreu, publicado inicialmente em 1975, focaliza a despedida do narrador-protagonista, que vive, no momento da narração, o que parece ser o último contato verbal com alguém com quem ele teve um relacionamento. O conto se passa numa rodoviária, conforme facilmente compreendemos. Nesse, que podemos chamar de “último encontro”, o narrador fala compulsivamente e se esforça para que tudo o que julga importante sobre a história que está se encerrando seja dito. Mas a pressão do tempo e certo desdém da sua interlocutora fazem com que ele não consiga dizer o que lhe parece essencial. Nas tentativas de se pronunciar plenamente, faz uso de um discurso atropelado, que mistura lembranças, sensações e reclamações da falta de atenção da interlocutora, que parece não estar interessada nas suas palavras. Brotam também frases de potente efeito poético, algumas das quais com uso de analogias, como a que compõe com título: a “avenca partindo” é a própria interlocutora, que, no jogo de palavras e significados construídos no conto, é assim chamada pelo narrador. Não se tem uma ideia do que esse senhor solitário, esse “velho”, como o narrador caracteriza si mesmo, gostaria de ter dito a mais do que ele efetivamente diz. Na partida do ônibus, suas palavras ficam suspensas, como se realmente o essencial não tivesse sido proferido: “[...] olha, antes de o ônibus ir embora eu gostaria de dizer que”. (ABREU, 2012, p. 106). Assim a narrativa se encerra.

O também gaúcho Josué Guimarães, em *Mãos sujas de terra* (1982), coloca o pequeno agricultor Pedro Morais de Oliveira – pai de quatorze filhos, assassino confesso de Eduardo Borman – frente a um doutor que toma seu depoimento em relação ao referido assassinato, algumas semanas depois de

ter sido recolhido à prisão. “Bem, o senhor quer ouvir a respeito do crime. É do seu direito e do seu ofício. Mas não sei se o senhor possa fazer muito por mim”. (GUIMARÃES, 1982, p. 13). Somos levados a crer, pelo fragmento transcrito, que quem ouve o narrador-protagonista seja, possivelmente, seu advogado de defesa, talvez oferecido pelo poder público. É a ele que Pedro Morais de Oliveira conta detalhadamente como se fixou naquelas “terras perdidas da Estrada da Lagoinha”, precisando criar raízes, pois a família já estava grande. O lugar já tinha outros moradores, que, como o narrador, foram se apossando das terras e trabalhavam duramente na lida da roça. “Em tempo algum o sol me pegou deitado, dormindo. Chuva nunca me fez acossar abrigo de mandrião. Anoitecer nunca foi sinal de guardar enxada [...]. Praga do demônio ou graça de Deus, gosto dele, o trabalho da terra e o plantio”. (GUIMARÃES, 1982, p. 12). Mas o assassinado comprou um total de cinquenta e oito alqueires, que compreendia a fazenda Santo Antônio e seus arredores. O meio hectare ocupado pelo narrador e as demais medidas ocupadas pelos seus vizinhos faziam parte do montante. Não teve negociação com o dono das terras, que apelou para a Justiça, a qual colocaria o narrador e as famílias de seus vinte e um vizinhos na estrada, à força. Foi então que os vinte e dois chefes das famílias combinaram uma tocaia, à noite, num lugar apropriado para a ação. Todos atirariam, “[...] cada um pelo menos deveria meter o seu chumbo no corpo do algoz”. (GUIMARÃES, 1982, p. 15). Mas o narrador, por não querer envolver todos os amigos na morte do proprietário, e depois de muito pensar, fez sozinho o serviço. Foi até a fazenda e, num descuido do capataz, esfaqueou o proprietário até a morte, sendo ferido e preso em seguida. Seu Pedro conta ao doutor que não tem esperança de sair da prisão: “Eu morro por aqui mesmo, sem necessidade de levantar antes do sol, nem de encharcar na chuva ou chafurdar no barro. Vai ser como tirar férias, doutor,

que nunca antes havia tirado”. (GUIMARÃES, 1982, p. 16). Quanto ao assassinado, o narrador afirma que o que lhe satisfaz é saber que ele não tira mais terra de ninguém. “E nem precisa, ora essa. Sete palmos dão de sobra para a necessidade de um homem morto”. (GUIMARÃES, 1982, p. 16).

A narradora-protagonista criada por Dalton Trevisan, escritor curitibano, para o conto *Três ovos de Páscoa*, também se dirige a um doutor. Lendo o conto sem conhecer o esquema narrativo da obra *Macho não ganha flor* (2007), da qual o conto faz parte, podemos pensar que se trata de um advogado ou um delegado, consideradas as circunstâncias particulares que envolvem a história. Mas, quando lemos os demais contos da coletânea, percebemos que o doutor a quem todos os personagens se referem é o leitor. Todos os contos do livro são narrados em primeira pessoa a um “doutor” que visita, na obra, uma vasta galeria de personagens malditos, segundo o texto da orelha (não assinado) do livro: a criança abusada sexualmente, a virgem louca, a mulher estuprada, o estuprador compulsivo, o travesti, o velhinho aceso de luxúria senil, o chapa que, na falta de trabalho, recolhe latinhas, o assaltante, entre tantos outros, cujas histórias se passam na Curitiba contemporânea. No conto escolhido para esse trabalho, temos uma personagem não nomeada, que rouba três ovos de Páscoa em um mercado, para atender ao pedido das suas crianças, de cinco, sete e onze anos de idade. Não foi crime premeditado, nem ação de cleptomaníaco, como notamos na insistência da narradora em se justificar: “A gente não foi pra pegar, não. Na hora é que deu uma loucura lá. Cê ta numa situação e faz essa burrada aí. Foi um momento de fraqueza. Toda aquela gente comprando e rindo e levando”. (TREVISAN, 2007, p. 44). E ainda: “Não saí combinada para roubar. Nem sabia como ia fazer. Aí fui pegando como se estivesse sozinha. E ninguém me visse. Foi uma doideira. Só entrei lá para olhar o preço dos ovos. As crianças pediam, e

chega a Páscoa, todo mundo ganhando, você já viu, né?”. (TREVISAN, 2007, p. 44).

A narradora conta as “barbaridades” que fizeram com ela nos fundos do mercado e a vontade do gerente em maltratá-la. Quando a polícia chegou com o dono do mercado, ela foi agredida verbalmente pelos policiais: “– Ah, sua cadela, cê vai chegar lá. E vai ficar pelada para apanhar. Cê vai ver o delega que tá hoje lá”. (TREVISAN, 2007, p. 45). Colocando-se em primeira pessoa para narrar os fatos, a mulher demonstra ter noção do abuso que sofre. Em seguida, ela é levada de camburão para o Distrito. Chegando lá, os policiais contaram uma versão da história que não era a da mulher, que acaba perdendo a margarina e as gomas de mascar, produtos esses que ela havia comprado em outra loja. Ela criara sozinha as três crianças. “O pai é um malandro e vive namorando pela rua”. (TREVISAN, 2007, p. 46). Não paga pensão e procura se envolver com mulheres com mais de sessenta anos e que tenham apartamento. No momento em que se pronuncia ao leitor, a narradora-protagonista está presa e não nutre mais esperança na promessa feita pelo pai de seus filhos de conseguir um advogado do crime. Promete dar uma surra no ex-marido quando sair da cadeia. E termina contando ao leitor sobre a sua saída de casa no dia em que o “roubo” ocorreu, ocasião em que as crianças pediram-lhe ovos de Páscoa.

Para uma avenca partindo, de Caio Fernando Abreu, é o único dos três contos que apresenta fatos narrados no presente, no momento em que acontecem, pressupondo um pequeno conjunto de ações que compõem a despedida do narrador e da mulher que parte. *Mãos sujas de terra*, de Josué Guimarães, e *Três ovos de Páscoa*, de Dalton Trevisan, são constituídos pela narração de fatos ocorridos no passado dos personagens, recuperados frente aos “doutores” interlocutores. Chamam atenção as linhas gerais do processo narrativo: a utilização do foco narrativo em primeira pessoa e o

endereçamento da voz da personagem para alguém específico. Essas coordenadas, responsáveis pela estruturação dos contos, repetem-se, e é isso que justifica a escolha dos três contos de diferentes autores para a composição de um mesmo *corpus* de análise. Além disso, são essas características que levarão três contos a flertarem com os outros gêneros literários, principalmente com o dramático, conforme vamos demonstrar mais adiante.

Cabem alguns comentários sobre a linguagem empregada pelos autores dos contos: cada qual soube colocar as palavras de modo coerente na boca de seus personagens, e é a partir dessas palavras que podemos tecer as considerações que seguem. O senhor do primeiro conto parece-nos uma pessoa mais instruída, capaz de falar à parceira que parte utilizando-se de analogias e metáforas e com capacidade de refletir de modo lírico e poético sobre a relação que se encerra. Os narradores dos outros dois contos apresentam uma linguagem mais coloquial, o que é coerente com as suas capacidades linguísticas. Nota-se, na fala de Seu Pedro, de *Mãos sujas de terra*, segurança e firmeza no que relata ao doutor. Apesar de sua (deduzida) pouca instrução, usa a língua a seu favor nos ajustes que consegue fazer, como em “Afora um matinho ralo de guabiroba, pitanga, gameleira branca e aracá, um canto de areião e duas faixas de tabatinga, o resto recebia bem o cultivo de alguma coisa para munição de boca”. (GUIMARÃES, 1982, p. 12, grifo nosso). É assim que informa ao doutor que, no restante da terra por ele ocupada, plantava para a alimentação da família. Além disso, nota-se, pelo ritmo contínuo de sua fala, que não titubeia em dizer a verdade, mesmo que se incrimine, fazendo uso de uma fala direta, árdua, cortante, o que pode significar que seu discurso foi pensando, trabalhado, construído durante as semanas que antecederam o depoimento. A fala da narradora de *Três ovos de Páscoa* revela sua (também deduzida) falta de instrução, e um tom coloquial predomina no conto, que, diferentemente

do depoimento de *Mãos sujas de terra*, aproxima-se de uma conversa informal com o doutor-leitor. Nessa “conversa”, a narradora interroga o leitor com diversas perguntas, como “cê viu, né?”, “já viu, né?” “o que diz o doutor?”, que nos lembram vícios de linguagem, flagrantes da sua tendência a usar uma linguagem mais despojada e obter do seu interlocutor uma aceitação para continuar o relato.

Algumas palavras sobre a mistura, contaminação ou hibridismo dos gêneros e formas literárias

A hibridação dos gêneros, aqui utilizada como sinônimo das demais expressões que aparecem no título da seção, não constitui uma novidade nos estudos da literatura. Contudo, o hibridismo de formas foi altamente condenável na época em que Aristóteles e Horácio elaboraram seus estudos sobre os gêneros literários, o que deixou de ocorrer por volta dos séculos XVIII-XIX, estendendo-se até nossos dias, quando passa cada vez mais a chamar atenção dos pesquisadores da área e se torna objeto de inquietação e estudos por parte deles. Para partimos dos estudos mais recentes, recorreremos a Carlos Reis (2003) e suas formulações sobre a contaminação dos gêneros, ou modos, como é de sua vontade:

Assim, quando falamos de modos literários, entendemos por sua expressão basicamente os chamados modos fundacionais da literatura: o **modolírico**, o **modo narrativo** e o **modo dramático**. E dizemos que *Os Lusíadas*, como epopeia, pertencem ao **modo narrativo**; que os textos insertos no volume *Os amantes sem dinheiro* de Eugénio de Andrade pertencem ao **modo lírico** e que *O Indesejado* de Jorge de Sena insere-se no **modo dramático**. Uma tal distribuição, reconhecendo a predominância de certa dinâmica de representação modal não deve, no entanto, ser encarada como rigidamente exclusiva; de facto, se dizemos que d’ *Os Lusíadas* predominantemente contemplam o modo narrativo, podemos afirmar que certos episódios (como os de Inês de Castro, no canto III), assumem uma entonação modal **lírica**, susceptível também de ser encontrada igualmente em determinados passos d’ *O Indesejado*; e alguma poesia de Cesário Verde, sem deixar de ser sobretudo

lírica, privilegia por vezes procedimentos de ressonância **narrativa**, (p. ex., quando n’ “O sentimento de um Ocidental” são descritos certos cenários físicos e humanos). (REIS, 2003, p. 241, grifos do autor).

O estudioso português chama atenção para flexibilidade que a predominância de um gênero, em determinada criação literária, possa/deva vir a ter, de modo a considerar a existência de tendências do gênero lírico em uma composição predominantemente narrativa, ou o oposto, a existência de características do gênero narrativo em composições em que predomina o gênero lírico. “Parece claro, deste modo, que a condição modal não anula a possibilidade de interferências ou contaminações, quase sempre insuficientes para porem em causa uma determinada tendência marcante, de feição lírica, narrativa ou dramática”. (REIS, 2003, p. 241-242). A escolha de um gênero para classificar uma obra não anula a presença dos outros gêneros na sua composição, nem o contrário ocorre: as contaminações existem, mas elas não interferem na classificação da obra no momento de optar por um dos gêneros, pois são as características gerais de cada modo que vão determinar sua classificação em lírico, narrativo ou dramático. Embora coloque essa ocorrência em evidência, cabe observar a aceitação pacífica da contaminação dos gêneros por parte do autor, que é retomada em outra oportunidade no mesmo estudo utilizado neste trabalho. Reis (2003) destaca a contaminação que resulta na chamada poesia em prosa, ou, com mais rigor, modo lírico expresso em prosa, situação relativamente rara, mas muito significativa. Para o autor, “[...]a prosa também propende a contemplar procedimentos expressivos que favoreçam o referido pendor para a concentração lírica: ritmos regulares, imagens recorrentes, efeitos rimáticos, etc.”. (REIS, 2003, p. 260). O autor considera também uma contaminação em sentido inverso, a qual já levantou em fragmento anteriormente transcrito, que é quando a poesia em verso tende a

narrativizar-se, “[...]são então visíveis afloramentos descritivos, uma certa movimentação de elementos humanos, uma premente imposição do espaço circundante, etc., ou seja, aquilo que os gêneros narrativos formulam normalmente em prosa”. (REIS, 2003, p. 261).

Já na *Introdução de Conceitos fundamentais da poética*, Emil Staiger (1997, p. 15) adianta uma proposição que vai repetir ao longo de sua obra:

Mas não vamos de antemão concluir que possa existir em parte alguma uma obra que seja puramente lírica, épica ou dramática. Nossos estudos, ao contrário, levam-nos a conclusão de que qualquer obra autêntica participa em diferentes graus e modos dos diferentes gêneros literários, e de que essa diferença de participação vai explicar a grande multiplicidade de tipos já realizados historicamente.

Na obra de Staiger, citada anteriormente, a mistura dos gêneros torna-se uma tese a ser defendida. Em várias oportunidades, o autor aponta para a contaminação dos gêneros, como quando chama atenção para a contradição existente entre a atmosfera que envolve o fenômeno lírico e a essência da linguagem. Sua ideia é de que o estado do poeta nunca é captado na sua totalidade, por conta da precariedade e da objetividade da língua, e que o poeta lança mão de recursos para ofuscar esse traço essencial da linguagem. Eis que surge, em seu estudo, um ponto que coloca os gêneros épico, lírico e dramático em interseção:

Veremos que em poesia épica e poesia dramática os traços essenciais da língua, aqui [no gênero lírico] quase apagados [por conta de recursos como a dissolução da estrutura sintática e a redução de frases a palavras soltas e sem nexos, por exemplo] são nitidamente definidos. Isso quer dizer que cada poesia participa, em maior ou menor escala, de todos os três gêneros literários, já que nenhum deles consegue furtar-se totalmente à essência da linguagem. (STAIGER, 1997, p. 72).

Os três gêneros em questão, com ênfase no épico e no dramático, fazem uso da linguagem, e por mais que o gênero lírico procure driblar a

essência da língua, os três comungam daquilo que há de mais trivial na linguagem: a participação no processo de comunicação que envolve a arte literária – empenham-se, todos eles, para produzir sentido. Assim, em cada poesia lírica estariam aspectos do gênero épico e do gênero dramático, já que a linguagem, em sua essência, está em sua constituição.

Northrop Frye (1973) tratou da hibridação das formas literárias. Ao abordar as formas contínuas específicas, ou seja, as ficções em prosa, o autor nos dá indícios claros da mistura de formas dentro das suas categorizações desse gênero³:

As formas da ficção em prosa são mistas, como as cepas raciais nos seres humanos, não separáveis como os sexos. De fato a exigência popular de ficção é sempre de uma forma mista, de um romance romanesco, bastante romanesco para o leitor projetar sua “libido” no herói e sua “anima” na heroína, e romance a ponto de manter essas projeções num mundo familiar. (FRYE, 1973, p. 300, grifos do autor).

Segundo Frye (1973), assim como as cepas raciais são mistas, as formas da ficção também assim se apresentam, e formas como o romance romanesco e o romance misturam suas características para a plena recepção dessas formas na leitura. Ao concluir as tratativas sobre as formas de ficção em prosa e demorar-se na definição de cada uma, Frye (1973, p. 307) encerra a seção de que trata do tema deste modo:

3 A ficção, nos estudos de Frye, constitui um gênero literário à parte, visto que o autor, para conceber os gêneros épico, lírico e dramático, baseia-se nas formas de apresentação de cada gênero: “O fundamento das distinções de gênero em literatura parece ser o princípio da apresentação. As palavras podem ser representadas diante de um espectador; podem ser cantadas ou entoadas; ou podem ser escritas para um leitor. A crítica, notamos incidental e resignadamente, não tem nome para o membro isolado da audiência de um autor, e a própria palavra “audiência” não cobre realmente todos os gêneros, pois é levemente ilógico descrever os leitores de um livro como audiência”. (FRYE, 1973, p. 242-243, grifo do autor). A esse gênero, escrito para ser lido, Frye dá o nome de ficção: “Os gregos legaram-nos os nomes de três de nossos quatro gêneros: não transmitiram uma palavra para o gênero que se dirige ao leitor por intermédio do livro, e naturalmente não inventamos uma nossa. A mais próxima dela é “história”, mas essa palavra, a despeito de *Tom Jones*, deixou a literatura, e a latina “escritura” tem um sentido muito especializado. Como não posso deixar de ter uma palavra, farei uma escolha arbitrária de “ficção” para descrever o gênero da página impressa”. (FRYE, 1973, p. 244).

Para resumir, portanto: quando examinamos a ficção do ponto de vista da forma, podemos ver quatro fios principais a amarrá-la, o romance, a confissão, a anatomia e a estória romanesca. As seis combinações possíveis dessas formas existem e vimos como o romance se combina com cada uma das outras três. É rara a concentração exclusiva numa forma só: os primeiros Romances de George Eliot, por exemplo, são influenciados pela estória romanesca, e os posteriores pela anatomia. O híbrido confissão-estória romanesca é contraditório, naturalmente, na autobiografia de um temperamento romanesco [...].

Quem percebe o seu empenho em definir o romance, a confissão, a anatomia e a história romanesca pode se surpreender ao depreender que é rara a concentração exclusiva numa forma só. Mas é assim que os autores procuram apresentar a hibridação dos gêneros, sempre como uma possibilidade válida e que merece a atenção da crítica especializada, pois indagar sobre os limites e até controvérsias que envolvem diferentes gêneros e formas é de fundamental importância para que a teoria consiga explicar os fenômenos literários do nosso tempo, como as ocorrências a serem exploradas e analisadas no *corpus* desse trabalho.

O conto: a forma narrativa predominante dos textos do corpus

Apesar de podermos afirmar que *Para uma avenca partindo*, *Três ovos de Páscoa* e *Mãos sujas de terra* são contos pelo simples fato de participarem de coletâneas de contos de seus autores (a saber, *O ovo apunhalado*, de Caio Fernando Abreu, *Macho não ganha flor*, de Dalton Trevisan, e *Gato no escuro*, de Josué Guimarães, respectivamente), não podemos nos furtar de uma breve revisão das principais características dessa forma narrativa. Lembra-nos Kiefer (2004) que, no princípio, o suporte imaterial do conto foi a memória, e que sua transmissão dependia dela.

Nesse período, que se perdeu no passado, o conto configurou um dos seus principais elementos de eficácia, a *essencialidade*. Para

ser lembrado e para poder ser recontado, incorporou um modelo estrutural repetitivo, baseado na rígida casualidade de começo, meio e fim [...]. Suas figuras, motivos e situações, extraídos da vida prática, ou do fabulário mítico, conservaram um caráter pedagógico, moral e religioso durante séculos, marcados que foram pela *exemplaridade*. (KIEFER, 2004, p. 137, grifos do autor).

Das características assinaladas pelo autor – essencialidade e exemplaridade –, a primeira visita, as páginas dessa forma narrativas até hoje. A essencialidade sempre exigiu do conto a brevidade do enredo e a condensação das ações ao limite do que precisa ser dito/registrado. Quanto à segunda característica, fazendo referência a Walther Benjamin, Kiefer (2004) afirma que o advento da sociedade industrial fez declinar a importância da narração e da experiência, destruindo o caráter da exemplaridade dos contos narrados. “No mundo da automação, a máquina sabe o que fazer. Este novo aprendiz não tem necessidade de mestres”. (KIEFER, 2004, p. 137-138).

Enquanto os gêneros e as formas se transformavam ao longo da história, a narrativa curta, “[...]em qualquer de suas manifestações – forma oral, popular ou erudita – manteve suas características primitivas: brevidade, unidade e totalidade”. (KIEFER, 2004, p. 137). A passagem da forma oral à forma escrita levou a humanidade a uma maior intelectualização e ao aprimoramento das técnicas narrativas. Nesse contexto, segundo Kiefer (2004), a memória liberada do esquematismo necessário ao arquivamento mental pode se dedicar à complexificação artística. “O que se conta, a fábula, no sentido que lhes deram os formalistas russos⁴, continuou a ter importância, mas a fixação do enredo no suporte material chamado texto permitiu ao leitor a compreensão dos aspectos formais da trama – o como se conta”. (KIEFER, 2004, p. 138). E se permitiu tal compreensão,

⁴ “Os acontecimentos considerados em si mesmos – materiais não trabalhados artisticamente – com os quais vai se construir a narrativa”. (PIRES, 1989, p. 135).

possibilitou que se teorizasse sobre a estrutura, a composição, a moldura do conto, acrescentamos.

A conceituação que Massaud Moisés (1968) faz do conto ultrapassou o século XX, pode ser utilizada para explicar a construção dos contos na atualidade. Notamos que o estudioso amplia o conteúdo condensado por Kiefer (2004), quando este autor coloca a brevidade, unidade e totalidade como características do conto que ultrapassaram o tempo. Moisés (1968, p. 100, grifo do autor) afirma:

Trata-se de uma narrativa unívoca, univalente, constitui uma unidade dramática, uma célula dramática. Portanto contém um só conflito, um só drama, uma só ação: *unidade de ação*. Para entender nitidamente essa unidade dramática, temos que considerar ainda outro aspecto da questão: todos os ingredientes do conto levam-no a um mesmo objetivo, convergem para o mesmo ponto. Assim a existência de um único conflito, uma única “história” está intimamente relacionado com essa concentração de efeitos e pormenores: o conto aborrece as digressões, as divagações, os excessos. Ao contrário, exige que todos os seus componentes estejam galvanizados em uma única direção e ao redor de um só drama.

A unidade de ação, para Moisés (1968), condiciona as demais características do conto, ou seja, se a ação é única, a noção de espaço também tende a se unificar, assim como o tempo. Um espaço preferencialmente único para uma ação que se dá num curto lapso de tempo. Afirma Moisés (1968, p. 101): “O lugar geográfico por onde as personagens circulam é sempre de âmbito restrito”. Assim, é a partir das três unidades apontadas – ação, espaço e tempo – que se organiza o conto.

Além da definição pontual de Moisés (1968), é importante registrar as palavras de Kiefer (2004), que olha para a história do conto e, a furto, empreende uma definição importante para ele:

O gênero [com o advento da escrita] tornou-se mais sofisticado, mais intrincado, mais artístico. No entanto e sintomaticamente, não evoluiu para o romance. A sua temporalidade fechada, de fato consumado e acabado, distingue-o radicalmente da narrativa longa. Retrato do que foi, ou fantasia do que poderia ter sido, o conto é alegoria, ruína viva da história dos homens, dos animais, das plantas, e das coisas em seu melancólico deixar-de-ser. [...]

assume qualquer forma, desde que pequeno, autônomo, total. [...] Produz uma reação no leitor tão mais intensa quanto maiores forem a sua intensidade e singularidade. Apesar de sua antiguidade mantém a vitalidade, o frescor e a novidade. (KIEFER, 2004, p. 138-139).

Pontuados os aspectos principais da forma narrativa que abarca os textos escolhidos para este trabalho, nos resta ver em que medida eles correspondem às proposições levantadas por Kiefer (2004) e Moisés (1968). Os enredos das breves histórias já foram apresentados, momento em que demonstramos que os três contos possuem uma única unidade ou célula dramática, ou seja, cada conto empreende uma história, cada qual com seu conflito único e as narrativas se desenvolvem a partir dele. A única voz a se pronunciar em cada conto não furta as narrativas de construir, na leitura, a tensão necessária para que os textos participem da classificação em questão. São exemplos de que a forma, tão antiga, pode chegar à contemporaneidade com vitalidade, frescor e novidade, como sugere Kiefer (2004).

Para uma avenca partindo, de Caio Fernando Abreu, condensa-se na despedida do casal e tudo que é dito pelo narrador-protagonista é matéria a compor um clima de tensão e poesia, em que nada escapa, nenhuma impressão do narrador sobre a história é gratuita, nenhuma comparação, nenhuma analogia. Se o narrador faz um inventário da vida do casal – levantando vários assuntos e lembrando várias situações vividas e, principalmente, as impressões causadas por essas sensações–, é porque sabe, o contista, encaminhá-las para um mesmo objetivo, fazendo convergi-las para um mesmo ponto: a solidão, acrescida da sensação de que o principal a ser dito, naquela despedida, não fora por ele pronunciado.

Na voz de seus narradores protagonistas, *Mãos sujas de terra*, de Josué Guimarães, e *Três ovos de Páscoa*, de Dalton Trevisan, são exemplos da utilização da síntese dramática, que envolve o passado das

personagens. “Retrato do que foi”, diria Kiefer (2004). No primeiro caso, a ação presentificada do conto é narração de Pedro, narrador-protagonista, ao doutor, do caso do assassinato do proprietário de terras Eduardo Borman, do qual o personagem é assassino confesso. As informações repassadas ao doutor estão na medida exata de um depoimento. Pedro precisa se apresentar e falar de sua família, da necessidade de fixar moradia, dos quinze anos que viveu com a família instalado na terra alheia para, depois, conseguir tecer os argumentos necessários que justificariam o assassinato. Tudo que é narrado, assim como no conto anterior, converge para o desfecho da história, cujo clímax do que é dito ao doutor é o assassinato em questão, e a situação final da personagem, a falta de perspectiva em relação à sua saída da prisão. No segundo caso, a voz da personagem traz ao leitor as informações necessárias para justificar a sua prisão. É como se o leitor, durante a leitura, a visitasse na prisão e ouvisse sua história, na tentativa de entender os motivos que a levaram àquela situação. Tudo o que fala converge na perspectiva de responder essa pergunta ao leitor. Os contornos que dá à sua história, num tom mais despojado, que poderia pender ao excesso, é “arrematado” no conjunto da narrativa, como o fato de falar do seu ex-marido, que quase parece um desperdício narrativo, mas que, no final, é aproveitado com cuidado.

Quanto à duração da ação nos três contos, ela está de acordo com as palavras de Kiefer (2004), que prevê para o conto uma temporalidade fechada, “de fato consumado e acabado”. Os três participam dessa característica, constituem lapsos temporais curtos, fazendo valer a unidade de tempo, tão cara aos teóricos. Os espaços também são utilizados de modo a obedecer à unidade desse elemento narrativo. No momento presente da narração, que é quando os personagens proferem seus discursos, eles utilizam espaços mínimos, como a rodoviária e o ônibus, em *Para uma avenca partindo*, uma sala,

na qual o doutor toma o depoimento de Pedro, em *Mãos sujas de terra*, e a própria cela da mãe de família que roubou os doces, em *Três ovos de Páscoa*. As memórias ou a síntese dramática que envolve o passado dos personagens, principalmente nos dois últimos contos, trazem ações que envolvem mais espaços, mas todos eles são arquitetados de modo a conduzir a ação única de cada história sem prejuízos.

Para uma avenca partindo, *Mãos sujas de terra* e a relação com o gênero lírico

Reis (2003), conforme já demonstrado, afirma que uma das maneiras de percebermos o hibridismo dos gêneros é a observação da fusão do gênero lírico com o narrativo na poesia em prosa, o que resulta no “modo lírico expresso em prosa”. A poesia em prosa, também conhecida como prosa poética, é assim explicada por João Domingues Maia (1995, p. 191):

Certos textos em prosa podem ter grande energia poética graças ao fato de o autor utilizar vários recursos de linguagem. A partir do século XIX, os poetas acentuaram a independência em relação às normas dos gêneros, deixando fluir livremente a inspiração, submetendo a língua às suas próprias exigências. Deixam então de se subordinarem ao senso comum, fazendo brotar livres os sentimentos e buscando exprimir a originalidade de suas visões. É a consolidação do poema em prosa, com os recursos da linguagem poética, mas sem as técnicas tradicionais de versificação.

Poesia em prosa, prosa poética, ou poema em prosa – outro sinônimo encontrado no fragmento de Maia (1995) – é nada mais do que a poesia escrita em prosa, imitando algumas características do poema, mas principalmente é a prosa utilizada para exprimir emoções e sentimentos. Estariam, assim, fundidos, na prosa poética, o gênero narrativo e o gênero lírico, cada um cedendo algumas de suas características para que essa forma mista possa existir. Antes de passarmos à análise da prosa poética em *Para uma avenca partindo* e *Mãos sujas de terra*, escolhidos no conjunto pela presença mais

evidente da prosa poética, vamos arrolar alguns aspectos importantes sobre o gênero lírico que implicarão o entendimento da mistura dos gêneros em questão para além da prosa poética.

Reis (2003, p. 318) assim se manifesta ao tratar do gênero lírico:

Como consequência do destaque adquirido pelo sujeito poético, os textos líricos evidenciam uma tendência marcadamente subjectiva. Traduz essa tendência, em primeira instância, na insistente presença de um eu que, em muitos textos líricos se expressa através da enunciação em primeira pessoa verbal.

Essa característica do gênero lírico tem importância quando os textos que escolhemos para esse trabalho são narrados em primeira pessoa. Além da prosa poética presente nos contos, conforme demonstraremos adiante, os seus narradores lembram a força subjetiva dos textos líricos. O que percebemos é um clima lírico construído pela linguagem empregada pelas vozes dos narradores-protagonistas, que, em momentos específicos de sua narração, pendem à prosa poética.

Staiger (1997, p. 26), tratando do texto lírico, afirma que: “Deve haver em criações líricas tantas estruturas métricas quanto possíveis climas (*Stimmungen*) a expressar-se.” Ora, assim sendo, não é de um todo estranho que o poeta também busque a forma narrativa para se expressar, já que o pode fazer de tantas maneiras dentro do gênero lírico; tampouco causa estranhamento que o contista comunique seu mundo com a força lírica que se encontra, a princípio, no poema. Os climas que o poeta busca expressar podem, pelo que estamos demonstrando, encontrar no conto (gênero narrativo) uma forma que o abarque. É assim que vemos “O discreto inflamar-se do mundo no sujeito lírico”, condição para o gênero lírico que Friedrich Theodor Vischer cita em seus estudos e que Staiger (1997, p. 28), recupera.

É ainda Staiger (1997, p. 49) que afirma: “O lírico nos é inculcado. Para a insinuação ser eficaz,

o leitor precisa estar indefeso, receptivo. Isso acontece – quando sua alma está afinada com a do autor”. Um leitor pode manter tal afinidade com um autor de poemas, mas também com o autor da prosa poética. Ambos têm a capacidade de inculcar o lírico no leitor, cada qual com o seu gênero. Esse leitor só precisa estar disponível para perceber e interiorizar o evento poético. Assim, segundo Staiger (1997, p. 51), a poesia precisa confrontar o leitor com a ideia “[...] de que sua alma é mais rica do que ele supusera até então”. Nota-se a força do evento lírico nesta suposição de Staiger: fazer o leitor reconhecer uma maior riqueza de sua própria alma ao entrar em contato com a poesia – a nosso ver, em qualquer uma de suas formas.

Passemos à exemplificação, nos textos do *corpus*, daquilo que temos demonstrado por meio dos pressupostos teóricos. Como já afirmamos, a maior carga lírico-poética se encontra em *Para uma avenca partindo*. Poucos parágrafos do conto não poderiam compor uma galeria de exemplos da poesia em prosa. Escolhemos dois fragmentos para ilustrar o que viemos afirmando:

[...] eu sabia, é verdade que eu sabia, que havia uma outra coisa atrás e além das nossas mãos dadas, dos nossos corpos nus, eu dentro de você, e mesmo atrás dos silêncios, aqueles silêncios saciados, quando a gente descobria alguma coisa pequena para observar, um fio de luz coado pela janela, um latido de cão no meio da noite, você sabe que eu não falaria dessas coisas se não tivesse a certeza de que você sentia o mesmo que eu a respeito dos fios de luz, dos latidos de cães, é, eu não falaria, uma vez eu disse que a nossa diferença fundamental é que você era capaz apenas de viver as superfícies, enquanto eu era capaz de ir ao mais fundo [...]. (ABREU, 2012, p. 103).

O narrador-protagonista expõe aspectos da relação com a pessoa que parte fazendo uso da linguagem subjetiva: tudo que fala nesse fragmento se reveste de subjetividade e a linguagem passa a ter aquilo que Maia (1995) chama de energia poética. Os detalhes que escolhe para levantar nesse momento potencializam a sua visão lírica

das situações, deixando escapar um ponto de vista original da história vivida. Outro exemplo é:

[...] deixa eu te dizer antes que o ônibus parta que você cresceu em mim de um jeito completamente insuspeitado, assim como se você fosse apenas uma semente e eu plantasse você esperando ver uma plantinha qualquer, pequena, rala, uma avenca, talvez samambaia, no máximo uma roseira, é, não estou sendo agressivo não, esperava de você apenas coisas assim, avenca, samambaia, roseira, mas nunca, em nenhum momento essa coisa enorme que me obrigou a abrir todas as janelas, e depois as portas, e pouco a pouco derrubar todas as paredes e arrancar o telhado para que você crescesse livremente, você não cresceria se eu a mantivesse presa num pequeno vaso, eu compreendi a tempo que você precisava de muito espaço [...]. (ABREU, 2012, p. 103-104).

A comparação tão bem articulada entre os sentimentos e as plantas oferece ao texto uma atmosfera lírica ímpar. As imagens que o fragmento evoca lembram Staiger (1997, p. 45), que afirma que é próprio da poesia lírica levar o leitor a “[...] visões que surgem e se desfazem novamente, despreocupadas com as relações de espaço e tempo”. A avenca, a samambaia, a roseira e a casa sendo destruída para que a pessoa amada ganhasse espaço são imagens lançadas pelo narrador e que, assimiladas pelo leitor, deixam perceber o “discreto inflamar-se do mundo”, ou seja, a linguagem ganhando proporções líricas e revelando as nuances da história vivida pelos personagens. Também apontamos a repetição, o ritmo e a linguagem figurada como evidências da natureza lírica do conto.

A prosa poética – ou a poesia em prosa – também se faz presente na construção de *Mãos sujas de terra*, de Josué Guimarães. Quando aborda sua perspectiva de vida na prisão e o afastamento da família, o narrador-protagonista expõe sentimentos genuínos e a linguagem se eleva em poesia, como já pudemos perceber em fragmento transcrito, quando apresentamos a síntese do enredo. Outro momento que podemos destacar é o fechamento do conto:

Desculpe doutor, o tempo que lhe tomei. É seu ofício. O meu é plantar, semear e colher. Viver

de rabiça na mão, da manhã à noite. Cavar o chão e dele tirar comida, o pão-nosso-de-cada-dia. E provo isso doutor. Veja: minhas mãos estão sempre sujas de terra. (GUIMARÃES, 1982, p. 16-17).

O lirismo flagrado nesse fragmento corresponde à perspectiva assumida pelo personagem, que se reconhece trabalhador da roça e tem as marcas da própria história nas mãos. A sua função no mundo, demonstrada de modo linear (plantar, semear e colher), pode ser lida como metáfora da existência do pequeno agricultor, e é nesse aspecto que a linguagem ganha proporções poéticas, ao revelar de modo não objetivo essas características e outorgando ao personagem a liberdade de comunicar os sentimentos que, apesar da vida rude que lhe coube, conserva. A sensibilidade de Pedro também é percebida quando afirma: “Bem, é claro que vou sentir um pouco de saudades da meninada. Mas quando ela apertar, a gente segura à cabeça e chora como homem, que sempre alivia”. (GUIMARÃES, 1982, p. 16). Ao comunicar sua maneira de aliviar a saudade, a narradora deixa perceber (mais ainda) a sua humanidade. Chorar como homem não deixa de ser um gesto de quem leva o sentimento de saudades ao limite.

Há ainda uma proposição importante levantada por Staiger (1997) quando da caracterização do gênero lírico, e que pode ter certa implicação no que tange à hibridação dos gêneros. O capítulo em que trata do gênero lírico é intitulado, em sua obra, de “Estilo lírico: a recordação”. Recordar o passado seria a grande tarefa do poeta: “O passado que procuram trazer não está longe nem terminou. Não delineado nitidamente e nem compreendido em sua totalidade, movimenta-se ainda e comove o poeta”. (STAIGER, 1997, p. 54). Segundo o autor, é própria do poeta a necessidade de revistar o passado, a todo o momento, na composição da poesia lírica, pois ainda tem o poder de comovê-lo. Para Staiger (1997), o

passado como tema do lírico é um tesouro de recordação. Cabe lembrar, como afirma o teórico, que o passado, como objeto de narração, pertence à memória, enquanto conhecimento armazenado pelo indivíduo. A recordação, por sua vez, é a mobilização daquilo que é interno e subjetivo no poeta e que é acionado por algum elemento externo. Ora, o que são os dois contos observados nesta seção se não exemplos de realizações literárias nas quais os narradores-personagens lançam mão da recordação? Mais do que o inventário da simples memória dos personagens em questão, o que temos é a recordação de um passado, que não está longe, que parece não ter terminado, tamanha a comoção que ele ainda provoca nos personagens no presente.

Os textos do corpus e a relação com o gênero dramático

A estrutura dos contos até agora explicada e retomada encontra um ponto de interseção com o gênero dramático, mais diretamente com a forma dramática conhecida como monólogo. Para tecermos algumas considerações sobre essa outra forma de hibridação dos gêneros no *corpus*, recorreremos a algumas considerações sobre essa modalidade do drama. Partimos de Luis Paulo Vasconcelos (1987, p. 132), que apresenta uma primeira (e talvez a mais direta) afirmação sobre o monólogo: “[...]um tipo de peça de teatro estruturada em torno de um único personagem”. Em busca de outras definições, vamos encontrar aprofundamentos em Patrice Pavis (2007, p. 247, grifos do autor), por exemplo, que se baseia em Benveniste para afirmar que

[...]o “monólogo” é um diálogo interiorizado, formulado em linguagem interior, entre um eu locutor e um eu ouvinte: “às vezes, o eu locutor é o único a falar e o eu ouvinte permanece, entretanto, presente; sua presença é necessária e suficiente para tornar significante a enunciação do eu locutor [...].

Essa definição nos interessa de imediato, vistos os textos que compõem o *corpus* do trabalho. Não estão afirmando, Pavis (2007) e Benveniste, que na representação seja necessária a figura do interlocutor na cena dramática. Sua importância está na medida em que um eu ouvinte participa da organização estrutural de muitos monólogos, como é o caso dos textos que escolhemos para este trabalho. Jean-Pierre Ryngaert (1996, p. 114), também participa dessa ideia quando afirma:

[...] o destinatário da fala é sempre claramente identificado [...]. Toda fala, no teatro, busca seu destinatário, o que é verdade para o diálogo, quando várias personagens estão em cena, quando algumas estão ocultas [...], quando outras, embora ausentes, são convocadas pela fala. Isso também é verdade para o monólogo, do qual já dissemos que tinha necessariamente um destinatário.

Nerina Raquel Dip (2005), em sua dissertação de mestrado em Teatro, investiga as questões que caracterizam o monólogo e, em uma de suas formulações, destaca:

Alguns autores questionam a existência do monólogo como um discurso sem interlocutor, argumentando que, ainda que a personagem não dirija suas palavras para outra personagem, esse discurso só ganha sentido na medida em que seja dirigido para um interlocutor, que pode ou não estar presente fisicamente na cena. Ou seja, que de fato, este só é monológico de maneira superficial. O interlocutor pode ser virtual ou real, mas sua função é estruturante dentro da forma monológica. Assim é possível dizer que o monólogo, e especialmente o monólogo teatral, é uma forma potencial de diálogo entre uma personagem e seu interlocutor, ainda que entre eles não exista intercâmbio convencional de falas. Esse interlocutor é, no caso do monólogo teatral, o público. (DIP, 2005, p. 26-27).

Em parte, Dip (2005) recupera o que já levantamos sobre o monólogo, em especial sobre a presença do interlocutor na estruturação do texto ou mesmo em cena. A novidade que nos interessa de imediato e que flerta com nosso *corpus* é a autora considerar a possibilidade de o interlocutor ser o próprio público.

Vasconcellos (1987), no estudo aqui utilizado, exemplifica essa ocorrência ao citar o monólogo *Apareceu a Margarida*, de Roberto Atayde (1948), e o fato de a plateia ser caracterizada como os alunos de Dona Margarida. Isso está evidente no texto, pois a personagem se refere ao público como sua classe, sendo ela a professora. Contudo, nos textos escolhidos para esta análise, podemos chegar a algumas considerações importantes, tendo em vista o levantamento teórico realizado até o momento e o exemplo de Vasconcellos (1987).

Os três textos se estruturam em torno de um único personagem: o narrador(a)-protagonista. É ele que tem voz no texto, são suas sensações, histórias e emoções que constroem a intriga, de modo que não nos parece injusto discordar de Vasconcellos, quando lança a premissa do início da seção. Há, como abordaremos, a presença do outro, hipoteticamente, na configuração do discurso, mas quem constrói esse discurso é um único personagem. É sua fala que figura em cena, organizada a partir de seu mundo interior.

Mas em se tratando da presença do outro, do interlocutor, a quem aquele que fala no monólogo se dirige, podemos pensar que cada texto em análise tem muito bem delimitada essa figura. Em *Para umaavenca partindo*, ela é a mulher da qual o personagem se despede, e toda a “despedida” é construção dramaturgica, portanto. *Mãos sujas de terra* se estrutura a partir do encontro com o doutor, que parece ser um advogado, e a dramaturgia nasce no formato de um monólogo que lembra de imediato um depoimento policial. Já em *Três ovos de Páscoa*, a personagem que fala se apoia na presença de outro doutor, no caso, o próprio leitor.

Contudo, cada monólogo em questão pode considerar o público o seu próprio interlocutor, bem como lembra Dip (2005). Em *Mãos sujas de terra*, o doutor a quem Pedro dá o seu depoimento pode ser a plateia que comparece a cada sessão,

se o texto fosse encenado. Teremos, assim, uma comunicação direta com o público, não coletivamente, como a sala de aula da Dona Margarida, mas um contato mais intimista, em que cada participante seria chamado, individualmente, de doutor, e todos cumpririam essa função de ouvir o agricultor, cujas mãos estão sempre sujas de terra. Em *Para umaavenca partindo*, todo o público poderia ouvir a despedida, e, até certo ponto, todos os participantes da plateia poderiam ser essa pessoa que viaja, encerrando os vínculos com o narrador-protagonista. Já em *Três ovos de Páscoa*, a situação dramática poderia envolver todos os integrantes da plateia, coletivamente. Os componentes do público poderiam ser os “doutores” (já que doutor, no contexto do conto, é todo o leitor que se aproxima da personagem) a quem a mãe de família fala, os quais estariam fazendo uma espécie de visita coletiva a ela na prisão.

Há mais uma característica comum aos personagens dos três monólogos: todos eles, em especial o agricultor de *Mãos sujas de terra* e a mãe de família de *Três ovos de Páscoa*, falam quase que exclusivamente de seu passado. Encontramos em Pavis (2007) uma proposição que se relaciona a essa ocorrência: apresentando as tipologias do monólogo conforme a sua função dramática, o autor lança mão do “monólogo técnico” (narrativa), que é a exposição, por uma personagem, de acontecimentos passados que não podem ser apresentados diretamente. Os dois textos postos em evidência se encaixam na categoria indicada por Pavis (2007). As ações já ocorreram, e a ação que permeia a narrativa é justamente o ato de se pronunciar (falar) a essa personagem que chamamos de outro. *Para umaavenca partindo* também apresenta um personagem que recupera fatos do passado, isso é evidente. Contudo, as ações que envolvem os personagens dizem respeito à despedida em questão, e a narração do passado surge como uma ação que se organiza a partir da ação principal. Já

nos outros dois casos, falar do passado é justamente a ação principal.

Buscamos em Frye (1973) outra demonstração de que os textos em questão, pela sua estrutura, participam do gênero dramático:

No drama, as personagens hipotéticas ou internas da estória confrontam-se com a audiência diretamente; por isso, o drama é marcado pelo escondimento do autor, que não é visto por sua audiência. No drama acentuadamente espetacular, tal como o temos em muitos filmes, o autor tem importância relativamente escassa. No épos, o autor defronta sua audiência diretamente, e as personagens hipotéticas de sua estória estão escondidas. O autor ainda está presente, em teoria, quando representado por um rapsodo ou menestrel, pois este fala como o poeta, não como uma personagem do poema. (FRYE, 1973, p. 245).

O escondimento do autor, no caso, tanto da leitura, como da representação de uma peça, é um fato verificado também nos textos em análise. Por serem escritos em primeira pessoa, o apagamento do autor ocorre na sombra de seus personagens, que não falam como no épos, quando o autor da epopeia aparece e fala à sua audiência, nem como o rapsodo ou o menestrel, que falam como poetas e não como personagens. Eles falam como personagens, num processo que envolve o escondimento do autor. Por outro lado, sempre houve uma tendência em associar os textos escritos em primeira pessoa ao seu criador. Não é raro, por exemplo, a confusão da autora Clarice Lispector com seus narradores, fato resultante também do trânsito livre da autora pelo conto e pela crônica, promovendo, inclusive, a mistura dessas duas formas narrativas. Marta Morais da Costa (2006, p. 204) pede cautela ao se associar a vida do autor com a literatura por ele produzida:

Torna-se evidente na teoria e na prática do texto de ficção que a vida do autor pode servir de fundamento e base para a criação de alguns personagens ou de parte deles, mas são a leitura e o processo de observação e fusão os responsáveis relevantes para a existência desses seres, reais apenas num mundo de palavras. Um escrito, mesmo em primeira pessoa, apresenta necessariamente, portanto, um caráter ambíguo, a exigir cautela na associação entre criador e criatura.

Obviamente, após sua divulgação, um texto ganha liberdade e amplitude e as interpretações dos leitores se tornam incontroláveis. Mas não podemos negar, como bem menciona Costa (2006), que a vida do autor tem implicância para a criação de seus personagens, e que os personagens do *corpus* representam a síntese do pensamento de seus autores sobre os temas dos textos. Contudo, dispensar a construção de cada personagem em cada texto e pensar que ali se expõe diretamente o autor é pensar exatamente o contrário do que nos propõe Frye (1973), com a ideia do apagamento do autor no drama. Negar o processo de criação de cada escritor, relegando sua atividade a categorias menos elaboradas que a escrita produzida por eles (textos puramente autobiográficos, crônicas do cotidiano, por exemplo), parece-nos demérito frente aos contos que escolhemos. Acreditamos, pois, no apagamento consciente e premeditado do escritor, principalmente no drama, como sugere Frye (1973), pondo o personagem em evidência.

Conclusão

Paulatinamente, nas partes que compõem o trabalho, apresentamos as análises cabíveis, fazendo as inferências necessárias para explicar como os gêneros literários se imbricam nos textos que escolhemos. Ideias conclusivas foram apresentadas em consequência das análises. Resta-nos apresentar apontamentos gerais principalmente sobre a temática pela qual transitamos.

É importante observar que a escolha dos autores por personagens que se colocam em primeira pessoa nos contos foi o principal empreendimento tendo em vista a mistura dos gêneros nos textos do *corpus*, pois por meio dessa característica as produções puderam estabelecer pontos de contato com o gênero lírico – conforme destacamos a partir de Reis (2003) na seção cinco – e com o gênero dramático – conforme a conceituação de monólogo

teatral, na seção seis. Esse recurso, além de saltar aos olhos do leitor que lê o texto pensando na sua estruturação enquanto conto, funciona muito bem no referido esquema criativo: temos três contos, não há dúvidas, conforme tratamos na seção três. Mas a escolha pela primeira pessoa também leva o mesmo leitor a ter uma experiência no âmbito dos outros gêneros. Temos também em mãos um investimento na prosa poética (principalmente em dois dos contos) e a forma dramática conhecida como monólogo, não há como negar.

A perspectiva de análise que empreendemos neste ensaio levou-nos a transitar por aspectos teóricos dos diferentes gêneros literários. Além disso, foi possível apreender que o fenômeno da criação literária é complexo e que os modos que os textos se apresentam revelam, além da mutabilidade, a impossibilidade de os criadores prenderem-se a categorizações rígidas e inflexíveis.

As diversas combinações dos gêneros, e mesmo das formas, demonstram que a criação literária só pode fecundar em terrenos férteis, isto é, em espaços maleáveis de inventividade. A liberdade demonstrada por Caio Fernando Abreu, Josué Guimarães e Dalton Trevisan não enfraquece o produto final da cadeia da criação literária, ao contrário, tal liberdade é fundamental para que a literatura se renove. Nesse sentido, somos levados a afirmar que o hibridismo ou a mistura dos gêneros não prejudica, mas potencializa as produções literárias, legando a cada geração obras que desafiam o leitor, seja pela sua temática, seja na utilização que cada autor faz dos gêneros e das formas literárias.

Na história da literatura, fenômenos como a transformação e a hibridação dos gêneros literários foram responsáveis por parte da renovação que cada época apresentou, como por exemplo, no Romantismo Brasileiro, período por meio do qual José de Alencar nos legou o romance indianista “Iracema”, flertando ininterruptamente com o

gênero lírico, ou como o Realismo-Naturalismo, em que Aluísio de Azevedo produziu “O cortiço”, cujo discurso literário incorpora as teses científicas do determinismo histórico e biológico. O fenômeno da hibridação dos gêneros não deixou de representar uma proposta de renovação em cada período e não deixará de representar uma proposta criativa de renovação na atualidade.

O hibridismo, a hibridação ou a mistura dos gêneros é uma característica da literatura desde muito tempo assimilada e incorporada pelos autores brasileiros. Os estudos deste escopo também são fecundos, como podemos perceber em uma simples pesquisa em *sites* de busca de trabalhos acadêmicos ou repositórios de trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*.

O caminho de análise proposto neste trabalho serviu justamente para demonstrar que os contos escolhidos são exemplos eficientes de que os três gêneros literários podem se encontrar em uma única criação literária, destacando uma característica que, conforme expusemos, não é exclusiva da contemporaneidade, mas que se torna cada vez mais recorrente nas criações literárias atuais.

Referências

ABREU, Caio Fernando. Para uma avenca partindo. In: _____. *O ovo apunhalado*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

COSTA, Marta Morais da. Palavras, ficção e biografia. In: _____. *Mapa do mundo: crônicas sobre leitura*. Belo Horizonte: Lettura, 2006.

DIP, Nerina Raquel. *Espectáculo solo, fragmentação da noção de grupo e a contemporaneidade*. Florianópolis: UDESC, 2005, 137f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

GUIMARÃES, Josué. Mãos sujas de terra. In: _____ . *O gato no escuro*. Porto Alegre: L&PM, 1982.

FRYE, Northrop. *Anatomia da crítica*. São Paulo: Cultrix, 1973.

KIEFER, Charles. *A poética do conto*. Porto Alegre: Nova Prata, 2004.

MAIA, João Domingues. *Literatura: textos e técnicas*. São Paulo: Ática, 1995.

MOISÉS, Massaud. *Guia prático de análise literária*. São Paulo: Cultrix, 1969.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução de Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PIRES, Orlando. *Manual de teoria e técnica literária*. Rio de Janeiro: Presença, 1989.

REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à análise do teatro*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

TREVISAN, Dalton. Três ovos de Páscoa. In: _____ . *Macho não ganha flor*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. *Dicionário de teatro*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

Submissão: 19 de setembro de 2018

Aceite: 20 de novembro de 2018

“Não vou mais lavar os pratos”: os movimentos de contraidentificação no processo discursivo entre a “tola” e a “sábua”

pg 98-107

Elivélton Assis Krümmel¹
Marilda Lachovski²
Andressa Brenner Fernandes³

Resumo

Neste artigo, desenvolvemos uma reflexão sobre a relação do sujeito mulher com dada formação discursiva e ideológica, levando em consideração seu processo de subjetivação, trabalhando, especialmente, com a noção de contraidentificação. Também pensamos em como é construído o imaginário de e sobre a mulher, a partir de três materialidades: a primeira referente aos versos bíblicos, transcritos em panos de prato, a segunda relativa à própria escritura sagrada e a terceira correspondente a um poema de Cristiane Sobral.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Sujeito; Processos de Subjetivação.

“I WILL NO MORE WASH THE DISHES”: THE MOVEMENTS OF CONTRAIDENTIFICATION IN THE DISCURSIVE PROCESS BETWEEN “TOLA” AND “SÁBIA”

Abstract

In this article, we develop a reflection on the relationship of the female subject with a given discursive and ideological formation, taking into account the subjectivation process, working, especially, with the notion of counteridentification. We also think about how the imagery of and about women is constructed from three materialities: the first one referring to the biblical verses, transcribed in dish cloths, the second concerning the sacred scripture itself and the third corresponding to a poem by Cristiane Sobral.

Keywords: Discourse Analysis; Subject; Subjectivation processes.

Onde quer que a virtude se encontre em grau eminente é perseguida; poucos ou nenhum dos famosos varões do passado deixou de ser caluniado pela malícia (Miguel de Cervantes)

1 Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista CAPES. Integrante do Corpus: Laboratório de Estudos da Linguagem.

2 Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do Corpus: Laboratório de Estudos da Linguagem.

3 Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista CAPES. Integrante do Corpus: Laboratório de Estudos da Linguagem.

No princípio...

“No princípio Deus criou o céu e a terra”⁴. É assim que iniciamos um gesto interpretativo, pressupondo, pelo interdiscurso, que há, por essa assertiva, uma origem, um lócus e, obrigatoriamente, um criador. Pedimos licença ao sagrado e, aqui, enquanto estudiosos de discurso, orientamo-nos na tentativa de entendermos como ocorre os movimentos de sentidos nas formações discursivas e ideológicas, organizando o imaginário e, por sua vez, legitimando alguns discursos, retomando-os, (re) significando-os nas práticas sociais humanas. Pelo empírico, depreendemos que se há um começo – céu e terra, que funcionam como espaços de confronto, sendo um constitutivo do outro –, há também um fim.

Como não nos interessa a origem, o criador, o fim e o empirismo (como supostos e recorrentes meios utilizados no entendimento do saber/fazer “científico”), situamo-nos na perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, mais precisamente na postulada por Michel Pêcheux, na França e relida, (re) significada, por Eni Orlandi, no Brasil. Por esse viés teórico, filiamo-nos a uma análise materialista de discurso, a partir da qual não temos como interesse o produto, a palavra dita (o verbo que se fez carne), mas os processos que organizam a produção do discursivo, dos sentidos e da memória. Sempre em processo, o discurso é efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2008), e, por isso, a própria palavra efeito encaminha para a evidência, para aquilo que é da ordem do naturalizado, do posto e do acabado falha. Não há sentidos prontos ou acabados, ao contrário, são pelos efeitos em evidência que os mesmos sentidos sempre podem ser outros, desestabilizando o discurso, deslizando e abrindo espaços para a interpretação.

Pela visada do sagrado, podemos dizer que os sentidos tendem a ser compreendidos como

4 Recorte do Livro de Gênesis, no Antigo Testamento da Bíblia.

naturais, e, sobretudo, como universais, sendo o homem a imagem e a semelhança do criador⁵. Mas, ao serem tomados sob tais evidências, promovem o confronto, a ruptura e a falha: não há uma totalidade possível de ser alcançada, sendo que não são iguais os sujeitos, nem as condições de produção nas quais os sujeitos estão inseridos, na medida em que o homem é, em semelhança, nunca igual. Comparação aproximativa, mas nunca exata, o humano não é divino, dado que algo lhe falta e, por isso, institui a separação. Céu e terra. É por essa premissa que tratamos, neste trabalho, os modos como se dão as formações discursivas e ideológicas e como essas formações compõem o imaginário sobre a mulher, que, em sua posição sujeito, é discursivizada em três materialidades: a primeira referente aos versos bíblicos transcritos em toalhas de cozinha (popularmente chamadas panos de prato), nas quais o enunciado “O senhor te guardará de todo mal” está posto, a segunda é a própria escritura sagrada, sendo um versículo bíblico de Salmos 121: 7-8 e a terceira um poema de Cristiane Sobral, intitulado “Não vou mais lavar os pratos”.

Entendemos, em nosso gesto, que as três materialidades nos permitem pensar como ocorre a construção do significante mulher no imaginário social, a partir desses discursos que, através de seus funcionamentos, organizam sua construção, estabelecendo, em diferentes condições de produção, diferentes formas de nomear e designar mulher. Logo, não sendo posta na relação mulher = universal/local, sagrada/profana, pura/impura, tola/sábia, sim/não; é, antes de tudo, discurso, portanto, aberto aos movimentos, aos deslizamentos e aos sentidos, na não transparência e incompletude da língua. Assim, nosso percurso faz-se pela língua como uma entrada possível para entendermos como

5 Retomamos o discurso bíblico, mais precisamente o livro de Gênesis, livro que em sua organização trata do momento da criação da terra, dos seres vivos e de tudo aquilo que seria o fundamento do mundo.

funcionam no discurso as formações discursivas e ideológicas, o que nos encaminha para uma reflexão relacionada ao modo como essas noções organizam o imaginário de mulher – posto pelo processo como sempre universal e homogêneo, logo, pautado no religioso ou sinalizado para ele. Assim, ao distanciar-se do religioso, o significante mulher rompe com essa divisão, mas, ao separar-se dele, ocorre a abertura para outras divisões, para outros sentidos. Instabilidade e movência de sentidos e de sujeitos no duplo atravessamento: real da língua, enquanto impossibilidade de que tudo seja dito, e real da história, enquanto contradição, que impossibilita que o social se resolva na interação (PÊCHEUX; GADET, 2004).

“O senhor te guardará de todo mal”: um abrigo possível/impossível de ser atingido

A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A história é uma representação do passado... A memória se enraíza no espaço, no gesto, na imagem, e no objeto. A história se apega tão somente às continuidades temporais (Pierre Nora) ⁶

Ao partir do pressuposto de que, assim como afirma Nora (1993) na epígrafe, a história seria sempre uma (tentativa de) reconstrução do passado e a memória seria capaz de se enraizar “no espaço, no gesto, na imagem, no objeto”, entendemos que a história reclama a memória... E a memória, mesmo que não seja, em superfície, aparentemente observável aos olhos vorazes de um analista de discurso, está sempre funcionando, significando, agindo. A história, por sua vez, tem seu real afetado pelo simbólico e, dessa forma, os fatos reclamam sentidos (ORLANDI, 2001, p. 9).

Agora, no terreno discursivo, no qual estabelecemos nossa posição de analista,

⁶ Trazemos um trecho da obra de Pierre Nora “Les Lieux de Mémoire”, 1984, traduzida por Freda Indursky em seu artigo “A memória na cena do discurso”.

reconhecemos a mulher enquanto sujeito que, assim como argumenta Pêcheux (1997, p. 213), “está inscrito no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas,⁷ que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas”. Sendo assim, as formações discursivas, consideradas neste percurso de análise, podem trazer à baila redes de formações discursivas que, ainda conforme Pêcheux (1997), mantém relações dissimétricas – de forma que o pré-construído – os chamados efeitos-transversos – possibilita uma reconfiguração de determinadas formas-sujeito, a partir de formações discursivas, uma vez que “[...] agem sempre na forma de sujeitos enquanto sujeitos” (PÊCHEUX, 1997, p. 214).

Inscrito em dada formação discursiva dominante, a qual iremos denominar de cristã, o sujeito mulher ocupa historicamente um lugar determinado, que dita, afirma e reafirma; que – pela relação com o todo complexo com dominante – lhe interpela na sua condição de assujeitado pela ideologia. O enunciado, tomado como subtítulo e acima transcrito, estabelece, em nosso ponto de vista, uma promessa que está relacionada com o divino, pois “O Senhor te guardará de todo mal” implica uma dualidade, na qual circundam o caminho da possibilidade e da impossibilidade. O primeiro, circundante na formação discursiva cristã, sinaliza para as condições de servidão do humano ao sagrado, pela retomada do substantivo masculino senhor, senhor que guarda, não de um mal, mas de todo mal. Nesse sentido, compreendemos que o enunciado organiza uma estrutura que tem, em seu funcionamento, a servidão como condição de segurança, como promessa de um futuro que se estende a partir do momento em que aquele que serve entende sua condição de servo, logo de diferente, de não semelhante. Há, por esse gesto,

⁷ Pêcheux (1997, p. 160) chama de formação discursiva “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”.

divisão e não totalidade. Guardar de todo mal, conduz-nos a pensar sobre essa totalidade: um senhor que é onipotente, onipresente e onisciente. Céu e terra separam-se em sua organização, fazem mover as noções de possível e de impossível, sendo o primeiro do humano e o segundo do divino.

Sobre o enunciado, ainda, cabe-nos saber que está em um pano de prato, que é um objeto utilizado no serviço da casa/da cozinha/do espaço privado – lugar que, historicamente, foi concebido como de e para a mulher. Se observarmos o verbete mulher, na Enciclopédia Discursiva da Cidade (ENDICI)⁸, vemos explicitado essa questão. Nesse verbete, temos a seguinte definição de mulher no espaço público: “imagem de uma mulher perniciosa, que é desprestigiada socialmente”. Por tal definição, notamos que a mulher, quando ocupa o espaço da rua, tem uma imagem negativa de desprestígio social. Relativamente a tal imagem, dizemos que está ligada ao fato de que, estando nesse espaço, ela estaria contribuindo para a “desconstrução” do familiar, estando longe do marido e dos filhos. Logo, por excelência, à mulher é destinado o espaço privado, a cozinha, o trabalho com o pano de prato. Por essa razão, afirmamos que o enunciado em questão, em suas condições de produção, trata da mulher a partir de uma posição sujeito que a compreende como somente: mãe, esposa, dona de casa – cuidadora da casa comandada pelo marido, seu senhor, que rege a família. Ou seja, a mulher que se encontra no espaço público, que não se identifica como imaginário de mulher acima explicitado, não tem a “proteção”, isto é, não é “abrigada” pelo divido, pois o Senhor não a guarda de todo o mal. Divisão de sentidos e de sujeitos.

Assim sendo, observamos que há uma dualidade inscrita na possibilidade ou impossibilidade de um abrigo divino organizado por um Senhor (ainda senhor dos senhores,

único, posto pelo uso da letra maiúscula inicial), o qual é destinado àqueles que o servem, que são distintos dele. A busca do humano pelo divino é, sem dúvida, um dos lugares de maior confronto entre o possível/impossível. Busca nunca acabada. Um abrigo, um lugar. Temos, então, um “lugar de memória” que, conforme explica Nora (1993), é de certa forma “celebrado” pela sociedade, de modo que as lembranças, que permanecem como tradição, se fazem retomadas, significando e instaurando sentidos de modos diferentes, tendo em vista as diferentes formações discursivas e, conseqüentemente, a(s) ideologia(s) que estão imbricadas no(s) discurso(s). Nas palavras de Nora:

É a desritualização de nosso mundo que faz aparecer a noção. O que secreta, veste, estabelece, constrói, decreta, mantém pelo artifício e pela vontade uma coletividade fundamentalmente envolvida em sua transformação e sua renovação. [...] São os rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaína os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípio; sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos (NORA, 1993, p. 13).

Por Nora (1993), concebemos o abrigo do/no divino como lugar sempre possível e impossível de atingir, quer dizer, como não da ordem do natural, do estabilizado, mas da construção histórica, coletiva e social. Todavia, concebemos que essas condições de sua existência não lhe garantem totalidade e unicidade, antes, permitem-lhe sempre uma busca incessante, o desejo por alcançar. Sempre faltoso. A mulher, nessa relação, dadas as materialidades do enunciado analisado, é aquela que, por haver algo que lhe falta, se constitui como duplamente diferente: do senhor terrestre e do Senhor celeste. Resta-lhe buscar esse abrigo, na família e no religioso, essencialmente, no espaço privado – já que no público não tem o amparo do divino.

Nessa direção, encaminhamo-nos para um segundo enunciado, o qual se refere à transcrição

⁸ Enciclopédia Discursiva da Cidade. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbeta/view&id=23>>. Acesso em: 7 de setembro de 2018.

de versículos da bíblia, que, sob nosso ponto de vista, instituí e constrói um lugar onde estão todos os dizeres necessários ao cristão, todas as condições da divisão entre ser e não ser um bom cristão. Sigamos.

“A mulher sábia edifica sua casa, mas a tola a destrói”: processos de construção e imposição do sujeito mulher na sociedade

O enunciado acima citado está disposto no livro de Provérbios 14:1, fazendo parte de uma escritura que é historicamente designada como sagrada, logo, inquestionável, única e, como dissemos, total. Trazemos esse versículo, entendendo que, em sua organização, temos sentidos que se aproximam daquele posto no pano de prato, no entanto, há um recorte: é destinado especificamente à mulher, porque nele há a designação “mulher”. Nesse destino, há uma promessa que ressoa, que pode ser possível se estiver de acordo com o que se determina pelo sagrado: se for sábia edifica a casa, se for tola a destrói. Cabe à mulher, por essa promessa, um dever, uma responsabilidade: é dela que a casa depende. O substantivo casa, sob nosso ponto de vista, é família. Lar. Sentidos em movimento. Deslizes que sinalizam também para a culpa. Não sejais tolas...diríamos. Não ser tola é ser sábia. Mas, afinal, de que sabedoria a bíblia trata? Sabedoria, pelo que sabemos, é posta em outros livros e episódios bíblicos como advinda dos céus, não sendo humana, mas divina. Ligada ao céu, mas não ligada à terra. Há, por esses sentidos, um movimento parafrástico. Conforme Orlandi (2007, p. 177), o funcionamento da paráfrase “configura o espaço da formação discursiva como o espaço do ‘mesmo’ no processo de identificação do sentido, já que, ao identificar o sujeito, o mecanismo da paráfrase lhe dá [...] a impressão da estabilidade do sentido, da permanência de seu ‘conteúdo’”. A

repetibilidade, presente nos enunciados, trazidos por nós, revela a busca pela sabedoria, o que falta ao humano, bem como revela, nessa esteira, um ato de sujeição e, ao mesmo tempo, de invocação, espécie de ritual⁹.

Sob as evidências que nos aponta Nora (1993), diante do que denomina “ritual” na sociedade, pensamos que, na verdade, se tratam de ações de repetibilidade que são capazes de, com o passar do tempo, “cristalizar” determinadas memórias, nas quais as luzes da evidência ou a penumbra do não-dito, do silenciado, carregam ideologias que estão em funcionamento e possibilitam formas de interpretação diante do sujeito mulher. Se de um lado a sociedade sacraliza tradições que são postas em circulação, e de outro os sujeitos são capazes de promover a dessacralização, isso implica em diversas posições sujeito, em nosso caso, vistas a partir da dualidade da designação “sábia” e “tola”.

Inseridos nessa perspectiva, se anteriormente o que estava em questão era a possibilidade/impossibilidade de um abrigo divino, aqui, o que se estabelece é uma relação, respectivamente, de possibilidade a “sábias” e impossibilidade a “tolas”. Chegamos nessas primeiras reflexões calcados no que Indursky (2011) considera sobre repetição, de modo que, considerada(s) a(s) memória(s) sobre esse sujeito mulher, há uma repetição, na segunda materialidade discursiva, em relação à primeira. Portanto, ainda apoiados em Indursky (2011), se ocorre o processo de repetição é porque também funcionam retomadas e regularizações de sentidos que vão constituir essa(s) memória(s) que são postas em circulação pelo viés social. Assim, conectada

⁹ Ritual é uma noção complexa que pode ser vista em diversos autores tais como Foucault, Althusser e Pêcheux, entre outros. Para Foucault (2000, p. 39), a noção define “gestos, comportamentos, circunstâncias, e de todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso”; para Althusser (s.d. p. 89, grifos do autor), os rituais são definidos como materiais e são “*também definidos pelo aparelho ideológico de estado de que revelam as idéias desse sujeito*”. Já para Pêcheux (1997), na releitura de Althusser, o ritual está ligado não só aos aparelhos ideológicos de estado, mas à ideologia e às práticas sociais, logo, é sempre falho. Produz equívoco.

sempre com o discurso, enquanto acontecimento, a autora apresenta a seguinte proposição:

Mas a repetição também pode levar a um deslizamento, a uma resignificação, a uma quebra do regime de regularização dos sentidos. Isto se dá porque o sujeito do discurso pode contra-identificar-se com algum sentido regularizado ou até mesmo desidentificar-se de algum saber e identificar-se com outro. Esta possível movência dos sentidos pode ser captada pelo viés dos processos semânticos que se instauram no discurso (INDURSKY, 2011, p. 71).

Por Indursky (2011), compreendemos que a partir da paráfrase há a deriva. Com relação a isso, Orlandi (1996) explica que a paráfrase e a polissemia são dois processos fundamentais na linguagem que articulam a questão do mesmo e do diferente no discurso. Nessa esteira, apreendemos que há um jogo entre repetibilidade e ruptura no qual a paráfrase e a polissemia se constituem ao mesmo tempo. Dessa forma, se, historicamente, o sujeito pode assumir diferentes posições dentro de uma mesma formação discursiva, dizemos que temos aí a instauração de sentidos outros dentro de dada formação discursiva, o que está ligado a relações ideológicas (INDURSKY, 2011, p. 71). Assim, procuramos conceber quais sentidos podem ser estabelecidos histórico-socialmente a partir de “A mulher sábia edifica sua casa, mas a tola a destrói”.

A bíblia, vista através de sua configuração político-religiosa, impõe uma formação discursiva e ideológica cristã, na qual há uma espécie de “jogo” de ações e consequências: cada página e ensinamento deve funcionar para o sujeito cristão como uma guia social, para que atenda aos ensinamentos divinos, trilhando seu caminho ao “paraíso” e “descanso eterno”. Se não o fizer, e não desse modo, cabe-lhe outro lugar, também no jogo do possível e do impossível.

“Não vou mais lavar os pratos”: um movimento de contraidentificação

[...] *naquilo que me diz, eu me digo* (Eni Orlandi)

Como dissemos, situamos, agora, nossa terceira materialidade discursiva. O enunciado acima refere-se ao título do poema de Cristiane Sobral, que, pelo trajeto feito por nós, até aqui, sugere de pronto uma quebra. Não. Não vou mais lavar os pratos. A negativa instaura em nosso caminho analítico uma ruptura. Resistência.

Aquilo que nos referimos logo no início de nossa discussão, neste artigo, sobre o real da língua e o real da história é o que nos fornece subsídios teóricos para afirmar que são esses movimentos que possibilitam as rupturas, as quebras, os embates, a resistência. Instauram o lugar político sobre o qual a mulher está sujeita, mas também o lugar sobre o qual a mulher é, desde sempre, sujeito de possibilidades. Mas, lembremos, assim como proferiu Achard (1999): a memória, situada do lado da regularização, e não da repetição, provoca uma oscilação entre o histórico e o linguístico. Assim, no jogo de forças, no qual o analista de discurso transita, procuramos exercer um trabalho sobre os discursos em circulação. O que dizemos, tem relação com as nossas duas primeiras materialidades discursivas; é um percurso de regularização de uma formação discursiva cristã, que é construída na/pela sociedade, suscitando um embate sobre as mulheres e suas formas de atuação na sociedade.

De acordo com Achard:

A regularização se apóia necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido. Esse reconhecimento é da ordem do formal, e constitui um outro jogo de força, este fundador. [...] É preciso admitir esse jogo de força simbólico que se exerce no reconhecimento do mesmo¹ e de sua repetição. Por outro lado, uma vez reconhecida essa repetição, é preciso supor que existem procedimentos para estabelecer o deslocamento, comparação, relações contextuais (ACHARD, 1999, p. 16).

Em “Não vou mais lavar os pratos”, temos uma mulher enunciando sentidos que vão contra o pré-construído relativo à figura feminina: a mulher

como fixada a um lugar de submissão ao homem, seu senhor, e a uma posição de esposa, mãe – limitada ao espaço social e discursivo da casa, do lar. Temos, aí, uma posição de resistência. O que vem a ecoar a reflexão que Pêcheux (1997) faz respeito do “sujeito da enunciação”. Nesse enunciado, entendemos que esse sujeito da enunciação se contraindifica com os saberes advindos da formação discursiva cristã, formação discursiva que o domina, buscando, no interdiscurso, outros saberes, os quais também lhe são constitutivos. O movimento de contraindificação, que Pêcheux (1997) chama de segunda modalidade¹⁰, caracteriza, pois, o discurso do que o mesmo autor denomina de “mau sujeito”. Desse modo, o que observamos ocorrerem “Não vou mais lavar os pratos” é uma tomada de posição em que o sujeito da enunciação se separa do sujeito universal, “[...] *com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”*” (PÊCHEUX, 1997, p. 15, grifo do autor). Em outras palavras, nesse enunciado, temos um sujeito que se volta contra o sujeito universal, assumindo uma posição que estabelece o diferente no interior da formação discursiva cristã. Esse sujeito questiona os saberes dessa formação discursiva, assumindo, pois, uma posição que mostra uma forma-sujeito atravessada por saberes de formações discursivas outras. Nesse sentido, há um movimento de fuga no caminho oposto ao da evidência ideológica, que está carregada pelo sentido da negação. Em síntese, consoante de Pêcheux:

[...] o sujeito, “mau sujeito”, “o mau-espírito”, se *contra-identifica* com a formação discursiva que lhe é imposta pelo “interdiscurso” com a determinação exterior de sua interioridade subjetiva, o que produz as formas filosóficas e políticas do *discurso-contra* (isto é, *contradiscurso*),

10 Esta referência ao que Pêcheux (1997) define como “mau sujeito”, que corresponde à segunda modalidade, o sujeito da enunciação, é contraposta à primeira modalidade, caracterizada pelo “bom sujeito”, o sujeito universal. Nas palavras do autor: “A *primeira modalidade* consiste numa superposição (um recobrimento) *entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal*, de modo que a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “*livremente consentido*” [...]” (Pêcheux, 1997, p. 215, grifo do autor).

que constitui o ponto central do humanismo (antinatureza, contranatureza, etc.) [...] (PÊCHEUX, 1997, p. 216, grifo do autor).

Dessarte, o movimento de negação localiza-se no interior da forma-sujeito¹¹, porque o interdiscurso¹² permanece determinando os processos de identificação ou contraindificação do sujeito em relação às formações discursivas, das quais emanam os sentidos (PÊCHEUX, 1997). É preciso, diante disso, recordar que, de acordo com Orlandi (1999), “falar é esquecer”, ou seja, para que outros sentidos possam surgir é preciso que o esquecimento ocorra. Dessa forma, surgem outros sentidos que já foram possíveis, mas que através de um processo político-histórico, de certa forma, nas palavras, foram “estancados”. Muitas vezes evitados. Sobre esses sentidos evitados, trabalhamos, aqui, não no conflito duro entre evitar e não evitar, mas objetivando conceber como os sentidos evitados retornam, sob ilusão do novo, no tecer do discurso. Nas materialidades por nós analisadas, podemos dizer, por esse viés, que mesmo se tentando apagar o religioso e suas nuances, ele faz-se presente. Essa presença não se faz de modo explícito, aberto, mas sutil. No entrelaçamento de sentidos aparentemente esquecidos, mas que estão lá, no interdiscurso, e que ao serem necessários na ordem do discurso, irrompem. Mas não são mais os mesmos. Novo movimento.

11 Em nosso contexto de análise, entendemos a partir de Pêcheux (1997), que a forma-sujeito depreenderá a reversão correspondente a uma determinação, ou seja, a forma-sujeito corresponde ao que o sujeito do discurso se identifica com sua formação discursiva.

12 De acordo com Pêcheux (1997, p. 167), a definição de interdiscurso corresponde ao “[...] todo complexo com dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, [...] caracteriza o complexo das formações ideológicas. Courtine (2016, p. 23), também baseado nessa definição primeira de Pêcheux, define o interdiscurso a partir da formação discursiva e argumenta que ele deve ser pensado “[...] como um processo de reconfiguração incessante pelo qual o saber de uma FD é conduzido, em função das posições ideológicas que esta FD representa em uma conjuntura determinada, a incorporar os elementos pré-construídos produzidos no exterior dela mesma, para gerar sua redefinição ou retorno [...]”.

Poressa razão, dizemos que esse sujeito mulher se contraidentifica com a formação discursiva cristã e a sua forma-sujeito, assumindo uma nova posição discursiva e provocando, conseqüentemente, uma nova maneira de discursivizar os sentidos da formação discursiva em questão. Vale destacar que essa maneira não se opera pelo viés da ruptura com dada formação discursiva e sua forma-sujeito, visto que seu funcionamento acontece pelo viés da tensão e do estranhamento (INDURSKY, 2005). Nesse processo, esse sujeito mostra certa resistência aos saberes da formação discursiva dominante, mas não se desidentifica com esse domínio de saber. Nesse movimento, nas palavras de Cazarin e Rasia (2014, p. 207): “saberes e sentidos se movimentam, se (re) organizam, provocam novos efeitos de sentido, mas não a ponto de instaurar uma ruptura” com a formação discursiva que domina o sujeito.

Nessa direção, afirmamos que a mulher, enquanto discurso, não se repete, mas move-se. Debate. Rompe. E, por esse gesto, reivindica para si discursivamente outro lugar sob novas condições de produção, o que, por sua vez, parece compor um outro imaginário. Evidência. Funcionamento da memória.

Do esfacelamento de Babel aos movimentos de constituição do sujeito: um possível nunca acabar

*O destino de uma mulher é ser mulher
(Clarice Lispector)*

Aproximando-nos do final do nosso texto, trazemos mais uma materialidade discursiva, recortada do Livro de Gênesis, do Antigo Testamento da Bíblia. Trata-se, pois, do mito da Torre de Babel¹³. Essa construção começou a ser edificada numa época em que “o mundo inteiro

¹³ Acessamos o site “Mitos e Realidades das Línguas”, que nos maiores esclarecimentos quanto ao mito da Torre de Babel. Ele está disponível em: <<https://purplem.wordpress.com/mitos-e-realidades-das-linguas/mitos-o-mito-de-babel>>. Acesso em 7 de setembro de 2018.

falava a mesma língua, com as mesmas palavras”. Segundo o mito, a intenção era construir uma torre com dimensões colossais, que possibilitasse aos homens alcançar, conhecer e ser como Deus. Como consequência, Deus decidiu confundir a linguagem de cada um, de forma que não pudessem entender uns aos outros e, dessa forma, o projeto foi interrompido. Há, supomos, uma inversão linguística. Mas, essa inversão também implica num processo contínuo de produção de sentidos, dado que, como compreendemos, isso é condição para que o sentido apareça. O sentido é fundado sobre a diferença – multiplicidade de línguas.

Nossa reflexão, nesse momento, aproximamos de uma proposição de Orlandi (2017, p. 262), na qual discute sobre a questão da incompletude que está implicada sobre a linguagem, a língua, sobre os sentidos e os sujeitos. Essa perspectiva aponta para o fato de que a noção de incompletude se alinha com outras ideias, tais como: “à de polissemia, à de movimento, [...] à de falha, à de falta, à de excesso, à de resto, à de a mais. O não exato. O que foge”. O que procuramos estabelecer é uma aproximação sobre os movimentos de incompletude sobre a sociedade, no caso do mito da Torre de Babel e, posteriormente, da mulher, enquanto sujeito que está inscrito em uma formação discursiva porosa e heterogênea, que é constituída, por isso, por saberes que circulam em outras formações discursivas.

Como não percorremos um fim e não estamos preocupados com um produto, mas com o discurso em funcionamento, não fechamos este texto. Enveredamos para uma tentativa de organizar um também ilusório final de uma ideia e precavemos o leitor: este texto é cheio de não, por isso não chegaremos a um lugar seguro e abrigado pelo que dissemos, ao contrário, colocamo-nos no entremeio. Saímos dele, mas deixamos em aberto. Assim, conduzindo o “encostar a porta” – ajudando a derrubar a torre, podemos dizer que no enunciado “O Senhor te guardará de todo mal” temos uma

formação discursiva cristã, que promete à mulher, dona de casa, por meio da materialidade dos “panos de prato”, uma espécie de segurança por meio da sujeição e invocação ao senhor e Senhor, no jogo dos sentidos. Em “A mulher sábia edifica sua casa, mas a tola a destrói”, temos saberes também referentes à formação discursiva cristã, em que a mulher que se situa no espaço privado e se dedica ao cuidado do lar, do marido e dos filhos é uma edificante; do contrário, a mulher que ousa ocupar o espaço público é uma tola e destruidora – essa última não terá, pois, a segurança do S(s)enhor. Se a mulher é sábia, bom sujeito na Análise de Discurso, filia-se a formação discursiva cristã, assumindo a posição de mãe, esposa, do lar; se ela é tola – e enuncia “Não vou mais lavar os pratos”, destrói o lar, sendo, na Análise de Discurso um mau sujeito, assumindo uma posição de resistência aos saberes da formação discursiva cristã. Nesse sentido, esse sujeito luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência efetuada pela negação, revertida a seu próprio terreno (PÊCHEUX, 1997).

Logo, o que há, nesse jogo, é o confronto, luta de sentidos e de sujeitos que, na ilusão de autonomia e apreensão desses sentidos, se dividem. Desdobram-se. Vale ressaltar que, em nossa leitura, não há limites intransponíveis nas formações discursivas, seus limites são sim espaços tênues de mobilização que, pela entrada de outros saberes, vindos de outras formações discursivas, se reorganizam. É por esse viés que afirmamos que no enunciado “Não vou mais lavar os pratos” a mulher ocupa uma posição de resistência, de embate.

Esses movimentos atestam para o que Orlandi (2017) postula sobre a incompletude constitutiva do discurso, o que, para nós, pode ser (re)significado na relação com nossas materialidades, não há plenitude, nem no religioso – espécie de lugar de estabilização e naturalização historicamente construída. Ao promover a homogeneidade, o

religioso faz uma tentativa de apagamento do político, fazendo-se completo. Entendendo-o como lugar de produção de discurso na perspectiva que assumimos, colocamo-lo também como lugar de divisão, de movimento dos sentidos, de confronto, de incompletude. É por essa divisa que instauramos o político no discurso: céu e terra. Nos afastamos do homogêneo, do uniforme, do esperado. O político desestabiliza, confronta, questiona, inquire. Traz o velho pela aparência do novo.

Referências

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre [et al.]. (Orgs.) *Papel da memória*. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Tradução: Joaquim de Moura Ramos. Editora Presença, Portugal.

CAZARIN, Ercília Ana; RASIA, Gesualda dos Santos. As noções de acontecimento enunciativo e de acontecimento discursivo: um olhar sobre o discurso político. In: *Letras: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria*. Santa Maria, RS, n. 48, p. 193-210, 2014.

COURTINE, Jean-Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise de Discurso. Tradução de Flávia Clemente de Souza e Márcio Lázaro Almeida da Silva. *Policromias*. V. 1, n.1, junho/2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/4090>>. Acesso em 11 out. 2018.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. *A Língua Inatingível*. Tradução Bethânia S. Mariani et al. Campinas, SP: Pontes, [1981] 2004.

INDURSKY, Freda. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: *Anais do II SEAD: Seminário de Estudos em Análise de Discurso*. Porto Alegre, UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/FredaIndursky.pdf>>. Acesso em: 02 de abril de 2017.

_____. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro Ferreira. (Org.). *Memória e história na/ da análise do discurso*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História. Tradução de Yara AunKhoury. São Paulo, SP: 1993, p. 7-28.

ORLANDI, Eni. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro, Vozes, 1996.

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória? In: ACHARD, Pierre et al. In: *Papel da Memória*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *As formas do silêncio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. *Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2008

_____. *Eu, tu, ele: discurso e real da história*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

Submissão: 14 de outubro de 2018

Aceite: 16 de outubro de 2018

Concepções de gramática no livro didático: interfaces com o ensino de língua materna

pg 108-123

Dalve Oliveira Batista-Santos¹

Elenir Alves Teles²

Resumo

Este artigo tem por objetivo de investigar as concepções de gramática presentes no livro didático e suas implicações para o ensino de língua materna. O estudo tomou como *corpus* de análise atividades propostas para o ensino de gramática do livro didático “*Português e Linguagem*”, da 2ª série do Ensino Médio, dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (PNLD 2015, 2016 e 2017). A escolha deste livro deu-se por ele ser utilizado em uma Escola Estadual do município de Porto Nacional/Tocantins. Foram selecionados o conteúdo referente ao nome (Substantivo). Para refletir e analisar a abordagem dos substantivos no livro didático, utilizamos como respaldo teórico: Neves (2002) Possenti (2004), Geraldi (2004), Bunzen e Mendonça (2006), Antunes (2007), Travaglia (2009), dentre outros. A partir de uma análise qualitativa-interpretativista constatou-se a coexistência de duas práticas de ensino de gramática no livro didático: uma relacionada ao ensino tradicional da gramática, isto é, que segue uma perspectiva da Gramática Normativa, considerando conceituação, classificações e subclassificações, seguidas de exercícios mecânicos. A segunda prática assume uma perspectiva da Análise linguística, que parece comprometida com o uso-reflexão-uso, ou seja, preocupada no efeito de sentido que as palavras têm no contexto.

Palavras-chave: Concepção de gramática; Ensino; Livro Didático; Língua Portuguesa.

CONCEPTS OF GRAMMAR IN THE TEXTBOOK: INTERFACES WITH MOTHER TONGUE TEACHING

Abstract

This article aimed to investigate grammar concepts present in the textbook and its implications for the teaching of mother tongue. The study took as a corpus of analysis proposed activities for teaching grammar textbook “Portuguese language”, the second grade of high school the authors Willian Robert Cherry and Thereza Cochar Magalhães (2015, 2016 and 2017 PNLD). The choice of this book came about because he was used in a school The State municipality of Porto Nacional/Tocantins. The contents were selected for the name (noun). To reflect and analyse the approach of nouns in the textbook, as theoretical support: Neves (2002) Possenti (2004), Geraldi (2004), Bunzen e Mendonça (2006), Antunes (2007), Travaglia (2009), among others. From a qualitative analysis interpretativista it was the coexistence of two teaching practices of grammar in textbook: one related to the traditional teaching of grammar, that is, which follows an insight Normative grammar, whereas concept, classifications and sub-classifications, followed by mechanical exercises. The second practice assumes a perspective of linguistic analysis, which seems committed using-reflection-use, namely, worried in effect of sense that words have in context.

Keywords: Grammar Conception; Teaching; Didactic Book; Portuguese Language.

¹ Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de São Paulo (PUC), professora na Universidade Federal do Tocantins. E-mail: dalve@uft.edu.br

² Universidade Federal do Tocantins. E-mail: elenir.teles@bol.com.br

Introdução

As pesquisas voltadas ao ensino de gramática nas aulas de Língua Materna³ (LM) e que têm o Livro Didático (LD) como instrumento mediador costumam ser foco de estudo de muitos pesquisadores (GERALDI, 2001; NEVES, 2002; BUNZEN; MENDONÇA, 2006; ANTUNES, 2007) que tentam propor práticas que permitam refletir sobre e pela linguagem nos diversos contextos de uso. Por muito tempo, a gramática era ensinada de maneira descontextualizada, priorizando a concepção de linguagem como *expressão de pensamento*, um ensino com foco na *metalinguagem*, isto é, a língua como objeto neutro, homogêneo e desvinculado do sujeito.

Considerando que a concepção de linguagem que assumimos refletirá nas estratégias de ensino LM que adotaremos na sala de aula, é de suma importância discuti-las para tornar o ensino mais significativo. Nesse sentido, é necessário o ensino da gramática que compreenda a “linguagem como forma de ação, lugar de constituição de relações sociais” (SILVA, 1994, p. 57). Tal ensino é importante, porque possibilita que o aluno compreenda os sentidos das palavras P do contexto.

Pela compreensão da linguagem como lugar de interações sociais e pelo ensino de gramática, os sujeitos envolvidos no processo podem se apropriar de forma efetiva da sua língua, isto é, sua compreensão. Assim, acreditamos que analisar as concepções de gramática presentes no livro didático no Ensino Médio é fundamental no processo de ensino e aprendizagem de LM. Essa compreensão leva em consideração em que concepção de linguagem o professor está embasado para transpor os saberes gramaticais do livro didático.

O livro didático é uma das principais ferramentas utilizadas pelos professores e pelos

alunos no processo de ensino e aprendizagem de língua. Nesse sentido, o presente artigo buscou investigar as concepções de gramática presentes no livro didático de Língua Portuguesa e suas implicações para o ensino de língua materna. Atrelados a este objetivo geral, buscamos especificamente: 1. Identificar as concepções de Linguagem e de Gramática presentes no livro didático; 2. Analisar quais concepções de Gramática são mais frequentes no livro didático de Língua portuguesa e suas implicações; 3. Discutir a relevância dessas concepções no ensino da Língua materna.

A escolha do LD *Língua Portuguesa (Português/ Linguagens)*, da 2ª série do Ensino Médio, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, deu-se por ser a obra adotada nas escolas da rede Estadual do Município de Porto Nacional/Tocantins. Tal investigação se deu, também, a partir das observações das aulas no Ensino Médio propiciadas pela disciplina de Prática de Estágio Supervisionado III, no qual se constatou que a grande maioria dos professores ainda ensina a gramática de forma descontextualizada, ou, às vezes, utilizam o texto LD somente como pretexto, priorizando, assim, a gramática normativa e a concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Dessa forma, o estudo em questão será de grande importância para o ensino de LM, pois possibilitará que os professores reflitam e percebam a relevância do ensino de gramática pautado na concepção de linguagem como processo de interação. Para refletir e analisar as concepções de gramáticas presentes no LD, utilizamos como respaldo teórico: Geraldi (2001; 2005), Travaglia (2002; 2009), Neves (2002; 2012), Possenti (2004), Bunzen e Mendonça (2006), Antunes (2014), dentre outros.

Para que se esclareça, então, a escolha feita para composição deste estudo, que aborda a

³ Usamos o termo Língua Materna para referirmo-nos a Língua Portuguesa falada no Brasil.

concepção de gramática no LD, expomos, a seguir, os aspectos centrais de cada seção do presente artigo. Na primeira seção discutimos a concepção de linguagem e gramática e sua implicação no ensino de LM.

Na segunda seção, apresentamos a questão do LD e o ensino de Língua Materna na sala de aula, demonstrando as principais críticas e propostas para este ensino. Na terceira seção exibimos os passos metodológicos para seleção e análise do *corpus*. E, na quarta seção, será discutido as análises dos dados de maneira reflexiva e considerando a perspectiva teórica e metodológica assumidas neste estudo. Por fim, tecemos as considerações finais de um estudo que está longe de ser conclusivo, considerando os desafios dos professores de ensino de LM.

Concepções de linguagem e gramática

O ensino de Língua Materna é norteador por diferentes tipos de concepções de gramática, sendo que a concepção de linguagem é de suma importância, uma vez que o seu reflexo é essencial para mediar a prática pedagógica dos docentes. Ressaltando tal importância, Travaglia (2002, p. 21) assevera que “[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão necessária quanto à postura que se tem relativamente à educação”.

Assim, nas palavras do autor, é necessário um olhar atento às concepções de linguagem para ressignificar a prática docente no que se refere ao ensino de LM. Ainda acerca disto, Geraldi (2005, p. 45) advoga que “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma metodologia, mas principalmente [um] novo conteúdo” Para tanto, o autor propõe três concepções de linguagens: como Expressão do Pensamento; como Instrumento de Comunicação; e como Processo de Interação.

Na concepção de linguagem como *Expressão do Pensamento*, a língua é compreendida como um construto individual, homogêneo e monológico, configurando ‘reflexos’ do pensamento. O ato comunicativo não exerce nenhum tipo de influência na linguagem, isso porque não considera as circunstâncias que fazem parte da situação social no qual este ato acontece. Essa concepção de linguagem como Expressão do Pensamento compreende o período dos estudos da tradição gramatical grega, percorrendo, aproximadamente, metade do século XX, quando os pressupostos estruturalistas defendidos por Saussure (1980) são figurados.

No ensino de LM, essa perspectiva implica um ensino prescritivo, impondo aos falantes padrões de atividades linguísticas, o qual considera apenas as normas tradicionais como “certo e errado”. Em relação a esse tipo de ensino, Travaglia esclarece que:

[...] um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo prescritivo, pois a cada “faça isso” corresponde a um não faça aquilo [...] e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta da língua, tendo como um de seus objetos básicos a correção formal da linguagem (TRAVAGLIA, 2009, p. 38).

Importa dizermos que, no exemplo citado, o contexto social dos sujeitos não é considerado para aprendizagem, pois a língua é um produto mental. Assim, o sujeito que não sabe expressar-se não pensa. Em consonância com essa concepção de linguagem, está a concepção de gramática normativa, que é entendida como um conjunto de regras que devem ser seguidas. Segundo Antunes (2007), essa concepção de gramática é ainda, até os dias atuais, priorizada em sala de aula, isto é, priorizam-se a “arte de falar e escrever bem”, considerando errado tudo que desviar das regras da norma culta. Acerca desse modelo de gramática, Antunes (2007) assevera que:

A gramática é particularizada, isto quer

dizer que ela não contempla toda a realidade linguística, abarca somente os usos consideráveis aceitáveis a partir do olhar da língua prestigiada, culta, socialmente. Enquadra-se, por tanto, no domínio do normativo, no qual define o certo, o como deve ser da língua e, por oposição aponta o errado, o como não deve ser dito (ANTUNES, 2007, p. 30).

Na concepção de linguagem como *Instrumento de Comunicação*, assim como na concepção anterior, as relações sociais não são consideradas, pois a língua, mesmo sendo entendida como instrumento social – pois pertence a todos os sujeitos de uma comunidade –, é vista fora de seu contexto de utilização. Ainda nesta concepção, embasada na perspectiva estruturalista, a língua é entendida como algo exterior ao falante, e esse não pode modificá-la nem a criar. Travaglia discorre que:

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionalizada para que a comunicação aconteça (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Essa concepção prioriza a significativa apreensão da mensagem, o domínio do código dentro de suas estruturas linguísticas. Nessa concepção, a aprendizagem é significativa para que a mensagem seja transmitida de um emissor a um receptor. Essa maneira de vislumbrar a língua está inerentemente coadunando com os ideais de Saussure (1980), quando é proposta a dicotomia língua x fala, determinando a primeira como objeto dos estudos linguísticos.

Dialogando com concepção de linguagem como *Instrumento de comunicação*, tem-se a gramática descritiva que propõe explicar a estrutura e o funcionamento da língua em uso. Na gramática descritiva (“gramática dos linguistas”), há a

preocupação em descrever os fatos da língua, isto é, não há “erro” gramatical, mas construções linguísticas que são agramaticais. Segundo Possenti (2004), a preocupação principal é tornar manifestas, de forma clara, as regras de fato utilizadas pelos falantes, sendo sua maior prioridade descrever ou explicar as línguas como elas são faladas.

A terceira e última concepção, a concepção de linguagem como *Processo de Interação*, considera a língua como processo de interação do sujeito com a situação comunicativa na qual está inserido. Nessa concepção, para Travaglia (2009), a linguagem é, pois, um espaço de interação verbal na construção de efeitos de sentidos entre os interlocutores em uma das diversas situações de comunicação. Ainda, essa terceira concepção de linguagem é exposta e defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais asseveram que “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social [...]” (BRASIL, 2000, p. 05).

Essa concepção de linguagem, baseada no Processo de Interação, terá um ensino de Língua Materna que prioriza a relevância da interação para o mundo, pois a linguagem é um ato socio-histórico-cultural, em que o indivíduo se constitui pela/e na linguagem na relação com o outro. Esse pensamento é defendido por Bakhtin (2006), quando ele afirma que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Considerando o exposto na citação, esta terceira concepção vem contribuir para que reflitamos acerca dos objetivos contemporâneos do ensino de LM que considere a diversidade linguística. Essa diversidade está relacionada à

gramática internalizada, que não considera apenas a ‘Norma Culta’, pois ela valoriza os dialetos que os falantes da língua dominam. Ratificando essa dinâmica, Possenti (2004, p. 69) afirma que a gramática internalizada é o “conjunto de regras que o falante domina” para expressar-se por meio da linguagem.

Por intermédio das concepções de linguagem e de gramática, Travaglia (2009) propõe três formas de ensino de LM: prescritivo, descritivo e produtivo. A prescritiva visa trabalhar as normas, ‘o certo ou errado’. Leva o aluno a uma única forma de utilização da língua, que, na maioria das vezes, o seu é ‘errado’ ou fora do padrão. Essa forma segue o seguinte processo na prática pedagógica:



Figura: 1 – Processo de ensino-aprendizagem da forma prescritiva.

Fonte: as autoras.

A segunda forma, descritiva, tem como objetivo demonstrar o processo de funcionamento da língua que, segundo Travaglia (2009) fundamenta-se nas gramáticas descritivas e normativas. A terceira e última forma, a produtiva, contribui de maneira significativa com o educando na utilização da língua em diversos contextos comunicativos. Percebemos essa interrelação entre o processo:



Figura: 2 – Processo de ensino-aprendizagem da forma produtiva.

Fonte: as autoras.

Assim como o autor, concordamos que esta última forma de ensino é mais significativa por proporcionar diversos recursos linguísticos aos alunos na interação verbal. Além disso, nesse ensino a linguagem é lugar de interação humana, lugar de reflexão e construção de posicionamentos críticos. Considerando esse lugar de reflexão, discutiremos na próxima seção a questão que envolve o ensino de gramática por meio do LD.

Reflexões sobre o livro didático e ensino de gramática na sala de aula

Muitas pesquisas (ANTUNES, 2003; BUNZEN; MENDONÇA, 2006) demonstraram que o ensino de gramática tem sido uma prática “dolorosa” para muitos docentes, pois tal prática foca numa perspectiva do “certo e errado” (Concepção de Linguagem enquanto Expressão do Pensamento). Essa perspectiva desconsidera o contexto sócio-histórico dos sujeitos envolvidos, pois não possibilita que os alunos reflitam sobre o verdadeiro uso da língua.

No entanto, no processo de ensino e aprendizagem de Língua Materna, devem ser estimuladas todas as tentativas de expressão de ideias próprias, isto é, aquelas que não são apenas reproduções do discurso do professor ou dos livros didáticos. Esse estímulo deve-se porque a concepção de gramática que norteia o processo de ensino-aprendizagem de língua influencia a maneira pela qual as atividades vêm sendo disponibilizadas no LD.

Nas aulas de LM, mediada pelo LD, de acordo com a tradição, os docentes tendem a focar o ensino de gramática numa perspectiva da metalinguagem, isto é, a base das aulas de LM é o ensino de gramática numa abordagem da Gramática Normativa, priorizando conceitos, classificações, subclassificações, regras e exercícios descontextualizados. Dessa forma, não causa espanto que, para muitos docentes, saber falar bem ou se expressar adequadamente numa língua é dominar significativamente regras/normas gramaticais respaldadas pela Gramática Normativa.

Admitindo essa maneira de ensino, o efeito de sentido que os termos (palavras) possuem no texto não é colocado em cena para reflexão, pois, conforme apontam Bunzen e Mendonça (2006, p. 210), “o texto é pretexto para ensinar gramática tradicional”. Todavia, essa prática, para os referidos autores, vem sendo interrogada por meio de críticas e debates frutos de pesquisas que foram realizadas a partir da observação desse método tradicional de ensino. Avelar (2017) esclarece que:

Muitos livros didáticos voltados ao ensino da gramática dedicam um ou mais de seus capítulos a apresentação dos conceitos de língua e linguagem. Esses conceitos se reduzem quase sempre à ideia de que a linguagem humana é um instrumento de comunicação, e as línguas naturais são um código compartilhado, também a serviço da comunicação pelos membros de uma comunidade (AVELAR, 2017, p. 19).

Os LDs⁴ não poderiam pautar apenas a conceituação da função comunicativa, mas incluir no conceito de linguagem o desempenho (uso) dessa função, conduzindo o aluno ao verdadeiro uso da língua. Nesse sentido, as práticas didáticas têm que levar em conta que a linguagem não funciona somente como instrumento de comunicação, em que se preocupa, somente, em determinar o que pode ou não ser usado em situações comunicativas. Assim, as práticas didáticas, nesse contexto, devem priorizar o verdadeiro uso da língua em diferentes ações comunicativas.

Por meio dos debates e reflexões, alguns pesquisadores (GERALDI, 2001; BUNZEN; MENDONÇA, 2006) chegaram a um consenso que, em vez de aulas focadas na metalinguagem (gramática pela gramática), são necessárias propostas que possibilitem aos alunos refletirem sobre o uso da língua, isto é, surgem propostas de Análise Linguística (AL), sugeridas por Geraldi (2001) na sua obra “O texto em sala de aula”. Nas palavras do referido autor:

O uso da expressão “Análise Linguística”, não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2001, p. 74).

4 Devemos ressaltar a importância do livro didático, enquanto suporte metodológico para os professores, e de acordo com Marcuschi “o livro didático ocupa um lugar significativo, pois faz-se necessário que continue a ser descrito, debatido, avaliado no esforço coletivo para ampliar sua qualidade” (MARCUSCHI, 2005, p. 238).

O trabalho de gramática numa perspectiva de AL dialoga com uma concepção de língua como produto de trabalho social, histórico e ideológico. A língua enquanto produto do trabalho social, enquanto fenômeno sócio-histórico-cultural está em constante uso e sendo retomada pelo sujeito. Esse indivíduo “retoma aquilo que está estabilizado e que se desestabiliza na concretude do discurso, nos processos interativos de uso dessa língua” (GERALDI, 2005, p. 78).

Considerar a língua numa dimensão social permite ao professor práticas orientadas e reflexivas para o ensino de gramática. Além disso, um trabalho voltado para esta concepção permitirá aos alunos conscientização acerca da sua produção linguística. Nas palavras de Possenti (2004, p. 92), “ensinar gramática é ensinar a língua em toda a sua variedade de uso, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso”.

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem de gramática passa a ser considerado como uma forma de promoção aos conhecimentos linguísticos, isto é, como um mecanismo de apreciação, análise e reflexão sobre a linguagem, como é defendido pelos PCN:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidades de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 2001, p. 19).

Nesse sentido, o ensino da gramática é relevante na sala de aula, porém esse ensino deverá basear-se numa concepção que amplia as perspectivas discursivas dos alunos, um ensino pautado numa “gramática em uso” que permita ao aluno refletir sobre seu funcionamento da língua em variados contextos. Dessa maneira, deve-se primar por

práticas significativas que potencializarão aos alunos o domínio da língua de maneira contextualizada e efetiva. Seguindo essa linha de pensamento, Antunes (2014, p. 39) esclarece que a gramática, enquanto “constitutivo das línguas, é sempre contextualizada, uma vez que nada do que dizemos oralmente ou por escrito- acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação” [...].

Diante disso, para tentar resolver a problemática da gramática descontextualizada, foram inseridos os textos (gêneros textuais) no ensino da gramática, numa tentativa de responder as solicitações de propostas que priorizavam a linguagem numa perspectiva situada, como os documentos oficiais. Nesse contexto, surge uma ‘nova’ proposta: a inter-relação entre texto e gramática. O texto será instrumento significativo no ensino de LM na medida em que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem. Até mesmo o ensino das normas se subordinaria às práticas pautadas no texto de forma que os aspectos gramaticais não seriam mais justapostos de maneira soltas em frases fora de contextos, mas numa perspectiva contextualizada e reflexiva.

Por meio do uso, é possível compreender e se apropriar das regras e dos conceitos, pois, nas palavras de Neves (2002),

[...] saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos de comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática (NEVES, 2002, p. 226).

Importa dizermos que, mesmo verificando uma abordagem que trabalha conceitos, exemplos e exercícios (classificações, subclassificações e nomenclaturas), a proposta para o ensino gramatical de maneira reflexiva (uso-reflexão-uso) é posta em cena no livro didático investigado neste artigo.

Portanto, defendemos uma proposta metodológica para o ensino de gramática que

possibilite o desenvolvimento da competência comunicativa, tanto em textos orais quanto em textos escritos, isto é, uma metodologia em que “o estudo da língua não se circunscreva a uma abordagem puramente gramatical, mas possibilite a ampliação da competência comunicativa dos alunos” (PEREIRA, *et al.* 2006, p. 27).

Metodologia: o caminho percorrido

Tendo apresentado uma visão geral sobre os conceitos teóricos fundamentais que embasaram este estudo, apresentamos, nesta seção, os procedimentos que foram utilizados para a sua efetivação. Assim, vale ressaltar que este estudo é de cunho qualitativo e insere-se na Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2006), pois permite uma reflexão acerca de um problema real que permeia as práticas pedagógicas de ensino de LM. Além disso, teve como objetivo investigar as concepções de gramática presentes no livro didático e suas implicações para o ensino de Língua Materna.

Para tanto, utilizamos o livro didático de *Língua Portuguesa (Português/Linguagens)*, da 2ª série do Ensino Médio, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Esse livro foi escolhido sob o critério de ser trabalhado nas Escolas Estaduais do município de Porto Nacional-TO, escolas estas que servem de ‘laboratórios pedagógicos’ para os futuros professores de Língua Materna.

O livro didático analisado está dividido em quatro unidades, sendo a primeira unidade dividida em treze capítulos. A segunda unidade divide-se em onze capítulos, a terceira em dez capítulos e a quarta unidade em onze. Essas unidades possuem seções que são nomeadas da seguinte forma: i) Literatura; ii) Produção de texto; iii) Língua: uso e reflexão. Esta composição estrutural de seções no livro didático repete-se nas quatro unidades na mesma ordem.

Diante das seções apresentadas, analisamos apenas a seção “Língua: uso e reflexão”, situada na Unidade I, que discute o estudo das classes gramaticais, objeto e foco deste artigo. A referida seção é extensa em conteúdo, o que implica delimitação no foco de análise. Assim, optamos por analisar a classe de palavras do grupo nominal, especificamente o *substantivo* (situado no capítulo 3, da Unidade I), como também os exercícios relacionados aos substantivos são extensos, optamos por analisar somente 03 (três propostas de atividades) pois foi uma classe trabalhada na sala de aula observada pela primeira pesquisadora durante o período dos Estágios Supervisionados II e III.

As atividades seguem um padrão organizacional parecido (texto – interpretação – construção de sentido – conceito), e os gêneros textuais variam: anúncio; tirinha; poema; notícia. Ainda considerando o número de atividades propostas no capítulo 3 da Unidade I, selecionamos apenas três atividades envolvendo gêneros textuais diferentes (*anúncio, tira e notícia*).

Explorando os achados: análise do *corpus*

Passamos agora para a parte da análise do livro didático, discutindo a concepção de gramática que medeia as atividades. Assim, considerando a importância do LD como suporte pedagógico no âmbito escolar, buscamos apresentar uma análise reflexiva sobre a língua a partir das propostas das atividades relacionadas à gramática, pois ela não é um fato ou um fenômeno singular, mas sim um fato e fenômeno plural.

Na seção “Língua: uso e reflexão”, como dito anteriormente, são discutidos os fenômenos gramaticais e, no capítulo 3, da Unidade I, estuda-se o substantivo e sua classificação. O capítulo inicia-se com o título da classe gramatical a ser estudada, sucedida do tópico “Construindo o Conceito”. No referido tópico é disponibilizado um texto

pertencente ao gênero textual *anúncio*, precedido da solicitação de leitura, isto é, os autores instruem que os alunos leiam o anúncio. Observemos a imagem a seguir.

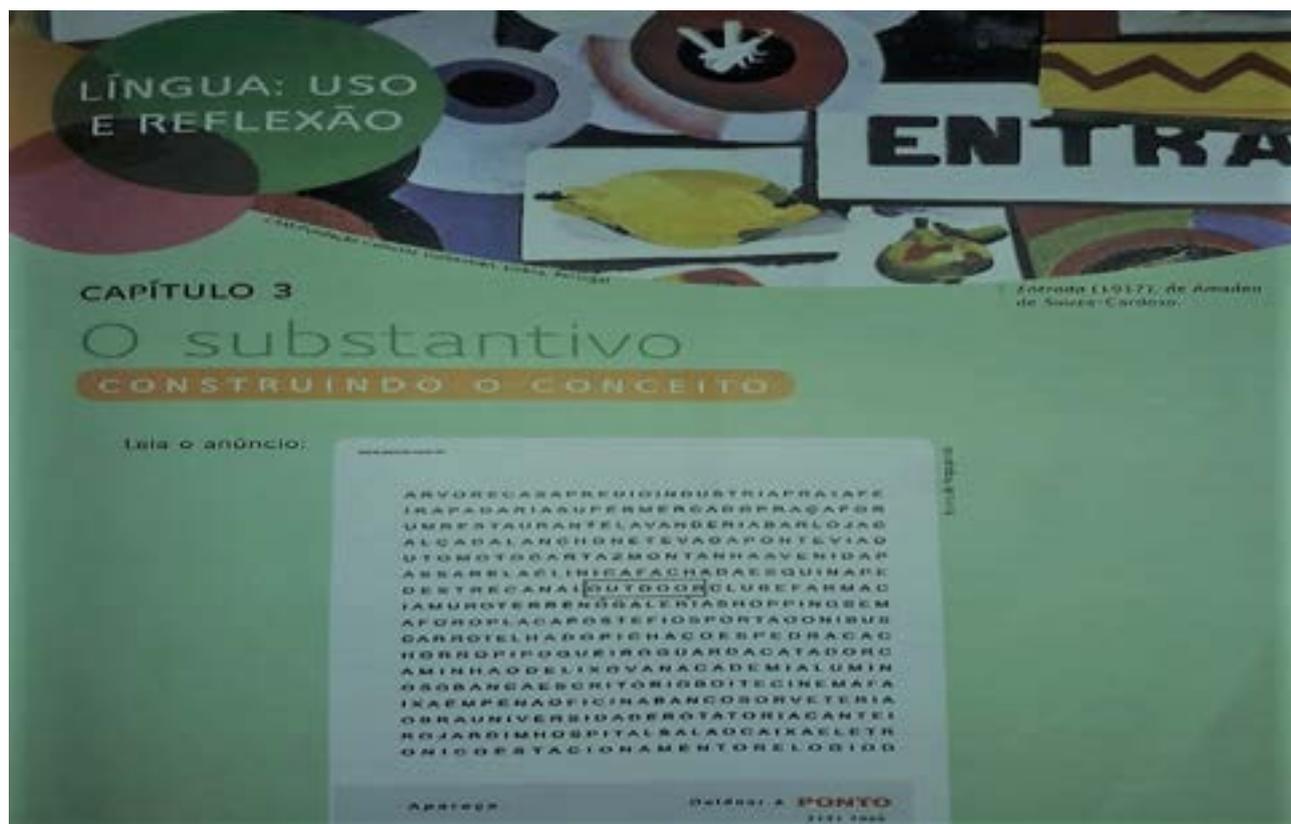


Figura: 3

Fonte: Livro Português: Linguagens, volume 2, p. 27.

Nota-se que o propósito dos autores, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, é apresentar uma conceituação construída a partir do texto. Eles pretendem disponibilizar as explicações de forma contextualizada, seguindo a seguinte ordem: um gênero textual (*anúncio*) para introduzir o assunto e, em seguida (depois do *anúncio*), questões para sua interpretação e construção do sentido. Essa organização, inferimos ser uma tentativa da terceira forma de ensino de LM proposta por Travaglia (2009), a forma produtiva. Dizemos ser uma tentativa, pois só o fato de ter o texto não pressupõe o ensino produtivo.

Podemos inferir que essa ordem busca atender a uma das perspectivas defendidas pelos PCN (2001), que assevera que um ensino gramatical deslocado das práticas languageiras não é significativo para o desenvolvimento

linguístico dos alunos. Ainda, esses parâmetros curriculares preconizam que, na sala de aula, o ensino de gramática não deve acontecer de maneira descontextualizada. No ensino e a aprendizagem da gramática deve-se considerar a reflexão do uso linguístico e o exercício da linguagem.

Vale ressaltar que, muitas vezes de maneira equivocada, a forma pela qual se busca resolver o problema da gramática descontextualizada, na maioria das vezes, foi inserindo textos no ensino da gramática. Dessa forma, o texto é pretexto, desvalorizando a língua na sua dimensão dinâmica e heterogênea, bem como o verdadeiro potencial dos gêneros textuais no ensino de LM.

Notemos nas questões 1, 2 e 3 uma forma de utilização do gênero textual, neste caso o anúncio, como ‘meio’ para o ensino do Substantivo e como uma forma de observância

ao sentido, à escolha de determinados elementos e termos, em detrimento de outros, presentes no texto. Observemos a figura a seguir como também o exercício digitado.

1. Há, no anúncio, uma enumeração de palavras.

a) As palavras que compõem essa enumeração dizem respeito a que tipo de paisagem?

b) Entre as palavras, identifique as que nomeiam:

- seres animados
- objetos
- estabelecimentos comerciais
- meios de transporte

2. Observe estas duas palavras da enumeração:

BANCA
BANCO

a) É possível considerar que, no contexto do anúncio, essas palavras correspondem às formas masculina e feminina de um mesmo nome? Justifique sua resposta.

b) Entre as palavras seguintes, indique duas em que a relação entre a forma feminina e a forma masculina é a mesma que há entre banca e banco.

ma masculina é a mesma que há entre banca e banco.

- casa
- montanha
- farmácia
- lixo
- pedra

3. A palavra *outdoor*, no anúncio, está destacada das outras. Leia os enunciados da parte inferior do anúncio:

"Apareça.
Outdoor é Ponto"

a) Levante hipóteses: Qual é o ramo de atividade da empresa anunciante?

b) Qual é o efeito de sentido criado no anúncio pela relação entre o destaque dado à palavra *outdoor* e o enunciado "Apareça"?

c) No contexto do anúncio, a palavra *Ponto* é substantivo próprio. O que justifica essa classificação?

Figura 4

Fonte: Livro Português: Linguagens, volume 2, p. 28.

Na atividade 1 e 2, ressaltamos que a função social do gênero *anúncio* (qual a função do *anúncio*; sua composição estilística; contexto de produção; conteúdo temático, etc) não foi evidenciada de maneira significativa, pois a finalidade dela foi a de classificar, nomear as palavras presentes no texto de forma contextualizada com o gênero. Apesar disso, é interessante a maneira como os questionamentos estão estruturados com o objetivo de construir um conceito para classe gramatical *Substantivo*. Tomemos, como exemplo, as questões 1 e 2, propostas por Cereja e Magalhães (2013, p. 28):

1. Há, no anúncio, uma enumeração de palavras.
- a) as palavras que compõem essa enumeração dizem respeito a que tipo de paisagem?
- b) Entre as palavras, identifique as que nomeiam: seres animados; objetos; estabelecimentos comerciais; meio de transporte.
2. Observe estas palavras da enumeração: BANCA; BANCO
- a) É possível considerar que, no contexto do anúncio, essas palavras correspondem às

- formas masculina e feminina de um mesmo nome? Justifique sua resposta.
- b) Entre as palavras seguintes, indique duas em que a relação entre a forma feminina e a forma masculina é a mesma que há entre banca e banco.
- Casa; montanha; farmácia; lixo; pedra.

Nas questões 1 e 2, não está em jogo compreender como podem ser usados os substantivos em um determinado gênero textual. Está evidenciado identificar a partir de um quadro, previamente definido, que tipo de substantivo foi utilizado. Já na questão 3:

- 3- A palavra *outdoor*, no anúncio está destacada das outras. Leia os enunciados da parte inferior do anúncio:
- "Apareça. Outdoor é Ponto"
- a) Levante hipótese: Qual é o ramo de atividade da empresa anunciada?
- b) Qual o efeito de sentido criado no anúncio pela relação entre o destaque dado à palavra *outdoor* e o enunciado "Apareça"?
- c) No contexto do anúncio a palavra *Ponto* é substantivo próprio. O que justifica essa classificação? (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 28).

É possibilitado ao aluno, nessa questão, compreender os efeitos de sentido que as palavras (substantivos) podem produzir na interação verbal, para, somente depois, estimulá-los para a construção de um conceito mais global acerca dos substantivos, o qual é retomado no tópico “Conceituando”: “Substantivos: são palavras que designam seres – visíveis ou não, animados ou não -, objetos, lugares, ações, estados, sentimentos, desejos, ideias” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 28).

Essa atividade não tem um caráter puramente metalinguístico (abordagem gramatical centrada em conteúdos meramente normativos, isto é, na Gramática Normativa), já que assume-se, aqui, indícios de um viés interacional (questão 3).

Observamos, ainda, que existe uma exploração da leitura, da interpretação, da

competência escritora, assim como da capacidade reflexiva na atividade, pois os autores solicitam a opinião dos alunos em algumas questões. Ademais, ao mesclar o estudo das formas das palavras com sua função no *anúncio*, a atividade vai além da dimensão do “falar bem” (concepção de linguagem como Expressão do Pensamento e concepção de Gramática Normativa).

Logo em seguida, no mesmo tópico “Conceituando”, os autores apresentam vários momentos de discussão dos conteúdos, intercalando-os com atividades específicas para cada classificação. Em um dos exercícios, os autores apresentam o gênero *tira* como forma de possibilitar ao aluno a compreensão e a importância da aplicabilidade das palavras em contextos de interação verbal, como se pode observar a seguir.

EXERCÍCIOS

Leia esta tira, de Quino:

(Disponível em: <http://dropsoculturais.wordpress.com/2012/03/15/parabens-mafalda/>. Acesso em: 17/4/2012.)

1. A tira mostra claramente a diferença entre as duas personagens quanto a valores. Qual é essa diferença?
2. Contrapondo-se aos valores de Mafalda, Susanita argumenta: “Se você sair na rua sem cultura, a polícia te prende? Experimenta sair sem vestido”.
 - a) Do ponto de vista morfológico, como se classificam os substantivos *vestidos* e *cultura*?
 - b) A argumentação de Susanita baseia-se em algo concreto: *vestidos*. Explique como a classificação morfológica de *cultura* contribui para a construção do humor do texto.

Figura: 5

Fonte: Livro Português: Linguagens, volume 2, p. 30.

O exercício, como se pode ver na ilustração, fora produzido a partir de um texto, no caso, o gênero textual *tira*. A investigação de elementos estilísticos desse gênero textual nos possibilita uma compreensão dinâmica da construção do enunciado, pois as personagens evidenciam que

a construção de “enunciados não se dá de modo aleatório, mas ocorre a partir de fatores que envolvem o processo interativo de comunicação” (SOUZA; LADEIA, 2018, p. 65).

O primeiro questionamento (*A tira mostra claramente a diferença entre as duas personagens*

quanto a valores. *Qual é essa diferença.*), de maneira ‘equivocada’, afirma que a diferenças entre Mafalda e Susanita, no que se refere aos valores, está explícita: “A tira mostra *claramente* a diferença entre as duas personagens quanto a valores” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 30, grifo nosso). Tal elemento linguístico – claramente – revela que a informação é patente no contexto interacional da tirinha, o que desvincula do processo de construção do sentido os saberes anteriores.

Acreditamos, dessa forma, que para que ocorra um entendimento efetivo do sentido da tirinha é necessário uma compreensão, por parte do aluno, anterior (conhecimento prévio) da noção de *cultura* e *valores*. Assim, percebe-se que contexto é fundamental no processo comunicativo.

Dessa forma, tal situação nos impossibilita afirmar, categoricamente, que a informação (a diferença entre as duas personagens) está ‘claramente’ disponibilizada no texto, pois os alunos necessitam lançar mão de conhecimentos extra-texto para construir o sentido que o gênero *tira* propõe. Todavia, a questão posterior (2) dá indícios, ou seja, possibilita que o aluno faça inferências e tente responder ao questionamento anterior, o que seria um risco no processo de ensino e aprendizagem de LM: fazer suposições sem considerar o contexto do aluno. Seguindo os questionamentos, na questão 2:

Contrapondo-se aos valores de Mafalda, Susanita argumenta “Se você sair na rua sem

cultura a polícia te prende? Experimenta sair sem vestido”

a) Do ponto de vista morfológico, como se classificam os substantivos vestidos e cultura?

b) A argumentação de Susanita baseia-se em algo concreto: vestido. Explique como a classificação morfológica de cultura contribui para a construção do humor do texto.

Os autores utilizam as informações contidas nos quadrinhos 2 e 3 e propõem duas perguntas. De um lado, no item (a) é solicitado apenas que o aluno classifique os substantivos vestidos e cultura, uma pergunta de definição (o texto como pretexto). Por outro lado, o item (b) tem a intenção de levar os alunos a refletirem acerca da forma, função e uso que os elementos linguísticos podem produzir na interação verbal.

Assim, pode-se verificar que o exercício proposto anteriormente - embora em uma questão busque apenas definição (questão 2, item a) – compartilha de uma concepção de linguagem enquanto interação, pois se buscou, primeiramente refletir sobre os efeitos de sentido presentes na tira para depois partir para os elementos gramaticais.

Prosseguindo com a análise, o último exercício analisado está presente na página 32 do LD, no qual Cereja e Magalhães (2013) fizeram uso do gênero textual notícia para tratar da questão da flexão de gênero do substantivo. Os autores utilizaram uma notícia intitulada “Uso da palavra presidenta” e, em seguida, quatro questões interpretativas, conforme ilustração a seguir.

EXERCÍCIOS

Leia o texto a seguir e responda às questões de 1 a 4.

Uso da palavra "Presidenta"

04/07/2011 às 18h35

A partir de 1^o de janeiro de 2011, o Brasil tem pela primeira vez uma mulher na Presidência da República. A novidade, porém, trouxe uma dúvida. Para outros cargos de governo a questão do gênero não se mostrou polêmica.

À medida que mulheres foram ocupando funções como as de ministra, governadora e deputada, por exemplo, a alteração do substantivo do masculino para feminino não levantou tantos questionamentos. Mas para presidente, qual seria a regra certa: a presidente ou presidenta?

A norma culta da língua portuguesa aceita as duas formas como corretas e aceitáveis. De acordo com o dicionário Houaiss, "presidenta" é o feminino de presidente, embora seja menos usual. Já o dicionário Aurélio diz que a palavra pode ser usada no masculino e feminino, apontando "presidenta" como "esposa do presidente" ou "mulher que preside".

(Disponível em: <http://www7.planalto.gov.br/presidenta/uso-da-palavra-presidenta>
Acesso em: 15/4/2012.)

1. O texto faz referência à polêmica em torno do uso da palavra *presidenta* para indicar o cargo da primeira mulher a ocupar a Presidência da República no Brasil. Menciona também os termos *ministra*, *governadora* e *deputada*, comentando que o emprego deles não causou questionamentos. Qual é o masculino desses nomes e como seu feminino é formado?
2. Cite três substantivos terminados em *e* que são empregados tanto em referência ao masculino quanto ao feminino.
3. Cite três substantivos terminados em *e* cujo feminino é formado pela troca da vogal e por *a*.
4. Discuta com seus colegas e com o professor: A preferência pelo uso de *presidenta* constitui uma opção relativa unicamente à flexão de gênero? Justifique sua resposta.

Figura: 6

Fonte: Livro Português: Linguagens, volume 2, p. 30.

Na notícia, é abordada a temática acerca da polêmica em torno do uso da palavra "presidenta". Notamos que o texto traz a conceituação sobre a flexão do gênero do substantivo e ratifica as explicações dadas anteriormente no tópico "Flexão do Substantivo". Nessa atividade, vislumbramos o que Neves (2002, p. 238) assevera quando diz que, na maioria das vezes, os LDs oferecem "uma taxonomia de formas, numa apresentação que vai da definição das entidades aos quadros de flexão, passando por subclassificações, tanto de base nocional como de base morfológica".

As questões 1, 2 e 3 são direcionadas para identificação de formas femininas e masculinas,

utilizando o texto como pretexto, isto é, as questões têm um objetivo meramente classificatório:

1. O texto faz referência à polêmica em torno do uso da palavra *presidenta* para indicar o cargo da primeira mulher a ocupar a Presidência da República no Brasil. Menciona também os termos *ministra*, *governadora* e *deputado*, comentando que o emprego deles não causou questionamentos. Qual é o masculino desses nomes e como seu feminino é formado?
2. Cite três substantivos terminados em *e* que são empregados tanto em referência ao masculino quanto ao feminino.
3. Cite três substantivos terminados em *e* cujo feminino é formado pela troca da vogal e por *a*. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 32).

Além disso, esses questionamentos não possibilitam uma reflexão significativa acerca do

efeito de sentido que esses substantivos flexionados expressam na interação verbal. Questões nesse formato (“Cite três substantivos terminados em e que são empregados tanto em referência ao masculino quanto ao feminino” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 32), demonstram uma perspectiva normativa que foca o seguinte processo: conceito – exemplificação – exercício.

Ademais, esse tipo de questão não proporciona ao aluno discussão acerca do texto para que, de forma contextualizada, discuta e reflita o funcionamento da língua. Nas palavras de Bakhtin (2013, p. 43), “o sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho”, isto é, não se pode limitar o ensino e aprendizagem de LM a práticas mecânicas que focam apenas o código. Deve-se propor exercícios que extrapolem o texto, que permitam ao aluno refletir acerca da língua de maneira crítica. Aqui, fica evidente a importância do professor em mediar a discussão, agregando novos exemplos e propondo estudo da palavra em contextos reais. Para tanto, ressaltamos que é fundamental que o docente compreenda que a concepção de linguagem modifica a forma de planejar o trabalho com a LM no que concerne o ensino.

Diferentemente do que ocorreu nas questões 1, 2, e 3, na questão 4 (Discuta com seus colegas e com o professor: A preferência pelo uso de presidentes constitui uma opção relativa unicamente à flexão de gênero? Justifique sua resposta), notamos uma proposta de extrapolar os limites do texto. Essa proposta – é a que defendemos no presente artigo – fundamenta-se numa concepção de linguagem enquanto instrumento de interação, em que aluno – colegas - professor constroem o conhecimento a partir das trocas de experiências na interação verbal. Nesse sentido, a questão quatro permite que o aluno ultrapasse os conhecimentos linguísticos e reflita “nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos

possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra [...]” (ANTUNES, 2007, p. 81).

Em síntese, diante do que foi discutido até aqui, observamos, nas atividades 1 e 2 (figuras 4 e 5), um embasamento numa perspectiva mais interacionista, pois valorizou-se o uso da língua em diferentes situações comunicativas e, principalmente, permitiu aos alunos reflexões que vão além do texto. Em muitas questões, foram possibilitadas que os alunos exercessem o domínio das habilidades de uso da língua em contextos concretos de interação, compreendendo e produzindo enunciados significativos às diversas situações. Na atividade 03 (figura 06), notamos, ainda, o predomínio da Gramática Normativa e o texto como pretexto (conceito-exemplificação-exercício).

À guisa das discussões

Diante da análise realizada no capítulo que compõe o livro didático “Português e Linguagens, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da 2ª série do Ensino Médio, percebemos que existe um longo caminho de reflexão para o ensino de LM numa Concepção de Linguagem enquanto Instrumento Interação e numa Concepção de Gramática que foque um ensino produtivo da língua: uso-reflexão-uso.

O LD analisado demonstrou uma preocupação em atender às mudanças pelas quais o ensino de LM vem passando. Em algumas atividades propostas constatou-se o que defendem os PCN: um trabalho pautado na diversidade de gêneros textuais e que foque a análise e linguística. Ressaltamos que o uso do texto (gênero textual), o estudo da língua permite o aperfeiçoamento de uma visão limitada em detrimento de um olhar para além da norma culta (análise linguística).

Todavia, ainda existe uma utilização significativa do texto como pretexto para o ensino de regras gramaticais (língua pela língua), isto

é, o ensino da Gramática Normativa (figura 6). Mesmo com tais lacunas em relação à abordagem da gramática, percebemos que já há uma conscientização de que o ensino de língua necessita de contextualização, valorizando assim, a reflexão e práticas situadas na interação verbal.

Dessa forma, defendemos que o processo de ensino-aprendizagem da gramática deve romper o estudo de estruturas da língua, quebrando paradigmas positivistas (mecanicistas) que apenas se preocupam com o aprendizado de regras em detrimento de um aprendizado que valoriza a construção de efeito de sentido que essas regras têm para a produção textual (oral ou escrita) de maneira crítica pelo aluno.

Nessa perspectiva, podemos destacar que o ensino de gramática dentro desse panorama teórico requer um trabalho que vai além de memorizar nomenclaturas, ou seja, é necessário ultrapassar os limites instituídos pelo ensino tradicional. Ultrapassando esses limites, a atividade com o LD deve possibilitar momentos de reflexão da língua por meio de gêneros textuais orais e escritos, observando as condições de produção. Ainda nessa ultrapassagem, é essencial a função do professor em proporcionar práticas pedagógicas significativas que considerem a concepção de linguagem interacionista nas atividades com a língua.

Por fim, reafirmamos o papel visível e intervencionista do professor, pois, nas palavras de Bakhtin (2013, p. 14), acreditamos que ele deve “ajudar os alunos a entender o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, esta construção sintática em lugar de outra”.

Referências

- ANTUNES, Irandé. Aula de Português. Encontro & interação: São Paulo. Parábola 2003.
- _____. Muito além da gramática. Por um ensino de língua sem pedras no caminho: São Paulo. Parábola, 2007.
- _____. Gramática contextualizada. “Limpendo o pó das ideias simples”: São Paulo. 2014.
- AVELAR, Joanito Ornelas de. Saberes Gramaticais. Formas, normas e sentidos no espaço escolar. 1ª edição: São Paulo, Parábola, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da linguagem. 12ª edição: São Paulo. HUCITEC, 2006.
- _____. Questões de estilística no ensino da língua. São Paulo: Editora 34, 2013. (Tradução Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo).
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA Márcia. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens, 2. 9. ed. reformulada, São Paulo: Saraiva, 2013.
- GERALDI, J. W. (org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2001.
- _____. Concepções de linguagem e ensino de Português: São Paulo. Ática, 2005.
- MARCUSCHI, B. Cavalcante, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua Portuguesa. Perspectivas convergentes e divergentes In: MARCUSCHI, B. Costa, Val, MG. (orgs). Livros didáticos de língua Portuguesa: Autética, 2005.
- PEREIRA, C.C. et. al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M.A.L. e SANTOS, L.W. (Orgs.). Estratégias de Leitura – Texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- PERINI, Mário. Sofrendo a gramática: São Paulo: Ática, 2001.
- POSSENTI, Sírio. Por que (Não) ensinar gramática na escola: Campinas SP. ALB, Mercado das Letras, [1996] 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 1980.

SILVA, L. L. M. Da Mudar o ensino da língua Portuguesa: Uma promessa que não venceu nem cumpriu, mas que merece ser interpretada. Tese doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1994.

SOUZA. Ester Maria Figueiredo; LADEIA, Rayana Thyara Lima Rêgo. O livro didático de Língua Portuguesa: um destaque discursivo para o ensino de gramática. Percursos Linguísticos, Vitória (ES)v. 8, n. 18, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática 1ª e 2ª Graus. 6ª edição: São Paulo. Cortez, 2009.

Submissão: 19 de outubro de 2018

Aceite: 14 de dezembro de 2018

Parirás na dor: mulheres em choque com o poder

pg 124-133

Denise Gabriel Witzel¹

Resumo

Sob a ótica dos estudos discursivos foucaultianos, este trabalho analisa a relação indissociável entre discurso, poder e (re)produção de verdades, focalizando práticas que, historicamente, marcaram certa forma de se entender e “tratar” o corpo da mulher parturiente. Toma como objeto de análise os discursos entrecruzados com a memória da história das mulheres e materializados no projeto fotográfico 1:4 *Retratos da Violência Obstétrica* (RAITER, 2017). Se, para Michel Foucault, os sujeitos são submetidos pelo poder à produção da verdade e somente podem exercer algum poder mediante a produção da própria verdade, as análises dos corpos das mulheres fotografadas, em cuja pele estão impressos dizeres narrando a violência obstétrica que sofreram, dão a ler/ver verdades desestabilizadas, reinventadas.

Palavras-chave: Foucault. Estudos Discursivos Foucaultianos. Subjetividade.

YOU WILL HAVE BIRTH IN PAIN: DISCOURSES, TRUTHS AND WOMEN IN CONFLICT WITH POWER

Abstract

Under Foucault's discursive studies perspective, this work analyses the inextricable relation between discourse, power and (re)production of truths, focusing on practices which, historically, marked a certain way of understanding and “treating” the woman's body in labor. We take as analysis object the discourses intercrossed with the memory of the women's history materialized in the photographic project entitled 1:4 *Retratos da Violência Obstétrica* (RAITER, 2017). If, according to Michel Foucault, the subjects are subdued by the power to the production of truth and, can only perform any power by means of the production of their own truth, the analysis of the women's bodies photographed, in whose skin it is printed sayings narrating the obstetrician violence which they went through, will avail reading/seeing the destabilized, reinvented truths.

Keywords: Foucault. discourse analysis. Subjectivity.

Introdução

Ao tematizar a historicidade do sujeito através dos discursos, Michel Foucault propôs uma história da verdade que não seria “aquela do que poderia haver de verdadeiro nos conhecimentos; mas uma análise [...] dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado” (FOUCAULT, 2006, p.12). Nessa mesma direção, proponho-me a pensar sobre os efeitos do poder e da produção de verdades que,

¹ Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP (Araraquara), professora adjunta no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Unicentro. E-mail: witzeldg@gmail.com

historicamente, marcaram definitivamente certa forma de se entender o sujeito mulher, sobretudo seu corpo que, ao dar à luz outro corpo, choca-se com o poder médico e, não raro, desencadeia uma violência obstétrica.

Em que pesem as diferentes frentes de análises e as complexas questões de ordem social, econômica e de gênero que envolvem sujeitos e instituições nesse tipo de agressividade, colocando em lados opostos parturientes e profissionais da saúde, considerarei, neste estudo, palavras escritas na pele, discursos entrecruzados com a memória da história e materializados no projeto fotográfico *1:4 Retratos da Violência Obstétrica* (RAITER, 2017) – amplamente divulgado em sites - que defendem o parto humanizado - e em redes sociais.

O título desse projeto faz alusão ao fato de que uma em cada quatro mulheres que deram à luz em hospitais brasileiros, tanto da rede pública quanto da privada, afirmam terem sido vítimas de algum tipo de violência obstétrica². Assim, com o objetivo primordial de dar visibilidade a esse problema e, sobretudo, fomentar uma cultura em direção à humanização do parto, a fotógrafa Carla Raiter se uniu à produtora cultural Caroline Ferreira (RAITER, 2017) para registrar com sua máquina fotográfica várias mulheres que se dispuseram a relatar (denunciar) em seus corpos – mediante um efeito tatuagem – os maus tratos físicos e verbais que sofreram nas salas de parto em hospitais brasileiros.

Algumas intervenções, hoje entendidas como desrespeito, assédio (moral e físico), negligência e abusos, eram aceitas pelas parturientes como se fossem um mal inevitável associado às dores do parto. Somente muito recentemente, profissionais da saúde, administradores de hospitais e a Justiça passaram a reconhecer que aquelas práticas são

faces de uma violência que precisa ser combatida. Surge, então, a designação *Violência Obstétrica* a partir de movimentos sociais latino-americanos referindo-se a qualquer tipo de maus tratos não apenas durante o parto, mas também durante a gestação, o pós-parto ou em casos de abortamento. É considerada crime em países como Argentina e Venezuela e definida como:

apropriação do corpo e processos reprodutivos das mulheres pelos profissionais de saúde, através do tratamento desumanizado, abuso da medicalização e patologização dos processos naturais, causando a perda da autonomia e capacidade de decidir livremente sobre seus corpos e sexualidade, impactando negativamente na qualidade de vidas das mulheres³.

A expressão *Violência Obstétrica*, contudo, parece isolar e direcionar o foco para apenas uma categoria de profissionais, notadamente os obstetras. Com vistas a evitar esse tipo de interpretação, a Organização Mundial da Saúde (OMS) opta por dizer “desrespeito, abusos e maus tratos’ durante a assistência na hora do parto” (SOUZA, 2015, p.1), na tentativa de deixar claro que se trata de um complexo fenômeno que envolve todos os profissionais da saúde quando, em ambientes tóxicos, eles se apropriam *violentamente* do corpo da mulher parturiente.

Dentre as práticas mais comuns, destaca-se, por exemplo, a episiotomia desnecessária – o corte cirúrgico do períneo para aumentar e facilitar o espaço de saída do bebê (ver Figura 1 mais à frente). Estima-se que, na América Latina, a episiotomia deveria ser indicada em apenas 10% a 15% dos casos, mas 90% dos partos hospitalares se valem desse procedimento. No âmbito da agressão psicológica, muitas parturientes escutam ameaças e/ou intimidações como “não chora que no ano que vem você estará aqui de novo”, “na hora de fazer você não chorou, não chamou a mamãe”, “se

² Disponível em <<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2015/07/violencia-obstetrica-1-em-cada-4-brasileiras-diz-ter-sofrido-abuso-no-parto.html>> Acesso em 05 mai. 2017

³ Disponível em <<http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/41/violencia%20obstetrica.pdf>> . Acesso em 1 jul. 2016.

gritar eu paro e não vou te atender”, “se gritar vai fazer mal para o neném que vai nascer surdo”.

Essas práticas estão ligadas (in)diretamente aos modos como o corpo parturiente foi vivenciado e expresso no interior de sistemas sócio-histórico-culturais particulares. O nascimento de uma criança sempre foi um fenômeno analisado, escrutinado, interpretado e, sobretudo, moldado e aprimorado ao longo de, pelo menos, 5 milhões de anos. Contudo, em que pesem os saberes acumulados (ou apagados) ao longo desses milênios, o modelo obstétrico que surgiu no compasso do nascimento do hospital ainda incita mudanças que suplantem todas as intervenções que não condizem com os princípios da humanização e da medicina baseada em evidências.

Com efeito, orientados pelos estudos foucaultianos do discurso e diante do que dizem e mostram os corpos escritos das mulheres fotografadas por Raiter (2017), ou seja, diante do acontecimento discursivo dado a ler e a ver, propomo-nos reestabelecer os implícitos – discursos ditos em outro tempo e lugar formatando um campo de memória – de modo a analisarmos as relações de força que perpassaram historicamente a prática hoje denominada *violência obstétrica*. Para isso, voltemo-nos, inicialmente, à história do parto.

Da casa para o hospital: uma breve história do parto

Em tempos quase imemoriais, o nascimento de uma criança era visto como um fenômeno “natural” e fisiológico, ainda que sempre atravessado e constituído por significados míticos e/ou culturais. As mulheres parturientes passaram a ter assistência no momento de dar à luz, quando as parteiras foram convocadas a ajudá-las ou a socorrê-las. O acontecimento de um nascimento era feito sem profilaxias, sem especialistas médicos

e sem homens; era um ato próprio à mulher, realizado em e por mulheres.

As parteiras chegaram até nossos dias acumulando saberes passados de geração para geração. Na assistência ao parto, essas mulheres valiam-se da experiência associada a receitas ancestrais e conhecimentos medicinais – misturados muitas vezes com as artes da feitiçaria – tonando-se, ao longo dos séculos, verdadeiras “guardiãs” das práticas seculares do nascimento. “Guardiãs”, porque

[...] tradição é impensável sem guardiões[...] estes têm um acesso privilegiado à verdade; a verdade não pode ser demonstrada, salvo na medida em que se manifesta nas interpretações e práticas dos guardiões. O sacerdote, ou xamã, pode reivindicar ser não mais que o porta voz dos deuses, mas suas ações de facto definem o que as tradições realmente são. As tradições seculares consideram seus guardiões como aquelas pessoas relacionadas ao sagrado; os líderes políticos falam a linguagem da tradição quando reivindicam o mesmo tipo de acesso à verdade formular. (GIDDENS, 1997, p.100)

As parteiras - detentoras e guardiãs de saberes tradicionais sobre a arte de partejar - usufruíram de grande legitimidade e credibilidade até o momento em que as políticas de controle social, consolidadas notadamente ao longo do século XIX, delinearam “novos tempos” sob o signo da ordem, da higiene, da urbanização, do progresso, da modernidade e da civilização. Nesse contexto, o trabalho das parteiras passou a ser associado ao alto índice de mortes de mãe e filho na hora do parto, compreendidas em meio às questões de insalubridade/precariedade dos espaços. Era urgente, para uma sociedade que se pretendia desenvolvida, alterar todos os hábitos considerados incivilizados e pouco higiênicos; era urgente, portanto, reinventar os nascimentos a partir do recrudescimento do poder/saber médico.

Paralelamente ao controle da sexualidade e das condutas morais dos corpos das mulheres, ganha forma uma biopolítica, um regime de governo

voltado para uma política capaz de gerir, valorizar e regular sua vida e de seus neonatos. Instaurou-se uma verdadeira guerra à mortalidade fetal, ao mesmo tempo em que se criou uma medicalização da maternidade e da primeira infância, passando, mãe e criança, a serem um interesse político e nacional. Em tal deslocamento, impôs-se de imediato o saber científico dos médicos e o recuo do saber popular das parteiras, não mais valorizadas como as “guardiãs da tradição”. Ao contrário, passaram a ser alvo de severas críticas, notadamente por suas intervenções em partos problemáticos, sem o auxílio médico, valendo-se de “elixires, licores espirituosos e outras ‘substâncias incendiárias’, e do uso inadequado de instrumentos, além da condução das parturientes a esforços violentos em ocasiões inadequadas” (MOTT, 199, p.1).

O saber médico associado à tecnologia da invenção do hospital transformou o parto – antes privado, íntimo e feminino – em acontecimento assistido, medicalizado e também masculino. Alvo do olhar médico obstetra, ele é transferido para a grande medicina clínica e, assim, devassa-se a tradição e o ritual entre mulheres promovendo outros cenários. Dito de outro modo, o parto foi introjetado na ordem médica que desqualificava a arte de partejar e, cada vez mais, a população passou a acolher os discursos políticos e cientificistas que criminalizavam o trabalho desautorizado das parteiras, entendendo que seria urgente a necessidade de implantar a ciência obstétrica e transferir a parturiente para o hospital/maternidade.

No relato abaixo de uma primípara, fica evidente um dos efeitos geradores da violência que resultou dessa alteração de espaços, olhares e condutas:

[...] eu não acho certo é aquele monte de estudante lá em volta de mim, todo mundo fazendo exame de toque [vaginal] [...] vinha um, vinha outro, era um monte de gente [...] em questão de 10 em 10 minutos, eles estavam fazendo, era rapaz, moça, tinha de tudo, tudo bem jovem, me senti mal,

eu gritava muito [...] Era muita gente, 20 pessoas mais ou menos numa sala, e eu sentada numa maca com as pernas abertas e com aquele pano por cima de mim, mas para lá todo mundo enxergava, onde eles estavam [...] era gente passando ali, saindo dum porta, entrando na outra [...] era horrível isso aí eu não aceito, não gostei mesmo [...] eu achei constrangedor, eram várias mulheres ali em trabalho de parto, não podia ser uma coisa aberta assim [...] (WOLFF; WALDON, 2008, p.138)

As mulheres passaram a dar à luz nos hospitais. Entretanto, o hospital nem sempre foi uma máquina de cura, como temos hoje, muito menos um lugar para parturientes. Em seus estudos sobre o *nascimento do hospital*, Michel Foucault (1979) observa que, antes do século XVIII, ele era uma instituição de assistência aos pobres, marcada pela separação e exclusão. Sua função essencial era atender o pobre doente considerando-o como pobre - porque tinha a necessidade de assistência - e como doente, reafirmado como doente para a família e para a sociedade, deixando claro que era portador de doença e de possível contágio, daí ser perigoso. Partia-se do princípio de que o espaço hospitalar deveria recolhê-lo para proteger os outros do perigo que ele encarna. “O personagem ideal do hospital [...] não é o doente que é preciso curar, mas o pobre que está morrendo. É alguém que deve ser assistido material e espiritualmente, alguém a quem se deve dar os últimos cuidados e o último sacramento” (FOUCAULT, 1979, p.99). Os hospitais eram morredouros, lugares onde as pessoas se internavam para morrer. Não era um lugar do médico, mas de religiosos e leigos para faziam obras de caridade na tentativa de salvar sua alma.

A medicina transformou-se em acontecimento hospitalar em função da disciplinarização do espaço, além das transformações dos saberes e das práticas médicas. Escreve Foucault:

Com a disciplinarização do espaço hospitalar que permite curar, como também registrar,

formar e acumular saber, a medicina se dá como objeto de observação um imenso domínio, limitado, de um lado, pelo indivíduo e, de outro, pela população. Pela disciplinarização do espaço médico, pelo fato de se poder isolar cada indivíduo, colocá-lo em um leito, prescrever-lhe um regime, etc., pretende-se chegar a uma medicina individualizante (1979, p.111).

Uma medicina individualizante que mira, na verdade, toda a população, pois, partindo de um conjunto de indivíduos internados, observados e (não)curados, podia-se constatar, por exemplo, fenômenos patológicos comuns na coletividade. Por isso, “a medicina que se forma no século XVIII é tanto uma medicina do indivíduo quanto da população” (FOUCAULT, 1979, p. 111). Nesse contexto, o indivíduo emerge como objeto do saber e da prática médica.

Os primeiros hospitais a acolherem médicos são os do exército. Salvar as vidas dos soldados era uma importante questão política e econômica, pois crescia a necessidade de cada vez mais formar homens para o exercício militar, capazes de manusear fuzil. Fazia-se muito investimento nessas pessoas para que, uma vez feridos, elas fossem deixadas sem cuidados até morrer. Mudou-se o público do hospital; mudaram-se as pessoas que ali se internavam.

No século XIX, os médicos passaram a reivindicar sua superioridade no tratamento de quaisquer doenças, incluindo na mesma medida a assistência ao parto. Esse olhar se voltou para as mulheres grávidas porque sobre elas também incidia

uma tecnologia disciplinar, pois elas precisavam parar de morrer para poderem gerar e criar seus filhos. O parto hospitalar, então, surgiu em meio a relações de poder múltiplas que atravessaram, caracterizaram e constituíram os modos de subjetivação do sujeito-mãe. Mais precisamente, ele surge em um momento sócio-histórico marcado pela emergência de uma política que passou a ver a função materna como um pilar da sociedade e da força dos Estados. Redefiniu-se o espaço hospitalar, o estatuto do doente e da parturiente, e, sobretudo, da relação entre a assistência e a experiência.

A exemplo das doenças, o parto “medicinizou-se, masculinizou-se e hospitalizou-se” (PERROT, 2007, p. 74). Sua transferência para o hospital, primeiro ocorreu para as mulheres pobres, ou sozinhas, desamparadas que não podiam recorrer a uma parteira. Depois, o hospital tornou-se o lugar seguro, propício para a prática médica de toda ordem, o que incluía a assistência ao parto. Na primeira metade do século XX, a realização de partos em hospitais ou clínicas se generalizou e o nascimento em casa tornou-se uma exceção.

Enfim, a mulher deixou de ser a protagonista no nascimento; seu corpo, diante da medicina científica, tornou-se alvo das novas formas de conhecimento e das novas práticas institucionais, que o transformou “em uma coisa aberta assim”, que “todo mundo enxerga”, que “todo mundo faz toque”. Outros desdobramentos dessa transformação são observáveis nos discursos do

A dor além do parto



Deitei e ainda questionei novamente porque eu já havia falado em todo o pré-natal que eu não queria episiotomia. Mas não adiantou. Deitei, coloquei os pés nos apoios, ele fez a episiotomia. Meu marido, nesse momento, questionou – “Não cortou muito, doutor? – e ele fez que não com a cabeça.

Figura 1 – episiotomia

Fonte: projeto "1:4 retratos da violência obstétrica" (RAITER, 2017)



Eu me senti invadida. [...] tive meu órgão dilacerado e reconstruído mecanicamente.

Figura 2 – órgão dilacerado

Fonte: projeto "1:4 retratos da violência obstétrica" (RAITER, 2017)



O pai foi despachado, não poderia acompanhar, não poderia ficar na porta. Cruelmente, não lhe deram opção e, se continuasse insistindo, o segurança estava bem ali.

Figura 3 – interdição do acompanhante

Fonte: projeto "1:4 retratos da violência obstétrica" (RAITER, 2017)



Figura 4 – intimidação

Fonte: projeto "1:4 retratos da violência obstétrica" (RAITER, 2017)

“Sua placenta está em grau 3. Eu recomendo que você agende uma cesárea hoje. Seu bebê está bem agora, mas a gente não sabe como vai estar daqui a pouco, e você sabe... seu bebezinho não quer morrer”.



Figura 5 – jejum obrigatório

Fonte: projeto "1:4 retratos da violência obstétrica" (RAITER, 2017)

Eu morria de sede. Às nove ou dez da noite, tudo o que eu pedia, aos berros, era um copo d'água. Mas a doutora negou. Ríspida, grosseira e com a cara enfiada no meio das minhas pernas. Disse que podia fazer mal depois, na hora de nascer

projeto *1:4 Retratos da Violência Obstétrica*, de Raiter (2017), reproduzidos parcialmente na sequência.

A genealogia do poder médico remonta, seguramente, ao mito do gênesis. Sabemos que no início dos tempos bíblicos, Deus ficou furioso com Eva – a primeira mulher - porque ela induziu Adão ao pecado e, por isso, ambos foram expulsos do paraíso. Para além da punição da queda que condenou toda a humanidade a (sobre)viver com o fardo do trabalho, o sofrimento e a morte, coube às mulheres o especial castigo de “dar à luz na dor”. Nas imagens acima, somam-se a esse castigo a episiotomia desnecessária, a dilaceração dos órgãos genitais, a interdição de um acompanhante – ainda que isso seja algo previsto na lei -, ameaças/intimidações e, por fim, o jejum obrigatório.

As dores derivadas da maldição bíblica sempre foi um tipo de patrimônio da mulher. O sofrimento seria algo inevitável e constitutivo da identidade do feminino, daí ainda hoje haver médicos imbuídos dos ideais do Gênesis que defendem que a mulher deve sentir as dores do parto para “pagar” ou se redimir do pecado original, interditando-lhe o uso de medicamentos anestésicos, por exemplo.

Os desdobramentos da punição genesíaca se deram em meio a persistentes exercícios de poderes, atados a múltiplas produções de saberes (de ordem filosófica, religiosa, jurídica, médica etc) que atravessaram o tempo e produziram verdades perenes, muitas delas devastadoras nos processos de subjetivação das mulheres. Dentre as principais, temos: (i) a emergência da noção

de sexo único, sendo o corpo da mulher uma mera inversão (sempre imperfeita) do corpo do homem, daí ela ser hierarquicamente menos importante, menos inteligente, mais submissa, mais dependente; (ii) a naturalização das diferenças entre homens e mulheres e, conseqüentemente, a definição assimétrica dos papéis sociais atribuídos a cada um, ficando as mulheres sujeitas “às gestações sem fim, aos cuidados das crianças, ao envelhecimento prematuro, à exaustão e, frequentemente, à morte por doenças do parto” (PORTER, 1992, p.316); (iii) a sacralização da castidade e da fragilidade de um corpo misterioso (sangra e não morre), instável, cíclico, cheio de humores, incontrolável e ameaçador.

Essas verdades, entendidas como produções históricas - já que não são absolutas, universais, tampouco definitivas - são muito antigas, mas se atualizam interdiscursivamente nos corpos das mulheres fotografadas por Raiter (2017). A partir deles, vemos que o poder de que trata Michel Foucault (1979) produz efeitos concretizados de forma evidente e intensa no corpo, mas de forma ainda mais imediata e específica no corpo da mulher. Isso porque, precisamente nesse corpo, o poder não pesa sobre ele somente como uma força repressora que o subjogou, dominou, violentou das mais diversas formas; trata-se, antes, de uma eficiente força produtora de enunciados, teorias, negações, afirmações, enfim, de discursos de verdade sobre o que é ser mulher.

De que verdade se trata? Na analítica foucaultiana, inspirada em Nietzsche, os sujeitos são incontornavelmente submetidos pelo poder à produção da verdade e somente podem exercer algum poder mediante a produção da própria verdade. E a verdade é a norma:

É o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder. Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer,

em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos do poder (FOUCAULT, 2002, p. 29).

Nas figuras elencadas, selecionadas de uma série de 14 imagens disponíveis em Raiter (2017), vemos e vemos narrativas inscritas nas peles fotografadas funcionando como se os próprios corpos estivessem se escrevendo. Reverberam as verdades que julgam, condenam, classificam, obrigam a tarefas, destinando aquelas mulheres a uma certa (e dolorosa) maneira de dar *à luz*. Ou seja, os discursos verdadeiros (re)atualizados nos corpos fotografados são os mesmos que se impõem sobre as parturientes cotidianamente, na medida em que trazem efeitos específicos do poder. Eles, os discursos verdadeiros sobre a episiotomia, jejum etc *são normalizações* que definem os modos de viver a experiência do parto.

Notemos que *são* corpos fragmentados e anônimos, sem quaisquer identificações, parecendo desmanchar a singularidade e a individualidade. Com o anonimato e a não identificação daquelas mulheres, o intuito de Raiter (2017) é espelhar o tratamento que muitas mulheres têm no espaço hospitalar em cuja rede de poderes e de discursos verdadeiros os sujeitos enredados não tem voz, direitos, tampouco autonomia sobre seu próprio corpo. Não importa quem são enquanto sujeitos “de carne e osso”; importa a posição que ocupam e que poderia ser ocupada por quaisquer outras mulheres vítimas da violência na hora do parto.

Além disso, sabemos que o que elas enunciam/denunciam não brota delas mesmas, pois muito longe de ser fruto de uma intenção do sujeito – aqui a fotógrafa ou as protagonistas das fotografias – esses enunciados verbais ou imagéticos somente existem e significam porque, naquilo que as mulheres imprimem em seus corpos, há um atravessamento da anterioridade e da exterioridade, de discursos outros assentados

a memória discursiva se movendo na história, especialmente na história do parto.

Discursivizados, esses enunciados criam um efeito de alerta (vejam o que aconteceu comigo para que não aconteça com você ou com alguém que você conheça); narram como seus corpos foram apropriados pela tecnologia médica, tornando-se alvo dos discursos verdadeiros que remontam ao Gênesis; desenvolvem-se no espaço hospitalar, até atingirem os procedimentos abusivos da intervenção/medicalização. Os corpos, que eram apenas corpos, transformaram-se em veículos simbólicos de informação, denúncia e em uma estratégia de resistência.

Acolhendo esses discursos em sua irrupção de acontecimento, na pontualidade em que aparecem e na dispersão temporal que lhe permitem ser repetidos, sabidos, esquecidos, transformados ou apagados (FOUCAULT, 2007), temos, no jogo de sua instância, o sofrimento (patrimônio das mulheres) traduzido nas marcas de um corpo que concentrou, durante muito tempo, a inferioridade, a subordinação e a exclusão; corpo, na verdade, que foi alvo de inúmeras interpretações e representações, sempre regulado por normas e valores de ordem moral, ética, estética e científica.

Portanto, os enunciados das fotografias não apontam apenas para o acontecimento traumático do nascimento de uma criança ou para os maus tratos que as mães sofreram; apontam, especialmente, para o funcionamento de um dispositivo de poder produtor de práticas e de discursos verdadeiros materializados nas Figuras. Falam, esses discursos, precisamente das violências que as mulheres sofreram; contudo, a noção de violência se desloca para a noção de microfísica do poder (FOUCAULT, 1979) – aquele que diz respeito aos poderes imediatos, minúsculos, capilares, exercidos sobre o corpo, o comportamento, os gestos e o tempo dos

indivíduos. Em tal deslocamento, os discursos dão a ver o intrincado processo de objetivação do corpo da parturiente que se deu no interior das tramas do poder médico, mas também, e ao mesmo tempo, objeto de saber.

Considerações gerais e finais

Os corpos fotografados por Raiter (2017), expostos em uma espécie de panfleto de pele e carne, trazem as marcas históricas que normatizaram, julgaram, discriminaram, orientaram, classificaram, obrigaram, coagiram e, sobretudo, violentaram a mulher quando ela está em trabalho de parto em um hospital ou clínica médica. Em uma sala de parto, ao tempo em que se conjugam os três maiores temores da humanidade – a vida, a morte e a sexualidade – instala-se um corpo anônimo, silencioso, que somente se manifesta quando em choque com o poder mediante um exercício de resistência.

Ao se manifestar, coloca-nos diante de enunciados nada nítidos, nada transparentes, tampouco fáceis de seres contornados, reafirmando a normatividade dessa relação cuja força e veracidade atravessam o tempo e permanecem na atualidade dos acontecimentos das fotografias. Ali, ganham visibilidades discursos de resistências associados a não poucas mulheres (e homens) que não aceitam as verdades balizadoras e as organizações de domínios que definiram que é “natural” *parir na dor* agravada pelos procedimentos violentos de assistência ao parto.

Se, como orienta Foucault,

as genealogias não são retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências. Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (1979, p. 171)

concluimos que, na insurreição dos saberes contra os efeitos de poder centralizadores, projetos como os de Raiter (2017) contribuem para que: (i) verdades sejam desestabilizadas; (ii) o corpo da mulher, historicamente marcado no sexo frágil, determinando-lhe lugares, interditos, liberdades, trabalhos, limites e exclusões, possa ser cada vez mais reinventado; (iii) os saberes dominados das parteiras reencontrem as tecnologias médicas.

Nesse sentido, as mudanças que visam coibir qualquer tipo de violência obstétrica poderão ter ressonâncias em falas e práticas médicas, como esta do médico João Paulo Dias de Souza (2015), em sua conferência intitulada *As Diferentes Faces da Violência Obstétrica*.

E esse outro movimento que, vamos dizer assim, fala do impacto provocado pela episiotomia na vagina [...] esse é um movimento que está trabalhando para o abandono da episiotomia de rotina e quem sabe da episiotomia em geral, ou revendo a prática da episiotomia. Então, esses movimentos sociais estão tirando a gente da nossa zona de conforto, eu acho que a gente tem que escutar isso e de alguma forma, reagir, não no sentido de brigar, mas de ver como a gente pode compreender.

Referências

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Em defesa da sociedade*. Curso do Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: FEU, 1995.

MOTT, M.L.B. A parteira ignorante: um erro de diagnóstico médico? *Rev. Estudos Feministas* 1999; 7(1-2):25-36.

PERROT, M. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

PORTER, R. História do corpo. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história: perspectivas*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992. p. 291-326.

RAITER, C. Retratos da Violência Obstétrica. Projeto 1:4. Disponível em <<http://carlaraite.com.br/1em4/>> . Acesso em 05/05/2018.

SOUZA J.P. As diferentes faces da Violência Obstétrica – Conferência de abertura da III Jornada de Assistência Materno-Infantil e Cirurgia Ginecológica da MATER Ribeirão Preto-SP. RESC 2015 Mar;2(3):e84

WOLFF, L. R.& WALDON, V. R. Violência Consentida: mulheres em trabalho de parto e parto. *Saúde Soc. São Paulo*, v.17, n.3, p.138-151, 2008. <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v17n3/14.pdf>>

Submissão: 29 de novembro de 2018

Aceite: 13 de dezembro de 2018

A criação literária e a psicanálise como representantes da condição humana

pg 134-140

Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães¹

Resumo

O presente artigo busca trazer a interface como um campo de saber contemporâneo, entre a Literatura e a Psicanálise - como duas áreas de conhecimento, as quais possuem diálogos e hiatos. As aproximações devem-se a busca pelo mistério da palavra diante das imagens e da experiência da linguagem, constituindo-se, com isso, a revelação, o confronto e a transformação, acerca da condição humana. A linguagem será evidenciada por meio da escrita imaginativa durante o Romantismo e com as correntes críticas literárias: o formalismo russo e a estética da recepção.

Palavras-chave: Literatura; Psicanálise; Romantismo; Linguagem; Interface.

LITERARY CREATION AND PSYCHOANALYSIS AS REPRESENTATIVES OF HUMAN CONDITION

Abstract

This article seeks to bring intertextuality as a field of contemporary knowledge, between Literature and Psychoanalysis - as two areas of knowledge, which have dialogues and gaps. The approximations are due to the search for the mystery of the word before the images and the experience of the language, constituting, with this, the revelation, the confrontation and the transformation about the human condition. The language will be evidenced through imaginative writing during Romanticism and with the critical literary currents: Russian formalism and the aesthetics of reception.

Keywords: Literature; Psychoanalysis; Romanticism; Language; Intertextuality.

E os escritores criativos são aliados muito valiosos, cujo testemunho deve ser levado em alta conta, pois costumam conhecer toda uma vasta gama de coisas entre o céu e a terra com as quais a nossa filosofia ainda não deixou sonbar. Estão bem adiante de nós, gente comum, no conhecimento da mente, já que se nutrem em fontes que ainda não tornamos acessíveis à ciência. (FREUD, 1907 [1906]/1996, p. 20)

Introdução

As convergências de diversos espaços de conhecimento proporcionam a interface, a mistura, o espaço vago e a transgressão. O “entre” abarca o variado, o múltiplo, o um e o outro, a partilha, além da resistência ao discurso científico moderno. Como a interface compartilhada por vários campos de conhecimentos, estes também apresentam hiatos, a fim de pontuar o poder e domínio de cada saber.

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail anarosa.psi@hotmail.com

Entre diálogos e hiatos: a literatura e a psicanálise

Como um fenômeno notoriamente humano, a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial quanto à própria condição humana. No encontro com a literatura ou com as artes em geral, os indivíduos têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. A linguagem literária é plural por excelência e a obra literária é plurissignificativa, devido à natureza dos elementos e das relações que constituem a sua estrutura formal e semântica, isto é: a língua simbólica à qual pertencem as obras literárias é por estrutura, uma língua plural, cujo código é constituído de tal modo, que qualquer palavra (qualquer obra), por ele engendrada, possui significados múltiplos.

Candido (2000) defende a ideia de que a literatura é um dos direitos fundamentais do ser humano, exatamente porque ela revela e depois “atua” sobre o homem, por meio de uma força “humanizadora”, da qual todos deveriam ser abrigados. Ao confirmar no homem a sua humanidade, a literatura exerce aquilo que faz próprio ao ser humano, como: a reflexão, a relação com o outro, o sentido de beleza, a percepção quanto à complexidade do mundo e a busca por verdades. Nesse sentido, a leitura constitui-se como um processo de descoberta de um universo desconhecido.

Para Clüver (2018), o estudo literário nas pesquisas interdisciplinares ou nas interartes é uma tendência contemporânea, que busca novas ferramentas e formação à nova geração pesquisadora dos meios e sistemas de signos das produções artísticas. Os “entres” podem realizar-se como um projeto, uma dimensão e uma peregrinação dos saberes.

A ideia de interface não busca a precisão, mas o vago e a abstração (HISSA, 2002).

Conseqüentemente, o vago sugere a ausência, a qual é questionada pela memória e pelo desejo do sujeito. O “entre”, para o autor (2017), é um espaço que, por si só, implica na existência de um, de outro ou de vários. O intervalo entre objetos físicos, uma distância preenchida por híbridos diversos, a pluralidade, o diálogo criativo e a desconstrução de especificidades, caracterizam o “entre”, isto é, converge-se em trans, no comum, na partilha, na distância e na proximidade, no intervalo e no pertencimento.

Uma representação de mundo: superposição e intersecções, desmedido, universo de ressonâncias entre células – complexas, por si, mas, sobretudo, em suas ramificadas relações entre elas e o seu ambiente exterior; um conjunto plural de silêncios e de vazios fabricados por ignorância, acasos históricos, processuais ou efêmeros, espaço fronteiro constituído de excessos que também dizem o mundo. (HISSA, 2017. p. 13)

O conceito de limite implica em dois ou mais mundos que, ao buscar a divisão, procura detectar a diferença diante dessa separação. O limite é tão somente um disfarce concebido como instrumento de saber; também sugere a ideia de obstáculo ao trânsito livre e, portanto, circunscreve que as “partes” sejam reconhecidas na especificidade do “todo”, isto é, produz à vigilância da liberdade. Para Hissa (2002, p. 9), “o limite insinua a presença da diferença”, como também há a “[...] confirmação de um ‘outro’ e de um ‘eu’, vigiando-se mutuamente”. (HISSA, 2002, p. 19)

Devido ao fato de ser uma concepção inventada para atribuir sentido às coisas e facilitar a interpretação de espaços, de acordo com Hissa (2002), o limite pode ser compreendido como próprio do âmbito natural, visto desconhecer a sua própria existência - estranha em si mesma. O limite sugere o entrecruzamento, a interpenetração, a abstração do olhar e a inquietação da visão, possibilitando, com isso, diferentes interpretações acerca de si.

Nesse sentido, a chamada grande literatura é de importância fundamental também para a psicanálise, porque a narração ficcional de fatos novos integra acontecimentos reais ou verossímeis, nos quais se misturam tempo e espaço, despertando no leitor horizontes inéditos e o envolvendo em situações emocionais novas ou recordadas. Dessa forma, ambas as práticas atrelam-se, fazendo despertar no outro a reflexão, a identificação, o estranhamento, o que revela a condição humana e as originais possibilidades de posicionamento ou pensamento frente ao mundo e às circunstâncias.

As práticas em questão, tanto a literária quanto a psicanalítica, resultam do mesmo homem preocupado com seu passado, a tradição, a cultura e o futuro. Todavia, a literatura, por ser ligada à criação, abre horizontes ilimitados de sentido, que ultrapassam o próprio autor e continua sendo sempre uma fonte inesgotável de conhecimento, autoconhecimento e reflexão. É, portanto, marcada por sua atemporalidade.

De acordo com Kon (2013), a compreensão do pensamento freudiano e o modelo de homem condizente com uma teoria da alma humana, mostram que a psicanálise possui ressonâncias e confluências próprias à literatura fantástica do final do século XIX. A literatura se firma em um lugar de transição, onde campos duais (como por exemplo, a realidade e a fantasia, o real e o irreal) eclodem à sobreposição de noções inconciliáveis, devido à busca pelo mistério do inexplicável e pela presença da estranheza, que conduz a uma necessidade reflexiva e/ou explicativa acerca destes mistérios, milagres ou enigmas. Nesse sentido, o “homem-psicanalítico” seria dotado de uma interioridade, que também, abrigaria a exterioridade do maravilhoso; teria uma subjetividade valorizada e particularizada. Assim, o inconsciente freudiano é um universo psíquico que acolhe o mistério, o irreal, a atemporalidade e os enigmas, os quais podem ser decifráveis.

Como destaca Kon (2011), a psicanálise é uma arte interpretativa, que traz, do poder fertilizador das manifestações artísticas, o fazer engenhoso e inventivo, ao assumir o objetivo de evidenciar e repelir uma perspectiva cientificista e tecnicista, as quais ainda saturam o campo psicanalítico e que propõe para si uma atividade revestida de uma suposta neutralidade, que apenas desvelaria as experiências traumáticas, as fantasias e os desejos submergidos por meio do recalque. Nazar (2009) observa que a articulação da psicanálise e da arte através do recorte com a literatura encontra-se justamente na linguagem inconsciente, situada a partir da descoberta freudiana de que o artista escreve com seu inconsciente e antecipa o analista, visto que, a palavra no contexto psicanalítico, assim como no literário proporciona o encantamento, a ação mágica, o poder metafórico, nomeia e, estes são “espaços” onde a linguagem e a vida constituem-se como uma unidade.

A linguagem, portanto, se apresenta com toda a sua potência criadora de uma nova subjetividade: a linguagem que é palavra poética e não apenas condução de comunicação de ideias de transmissão de um conhecimento já dado. Tal palavra não é mais descritiva e acessória. Ela é literatura, o espaço de criação de sentidos e de realidades. Para Kon (2011), é vinculada ao psicanalista, assim como ao escritor, a criação, o processo de inventividade e de desvelamento, sendo que, a linguagem poética, quando se oferece plena, pode reescrever a experiência de cada história particular.

No entanto, Rosenfeld (1996) adverte ao uso indiscriminado da “psicologia profunda” nas obras de arte, isto é, discuti-las como uma espécie de dados clínicos, a fim de investigar as anomalias psíquicas de seus autores. Aponta também que, alguns psicanalistas reduzem problemas gerais a casos particulares, contendo certas psicopatologias e, a partir disso, negam as respectivas obras, a universalidade configurada em Aristóteles, sobre a *Arte Poética*.

Contudo, em *Delírios e Sonhos na Gradiva de Jensen*, Freud (1907 [1906]/1996) salienta a importância dos escritores ao conhecimento psicanalítico, em especial, aos estudos fundamentalmente do inconsciente, que ultrapassam os elementos de análise da psiquiatria, pois, se expande a uma visão de que a arte é uma fonte para a psicanálise, visto que antecipa e aponta situações da condição humana. Assim como, por exemplo, em um texto literário, em que a linguagem é plurissignificativa, determinados fatos buscados pela compreensão psicanalítica podem ter muitas possibilidades interpretativas, porque a existência e o trabalho psicanalítico estão em contínuo devir:

E os escritores criativos são aliados muito valiosos, cujo testemunho deve ser levado em alta conta, pois costumam conhecer toda uma vasta gama de coisas entre o céu e a terra com as quais a nossa filosofia ainda não deixou sonhar. Estão bem adiante de nós, gente comum, no conhecimento da mente, já que se nutrem em fontes que ainda não tornamos acessíveis à ciência (FREUD, 1907 [1906]/1996, p.20).

Desse modo, Kon (2011) apresenta que muitos autores que exploram a região de fronteira entre a psicanálise e o fazer poéticos e agruparam, primordialmente, sob duas orientações gerais. De um lado, aqueles que utilizam o pensamento psicanalítico como bússola teórica em sua tentativa de elucidar um suposto sentido oculto no impulso criador do artista e/ou na obra por ele criada; e, de outro, há autores que procuram trazer para o interior do pensamento e do fazer psicanalítico, a potência da fantasia criadora de realidades, força intrínseca à criação artística.

A temática entre a articulação da psicanálise fundada por Freud e do Romantismo Alemão tem sido objeto de interesse desde o período em que o referido psicanalista era vivo. As discussões sobre as possíveis afinidades entre as duas correntes de pensamento tiveram como “patrono” Thomas Mann, cujo qual não hesitava em inserir a

psicanálise freudiana na linhagem dos pensadores românticos. As possibilidades desencadeadas por tais inter-relacionamentos adviriam do interesse de Freud por temáticas que marcam a alma romântica como, por exemplo, o sonho, a loucura, a morte, a interioridade e a subjetividade. Entretanto, o próprio Freud e alguns outros estudiosos sobre o assunto não são unânimes quanto a tais aproximações.

A arte, ou nesse caso mais especificamente, a literatura, assume na psicanálise o papel de solo a ser explorado para que se legitime o alcance universal das hipóteses clínicas, permitindo que se ultrapasse o interesse psicopatológico e terapêutico das formulações freudianas, para a criação de uma verdadeira teoria sobre o homem.

A linguagem: da poética, da vida e da transformação

O sentido moderno de literatura como escrita imaginativa pode ser detectado até os teóricos românticos alemães do final do século XVIII. Para Culler (1999), a literatura é linguagem que diferentes elementos e componentes do texto que entram em uma relação complexa. Há relações entre diferentes níveis, como: o sentido e a forma, o tema e a gramática, e os elementos de efeito do “todo”, isto é, a harmonia, a integração, a tensão e a dissonância. O estudo da literatura, com isso, abarca a organização da linguagem do texto, a expressão da psique do autor, assim como o reflexo da sociedade que a produziu.

Para a estética da recepção, contudo, o processo de comunicação entre o autor, o texto e o leitor estão interconectados em uma relação a ser realizada acerca de algo que inexistia. Tal concepção, contudo, conflita com a noção tradicional de representação, visto que a mimesis, destaca um referencial a uma realidade “pré-dada”, onde almeja ser representada. Assim, no sentido de Aristóteles, a função de representação é dupla, pois, toma-se

perceptível as formas constitutivas da natureza e ao contemplá-la, deixa-a incompleta.

A partir disso, embora a importância da mimesis não seja restrita à mera imitação, em nenhum dos dois casos, os processos de elucidação e de complementação exigem uma atividade ativa e performática, porque, as ausências aparentes contidas no texto serão transformadas em presenças (ISER, 1979). Com isso, as disposições produzidas, a fim de privilegiar o aspecto performático da correspondência entre autor, texto e leitor, advêm desde o mundo moderno, cujo qual, o objeto de representação, a princípio, estaria dado. Neste cenário, um novo material a ser modelado por meio da atividade comandada pelo texto, pela leitura e pelo processamento do texto ao efeito sobre o leitor e, assim, produzindo a interação. Iser (1979) destaca, portanto, que este novo produto, não é determinado pelos traços, estruturas e funções do material referido e contido no texto, mas, é devido à percepção e efeitos sobre o outro, que são imprescindíveis. O papel desempenhado pelo leitor permite sua ação sobre a leitura do texto e, tal fato trata-se da inauguração proposta pela estética da recepção, em que, considera-se, inicialmente, este mesmo leitor como o centro da recepção, circunstância esta, que implica a deixar de lado a reorientação teórica dos estudos da literatura, a qual, o movimento teria operado ou poderá vir a operar.

A relação interativa no mundo social deriva da contingência dos planos de conduta, da contradição de experimentar-se com a vivência alheia, e não da situação comum ou das convenções que reúnem os parceiros. Pertencerá ao leitor, deste modo, o preenchimento de vazios do texto, através da sua imaginação, sendo que, há o objeto intencionalidade pelo autor, que, entretanto, não foi dito. As possibilidades interpretativas do texto preparam o leitor a desempenhar seu papel, a qual requer um leitor ativo, possuidor de experiências, compreensões e conhecimentos prévios, a fim

de fazê-lo pensar e refletir acerca do que foi dito, ocasionando a ligação entre a estrutura (textual) e o sujeito (o leitor).

De acordo com Eagleton (2006), a literatura pode ser inerente ao que as pessoas fazem com a escrita, quanto ao que a escrita faz com as pessoas. A linguagem literária apresenta a beleza, a “movência” e a perenidade. Enquanto uma categoria subjetiva, a literatura manifesta-se diante de valores e ideologias sociais. Há pressupostos com os quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros. A partir do tempo e o espaço de determinada época, tenta-se compreender as atitudes e comportamento de seus indivíduos, bem como as temáticas e técnicas das manifestações artísticas de dado contexto histórico, social e cultural.

O contato entre sujeito e sociedade, no Romantismo, por exemplo, remonta ao fato de que em cada época histórica existe o *Zeitgeist*, isto é, o conjunto do clima intelectual e cultural do mundo, o qual possui determinadas características de uma dada época. O conceito de “espírito de época” ou “espírito do tempo” remonta aos românticos Herder e Hegel, os quais enfatizavam que determinado artista é um produto de sua época, carregando sua cultura e seu momento histórico em suas produções.

Diante das produções românticas, pela primeira vez, segundo Nunes (2000), os poetas assumiram serem híbridos-poetas-críticos ou críticos-poetas, ou seja, haveria duas críticas: a interna, do poeta-crítico, em simetria com a figura do poeta-filósofo aparecida à mesma época, e a crítica externa, do crítico, que se distanciaria do ser artista ou do ser poeta.

Entre o final do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX, Moisés (2007) conclui que o isolamento do poeta passa a ser experiência efetivamente vivida pelo homem comum que, sentindo-se “excluído”, pode vir a se identificar com

o poeta, desde que veja nos devaneios e estranhezas da nova poesia confessional, o retrato de suas ansiedades pessoais, incertezas e de autoafirmação. Partindo desse ponto, Safranski (2010) destaca que o poeta assumiria, no Romantismo, o papel desempenhado pelo sacerdote na sociedade tradicional. Entretanto, o poeta é acessível e permite que outros mergulhem no divino, isto é, seria mediador do conhecimento e sua missão era a de transmitir ideias. A poesia reflete os grandes acontecimentos espelhados pelas ideias, passando às coisas, como também acena aos séculos, aos povos e aos impérios.

No período romântico, a melancolia era considerada uma condição que propiciava o sublime e a contemplação. A emotividade, o pessimismo, a valorização da morte, o desejo de evasão, foram apenas algumas das formas do romântico revelar sua perplexidade ante a um mundo, cujos padrões e valores ficaram inaceitáveis, em especial a partir da eclosão da Revolução Industrial. Sob as fatalidades circunscritas na sociedade em que se vive o romântico, muitas vezes mergulhou na melancolia, na aceitação e até mesmo no cultivo de tal infelicidade, fato que, dado a demanda histórica, a melancolia seria uma condição necessária dos poetas para a produção artística.

Segundo os conceitos tradicionais de Aristóteles (2007) sobre a arte, ele descreve que a literatura deveria propor a reflexão, o incômodo, o estranhamento, por meio da imitação da essência. Contudo, esta arte não seria inspirada apenas na imitação, ela é a recriação, a representação do real, a qual, por meio da verossimilhança, por verdades gerais e pelo discurso poético, que, através das palavras plurissignificadas, arranjadas e estruturadas, ocasionariam no leitor, o prazer e a necessidade pela busca do conhecimento e, principalmente pelo autoconhecimento. Entende-se o texto literário como possuidor da matéria-prima a linguagem, a palavra, como formas de

representação e, descreve como obras clássicas aquelas, as quais se immortalizam pelo caráter atemporal, pelo arranjo e pela maneira de como o discurso foi pensado e organizado.

Nesse sentido, a velha dicotomia “forma-matéria” – *Gebalt und Gestalt*, é tratada pelo alemão Oskar Walzer. De acordo com Wellek (1978), Walzer evidenciou artifícios técnicos individuais da categoria de histórias da arte, inventadas por Wölfflin, para as histórias literárias. O termo “forma orgânica” também foi revivido na Alemanha, por Günther Müller e Horst Opper utilizando-se de analogias biológicas. Para estes dois autores, a obra de arte e o ser vivo parecem indistintas.

Os formalismos russos, assim, são contra a crítica ideológica que os cerca, isto é, a ideia de “forma” seria um mero continente dentro do qual é lançado o conteúdo. O conteúdo implica algum elemento da forma do conteúdo, de maneira com que o modo está arranjado no enredo e faz parte da trama. Wellek (1978) aponta que a estrutura da obra artística não se esgota por meio do estudo literário. A arte é uma totalidade de valores, que não adere simplesmente à estrutura, mas constitui sua própria essência.

O Romantismo pode ser considerado como um movimento que buscou a unidade perdida, por meio das dicotomias, dos choques entre os opostos, do rebaixamento ao universo das emoções e do olhar às camadas inconscientes da mente, ansiava por uma síntese, a qual originou o direcionamento rumo à subjetividade e ao cultivo da interioridade, tendo por desenrolar a necessidade do encontro do homem romântico com o seu Eu ou com os seus diversos “Eus”.

Considerações finais

As fronteiras, limites e “entres” contribuem para estabelecer os pontos em comum entre diferentes espaços do conhecimento, que buscam

a transição, o transitar e a transformação. As disciplinas não conversam sozinhas, mas agregam o saber de outras, produzindo uma zona de transição, um espaço em comum e de convivência.

A representatividade, tanto na poética como na psicanálise, é possibilitada por meio da linguagem, que sistemas de símbolos arbitrários – as palavras podem possuir uma relação intrínseca com as coisas que elas significam. Diante disso, o “nome” carrega em si, certa imitação das coisas, convenções e costumes.

Referências

ARISTÓTELES. *Arte Poética*. (P. Nassetti, trad.) São Paulo: Martin Claret, 2007.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a vida social. In: _____. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T.A. Queiroz; Publifolha, 2000.

CLÜVER, Claus. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. *Literatura e Sociedade: Revista de teoria literária e literatura comparada*, São Paulo: FFLCH/USP, n. 2, dez. 1997, p. 37-55. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/lis/article/view/13267>>. Acesso em 13 jul. 2018.

CULLER, J. O que é literatura e tem ela importância?. In: _____. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999, p. 26-47.

EAGLETON, T. O que é literatura?. In: _____. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREUD, S. Delírios e Sonhos na Gradiva de Jensen (vol. IX). (Trabalho original de 1907 [1906]). In: *ESB*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HISSA, C. E. V. Fronteiras. In: _____. *A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia da crise da modernidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. (Coleção Humanitas).

HISSA, C. E. V. Entre. In: MOREIRA, M. E. R.; SILVA M. I, S. (org.). *Literatura: espaço fronteiraço*. Colatina/Chicago: Clock-Book, 2017.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (org. e trad.) *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KON, N. M. *Freud e seu duplo: Reflexões entre psicanálise e arte*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1996.

KON, N. M. *A Viagem: da literatura à psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MOISÉS, C. F. *Poesia & utopia: sobre a função social da poesia e do poeta*. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.

NAZAR, T. P. *O sujeito e seu texto – Psicanálise, arte, filosofia*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2009.

NUNES, B. Crítica literária no Brasil, ontem e hoje. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Rumos da crítica*. São Paulo: Editora SENAC; Itaú Cultural, 2000.

ROSENFELD, A. *Texto/Contexto*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

SAFRANSKI, R. *Romantismo: uma questão alemã*. (R. Rios, trad.). São Paulo: Estação Liberdade, 2010.

WELLEK, R. Conceito de forma e estrutura na crítica do século XX. In: _____. *Conceitos de crítica*. Cultrix: São Paulo 1978.

Submissão: 04 de dezembro de 2018.

Aceite: 17 de dezembro de 2018

Mesclagem conceptual e polifonia: um exercício de análise linguística

pg 141-154

Morgana de Abreu Leal ¹

Resumo

O artigo propõe um exercício de análise linguística a partir de duas teorias: a teoria da polifonia, conforme proposta por Ducrot (1987) e a mesclagem conceptual, conforme proposta pela Linguística Cognitiva. O objetivo do exercício é mostrar como o mesmo enunciado pode ser esclarecido por propostas teóricas diferentes. Pragmaticamente, observa-se que o enunciado produz o mesmo significado, sendo as diferenças entre as duas abordagens apenas metodológica: ambas dão conta de evidenciar sentidos do dito e do não-dito e de como eles são construídos na cognição.

Palavras-chave: Mesclagem conceptual; Linguística cognitiva; Teoria da polifonia; Enunciação.

CONCEPTUAL BLENDING AND POLYPHONY: AN EXERCISE IN LINGUISTICS ANALYSIS

Abstract

The article proposes an exercise in linguistic analysis based on two theories: the theory of polyphony, as proposed by Ducrot (1987) and conceptual blending, as proposed by Cognitive Linguistics. The purpose of the exercise is to show how the same utterance can be clarified by different theoretical proposals. Pragmatically, it is observed that the utterance produces the same meaning, the differences between the two approaches being only methodological: both account for evidence of meanings of said and unspoken and of how they are constructed in cognition.

Keywords: Conceptual blending; Cognitive linguistics; Theory of polyphony; Enunciation.

Introdução

Correntes linguísticas diferentes podem apresentar entendimentos antagônicos em relação aos fenômenos linguísticos, cognição, relação entre corpo e mente, significado, categorização. A relação entre língua, mente e cultura é intrincada, e o posicionamento crítico do(a) pesquisador(a) dependerá da corrente teórica que ele(a) escolher para o seu trabalho.

Por vezes, porém, temos a oportunidade de esclarecer o mesmo fenômeno linguístico através de diferentes teorias linguísticas. Em um semestre, por exemplo, podemos abandonar um pouco a corrente teórica que se encontra na zona de conforto da pesquisa, para então mergulhar em áreas que tragam novos lugares e possibilidades, desapegando-se da terra firme para explorar outros horizontes.

¹ Mestre em Letras, área de concentração: Linguística (UERJ). E-mail morganabrleal@gmail.com

Este exercício de análise pegou carona em um barco desses. É uma tentativa de comparação entre duas teorias: a Mesclagem Conceptual, como proposta pela Linguística Cognitiva, e a Teoria da Polifonia, representada aqui pelo pensamento de Ducrot (1987). A proposta é analisar realizações linguísticas, comparando o tratamento dado a elas pelas duas teorias, de modo a encontrar pontos de convergência entre elas. Esperamos que a sua viagem seja interessante e que você navegue tranquilamente por outras correntes.

Semântica Cognitiva

Para compreendermos melhor o conceito de integração conceptual, devemos começar pela apresentação da Semântica para a Linguística Cognitiva (LC), que assume uma visão enciclopédica do significado. Aqui, a construção do significado se dá através do contexto. Esclarecendo, para a Semântica de base cognitiva, o conhecimento lexical, ou seja, a informação contida no significado da palavra e o conhecimento enciclopédico, aquele que acompanha o uso da palavra em determinado contexto, fazem parte de um mesmo conhecimento enciclopédico de quem usa a língua(gem). Ferrari (2011, p. 17) explica: “A visão enciclopédica assume que os significados convencionalmente associados às palavras são abstrações a partir de uma vasta gama de contextos de uso associados a um dado item lexical”.

Geeraerts (2006) elenca quatro características da natureza do significado linguístico para a LC: i) ele depende de perspectiva, ou seja, a construção do significado incorpora a perspectiva daquele que usa a língua; ii) ele é dinâmico e flexível, mudando a cada instanciação e contexto; iii) é enciclopédico e não-autônomo, isto é, envolve o conhecimento e experiência que temos com o mundo que nos cerca, tendo, assim, uma identidade cultural e social, além de estar ligado a outras capacidades cognitivas,

como a atenção, por exemplo; e, iv) o significado linguístico está arraigado no uso e na experiência, rejeitando a hierarquia de valores como a que conhecemos com Saussure nas primeiras aulas de Linguística – a LC não admite essa distinção entre *langue* e *parole*, pois preconiza que a experiência da língua advém do uso, e por isso utiliza um modelo de gramática baseado no uso, na fala propriamente dita, e não em modelos estruturais teóricos.

Outros aspectos da semântica cognitiva – como *frames*, corporificação, esquemas imagéticos, etc. – respaldam a visão enciclopédica do uso da língua, e a dependência de uma relação da mente com o corpo e com a cultura para a construção do significado. De maneira breve, clarificamos aqui essas estruturas².

A Semântica de *Frames*, abordagem desenvolvida por Fillmore na década de 70, tem especial envolvimento com a hipótese do conhecimento enciclopédico, pois sugere que a interpretação linguística “requer o acesso a estruturas de conhecimento que relacionam elementos e entidades associados a cenas da experiência humana, considerando-se as bases físicas e culturais dessa experiência” (FERRARI, 2011, p. 50). Por exemplo, temos o enunciado (1).

(1) Agora é possível pagar boleto vencido em qualquer banco” (Portal do Governo de SP, 13 jul. 2017).

Compreender um enunciado como (1) demanda acessar o *frame* de EVENTO COMERCIAL³, que fornece base para interpretação da sentença e tudo o que está envolvido nesse evento: comprar e vender coisas a prazo, utilizar cartões, pagar através

2 Para uma introdução aos aspectos centrais da Linguística Cognitiva, visite a obra de Ferrari (2011), indicada nas referências deste trabalho.

3 Domínios conceptuais serão escritos em versalete, conforme é costume na literatura da área de estudos da Linguística Cognitiva.

de boletos emitidos por bancos, prazos para pagamentos, onde pagar etc.

Cabe aqui uma pausa para a explicação teórica sobre modelos cognitivos idealizados (MCI), conceito proposto por George Lakoff, na década de 80. Sendo o MCI um conjunto complexo de *frames* (enquadres) distintos (FERRARI, 2011, p. 53), ele é uma representação cognitiva estereotipada, fundamentada em uma representação cultural “idealizada”, simplificada em relação ao mundo real (ALMEIDA et al., 2009, p. 24). O MCI depende de três princípios estruturantes: (a) estrutura proposicional, na qual a expressão linguística só pode ser definida em relação a um modelo idealizado, ou seja, não natural e criado pelo homem e por aspectos culturais específicos daquele MCI; (b) esquemas imagéticos, que fundamentam a estrutura conceptual do MCI; e, (c) metafóricos e metonímicos, pois os MCIs podem ser estruturados por essas projeções (FERRARI, 2011, p. 53-54). A seguir, chegaremos à conceituação de esquemas imagéticos, passando pela hipótese da corporificação do significado.

Aspecto essencial para a Semântica Cognitiva, a corporificação, de acordo com Gibbs (2006), traz a premissa de que a base primordial para as atividades cognitivas humanas (percepção, memória, raciocínio, emoções, linguagem etc.) é formada pelas experiências físicas que temos com nossos corpos em ação no mundo. Dessa premissa se deriva o conceito de esquemas imagéticos. Johnson (1987, p. xix, tradução nossa) define o esquema imagético da seguinte maneira: “um padrão recorrente, dinâmico de nossas interações perceptuais e programas motores que dá coerência à nossa experiência”⁴. Um exemplo clássico da nossa interação com o mundo enquanto seres humanos

4 No original: “a recurring, dynamic pattern of our perceptual interactions and motor programs that gives coherence to our experience”.

é o esquema imagético de CONTÊNER⁵, que é motivado tanto pela nossa experiência corporal de ser um container para os órgãos do corpo humano, quanto pela nossa experiência de estarmos contidos em contêineres maiores, como prédios, cidades, florestas (KÖVECSES, 2006, p. 209).

Essa experiência conceptualmente corporificada, por representar domínios conceptuais, motiva a estruturação da cognição e da linguagem. Algumas metáforas e metonímias conceptuais têm origem nesses conceitos abstratos imagéticos. O uso da preposição *em* no português brasileiro corrobora com a hipótese, como ilustra Oliveira:

O esquema imagético de CONTENTOR é central na semântica da preposição *em*, sendo o mais frequente na polissemia dessa preposição (OLIVEIRA, 2009). Ele envolve um objeto de duas ou três dimensões, constituído por um lado exterior, um limite ou fronteira e um interior, no qual se situa outro objeto (LAKOFF e JOHNSON, 1999: 32-3). A emergência desse esquema imagético decorre de padrões percebidos em situações como estar em/dentro de uma sala, observar um objeto no interior de outro, etc. (OLIVEIRA, 2011, p. 46-47).

Temos um exemplo cotidiano, como (2)

(2) Maluf passou a noite em cela de 12 metros quadrados na PF de SP (G1, 21 dez. 2017).

O exemplo (2), portanto, retrata o mapeamento metafórico O OBJETO CONTIDO TEM SUA LOCALIZAÇÃO RESTRITA PELO CONTENTOR, o que nos permite compreender, imediatamente, a lógica da contenção do esquema imagético descrito.

Essas estruturas, na prática da comunidade linguística, são manipuladas mentalmente por meio de mecanismos cognitivos específicos. Almeida et al. (2009, p. 27) elenca quatro principais processos: ajustes focais, metáfora, metonímia e mesclagem conceptual. Descreveremos apenas superficialmente

5 Esse esquema imagético também é chamado de CONTAINER e de CONTENTOR.

os três primeiros processos, já que detalharemos a mesclagem conceptual mais adiante.

De acordo com Evans (2007, p. 81-82), ajuste focal⁶ é um termo da Gramática Cognitiva que designa de que maneira a linguagem ajusta a atenção, o foco da cena em determinado aspecto que se queira dar destaque. Essa capacidade não é exclusivamente linguística, mas pode acontecer na linguagem, quando usamos diferentes construtos gramaticais ou expressões linguísticas para mostrar ao interlocutor o foco que se pretende dar à cena. Almeida et al. (2009, p. 28) revelam que os ajustes focais langackerianos compreendem três tipos de processos: “aqueles ligados aos mecanismos de seleção, perspectiva e abstração”. E os autores escolhem, dentre outras, as seguintes noções relacionadas ao ajuste focal: “base/perfil, trajetor/marco e alinhamento figura/fundo”.

De maneira resumida, o perfilamento – processo cognitivo que nos permite escolher, evidenciar ou perfilar um foco de atenção em relação a um plano de fundo – na construção gramatical ocorre assim: a “base” é o domínio conceptual pressuposto, aquele *frame* que é necessário conhecer para compreender o sentido da parte destacada na elocução, o que chamamos de “perfil”. Conforme o exemplo em Almeida et al. (ibidem), para entender o significado de “hipotenusa” (o perfil), é necessário evocar o conhecimento do triângulo retângulo (base da cena). Mas quando passamos a falar de “cateto maior”, mudamos o perfilamento, sem mudar a base.

Apresentada por Lakoff e Johnson em 1980, utilizada até hoje e reelaborada por Kövecses (2004, 2006, 2007, 2010, 2015) e Dancygier e Sweetzer (2014), entre outros autores e linguistas cognitivos, a metáfora, nessa concepção cognitiva, deixa de ser um recurso estilístico e passa a ser reconhecida como parte da vida cotidiana, pois faz parte do

nosso sistema conceptual, e, como tal, nosso pensamento, nossas experiências, e nossos atos cotidianos são reflexos de um sistema conceptual metafórico (LAKOFF e JOHNSON, 2003, p. 3).

A metáfora cognitiva assume um papel no sistema conceptual humano: “a essência da metáfora é compreender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra”⁷ (LAKOFF, JOHNSON, 2003, p. 5). Sua principal característica é a extensão de sentido, como no exemplo:

(3) Neymar confirma fim do namoro com Bruna Marquezine (Veja Online, 4 jul. 2017).

Observe como em (3) o relacionamento pode ser concebido como um viajante que encontrou o fim da viagem (EVANS & GREEN, 2006, p. 295). De acordo com Almeida et al. (2010, p. 35), a metáfora permite conceber e imprimir ideias abstratas, desempenhando um papel de destaque para o sistema conceptual humano. Podemos conceptualizar dois domínios conceptuais (amor e viagem), aproximá-los, e conceber um como outro (AMOR É UMA VIAGEM). Para Lakoff e Johnson (apud Kövecses, 2010, p. ix), a metáfora é conceptual em sua natureza, pois, como no exemplo acima, duas expressões linguísticas “capturam” aspectos do mesmo conceito, o amor, através de outro conceito, a viagem. Esse é um dos motivos para a metáfora ser considerada uma ferramenta cognitiva cotidiana, e não mais especial e exclusiva do imaginário literário (KÖVECSES, 2010, p. xi).

Faz-se necessária uma breve interrupção para explicarmos o conceito de domínio conceptual. De acordo com Miranda (2009, p. 82-86), domínios conceptuais são conjuntos de conhecimentos prévios e estruturados, social e culturalmente produzidos, relativamente estáveis

⁶ “Focal adjustments” no original.

⁷ No original: “The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another”.

e que podem ser identificados e evocados em eventos discursivos, e são flexíveis conforme as necessidades da instanciação. A construção do significado, portanto, se realiza nessas estruturas armazenadas na memória semântica permanente (LANGACKER, 1987, p. 147, *apud* FERRARI, 2011, p. 49), que formam os domínios.

Retornando ao assunto “metáfora conceptual”, quando observamos um link metafórico entre dois domínios, a ele chamamos mapeamento – ou *mapping* em inglês (LAKOFF, 2006, p. 190). A metáfora para a LC é, então, uma propriedade do pensamento: “entende-se que as expressões linguísticas metafóricas são o reflexo visível de um mecanismo cognitivo que consiste em estabelecer uma vinculação conceptual entre domínios distintos.” (ALMEIDA et al., 2010, p. 34). Essa visão das expressões metafóricas admite, necessariamente, que a metáfora está no uso comum da linguagem, e não é recurso poético apenas.

No exemplo (3), podemos verificar que há dois domínios conceptuais, amor e viagem. Eles têm nomes especiais: domínio-fonte e domínio-alvo. Veja o que afirma Kövecses:

O domínio conceptual no qual encontramos as expressões [linguísticas] metafóricas para entender outro domínio conceptual se chama domínio-fonte, enquanto o domínio conceptual que é entendido dessa maneira se chama domínio-alvo.⁸ (KÖVECSES, 2010, p. 4, tradução nossa).

O domínio-alvo é AMOR, enquanto o domínio-fonte é VIAGEM; a expressão linguística metafórica é relacionamento chegou a uma encruzilhada e a metáfora conceptual é O AMOR É UMA VIAGEM. Na estrutura de evento metafórico, podemos dizer que “namoro” (no sentido de “relacionamento”) representa um papel de “viajante” dentro da “viagem”.

8 No original: “The conceptual domain from which we draw metaphorical expressions to understand another conceptual domain is called source domain, while the conceptual domain that is understood this way is the target domain.”

Kövecses também afirma que as metáforas conceptuais geralmente utilizam um conceito mais abstrato no domínio-fonte e um mais concreto e físico no domínio-alvo. Para ele, “as nossas experiências com o mundo físico servem de fundamentação natural e lógica para a compreensão de domínios mais abstratos” (KÖVECSES, 2010, p. 7, tradução nossa). Segundo Evans & Green (2006, p. 298, tradução nossa), “conceitos-alvo tendem a ser mais abstratos, carentes de características físicas e por isso mais difíceis de entender e falar a respeito [...] domínios-fonte tendem a ser mais concretos e por isso mais imediatamente perceptíveis”¹⁰. Kövecses assume, assim, que as metáforas conceptuais estão baseadas em experiências humanas corporificadas.

A metonímia, por sua vez, também fora um recurso linguístico. Para a LC, a metonímia é processo cognitivo, uma relação de correspondência: usamos X para corresponder a Y (KÖVECSES, 2006, p. 97). O exemplo (2) ilustra como “A Globo” corresponde a toda a empresa, incluindo todas as suas operações jornalísticas, seja na TV, no rádio ou impressa.

(4) A Globo nunca vai divulgar nada positivo favorecendo Dilma ou Lula¹¹.

Na projeção metonímica, diferentemente da metafórica, só há um domínio. Assim como no exemplo (4), temos um “veículo” e um “alvo”: Globo (veículo) corresponde às Organizações Globo (alvo). Ainda, o que nos permite compreender a projeção metonímica é o *frame* que a engloba:

9 No original: “Our experiences with the physical world serve as a natural and logical foundation for the comprehension of more abstract domains.”

10 No original: “target concepts tended to be more abstract, lacking physical characteristics and therefore more difficult to understand and talk about [...] source domains tended to be more concrete and therefore more readily graspable.”

11 Retirado do tuíte de Ana Maria Padilha. Disponível em: <https://twitter.com/iaconstante/status/736345486987276288>. Acesso em: 28 maio 2016.

nome da TV corresponde a toda a instituição no *frame* de instituição jornalística.

E, assim, Kövecses define a questão:

Metonímia é um processo cognitivo na qual um elemento conceptual ou entidade (coisa, evento, propriedade), o veículo, fornece acesso mental a outra entidade conceptual (coisa, evento, propriedade), o alvo, dentro do mesmo *frame*, domínio, ou modelo cognitivo idealizado. Podemos conceber isso como um “mapeamento dentro do domínio”, no qual a entidade veículo é mapeada na entidade alvo.¹² (KÖVECSES, 2006, p. 99).

Assim como concluíram Almeida et al. (2009, p. 37), enquanto a metáfora envolve uma projeção entre dois domínios, elas permitem o entendimento de conceitos abstratos; a metonímia, por sua vez, direciona a atenção mental do conceito menos saliente para o mais saliente.

Na seção a seguir, teceremos um breve comentário sobre a mesclagem conceptual, pois ela nos fornecerá uma comparação com a teoria polifônica da enunciação de Ducrot (1987).

A integração (ou mesclagem) conceptual

A *mesclagem (ou integração) conceptual* é uma elaboração de Fauconnier e Turner, na década de 90. Na mesclagem, há quatro ou mais espaços mentais (espaço *input* 1, espaço *input* 2, espaço *mescla* e espaço genérico) que participam da construção de sentidos (KÖVECSES, 2006, p. 271). Mas o que são os espaços mentais?

Em *Language, Mind and Culture*, Kövecses (2006) revisita a Teoria dos Espaços Mentais, inicialmente proposta na década de 90. Tal teoria propõe que o significado e interpretação do discurso são construídos *on-line*, à medida que o discurso se desenvolve, a partir de espaços

mentais, ou domínios conceptuais, que “contêm representações parciais de entidades e relações em um cenário percebido, imaginado ou lembrado” (FERRARI, 2011, p. 109). Os espaços mentais são “pacotes conceptuais” e criam possibilidades de interpretação através de correspondências, ou mapeamentos, entre domínios. Temos o espaço base, que é a realidade presente, a situação comunicativa imediata, e outros espaços podem ser inseridos, inclusive através de construtores de espaços (*spacebuilders*), como advérbios, tempos verbais, expressões idiomáticas etc., que nos ajudam a criar espaços mentais específicos.

Chiavegato (2009, p. 92) explica que os sentidos projetados no espaço-mescla “são relacionados no novo contexto, herdando aspectos dos significados de origem, mas incorporando novas significações”. O “pulo do gato” da mesclagem é o espaço-mescla: pela fusão dos espaços *input*, o espaço-mescla emerge, operando o salto imaginativo, a estrutura emergente em um *frame* novo. Um exemplo para ilustrar (KÖVECSES, 2006; ALMEIDA et al., 2009) é o (5).

(5) Conheça Giancarlos Crosara Lettieri, o cirurgião açougueiro da Propina¹³

A ideia veiculada, de que o cirurgião é incompetente, não se constitui por uma projeção metafórica, pois não se pode mapear o domínio fonte “açougueiro” no domínio alvo “cirurgião”. As mesclagens podem ser construídas no momento da fala, mas dependem de *frames* já armazenados na memória (BERNARDO, 2011, p. 254). A “incompetência”, então, é um sentido novo, uma estrutura emergente, construída a partir da fusão de

12 No original: “Metonymy is a cognitive process in which a conceptual element or entity (thing, event, property), the vehicle, provides mental access to another conceptual entity (thing, event, property), the target, within the same frame, domain, or idealized cognitive model (ICM). We can conceive of this as a “within-domain mapping”, where the vehicle entity is mapped on the target entity”.

13 Um exemplo muito comum na literatura sobre mesclagem conceptual, o enunciado “Aquele cirurgião é um açougueiro” foi substituído por uma enunciação autêntica, encontrada no sítio eletrônico <<http://propinaliadf.blogspot.com.br/2018/01/conheca-joao-carlos-lettieri-o-medico.html>>. Acesso em 18 mar. 2018.

dois cenários distintos, armazenados na memória, os quais criam um terceiro espaço capaz de incluir novas e exclusivas interpretações.

A figura 1 ilustra os espaços input 1 e 2, o espaço genérico e o espaço mescla do exemplo (3), conforme sugeridos por Grady *et al.* (1999). Nela podemos compreender as projeções de sentido dos espaços mentais na mescla: para a emergência do sentido de um cirurgião incompetente (note que os açougueiros não são necessariamente incompetentes, por isso não há metáfora conceptual, e sim mesclagem), os espaços mentais fornecem pistas conceituais que levarão

à interpretação do espaço mescla. Nesse último, portanto, temos as projeções de: identidade do cirurgião, mas, nesse caso, exercendo o papel de açougueiro; identidade e o papel de paciente; há dúvida quanto à ferramenta utilizada, se o bisturi ou o cutelo, já que o sentido final leva a um cirurgião que não faz direito o seu trabalho; o procedimento é realizado na sala de cirurgia, com o objetivo de cura, mas por meio de uma carnificina. Essas projeções fazem emergir, no espaço mescla, o sentido de *incompetência* por parte do cirurgião.

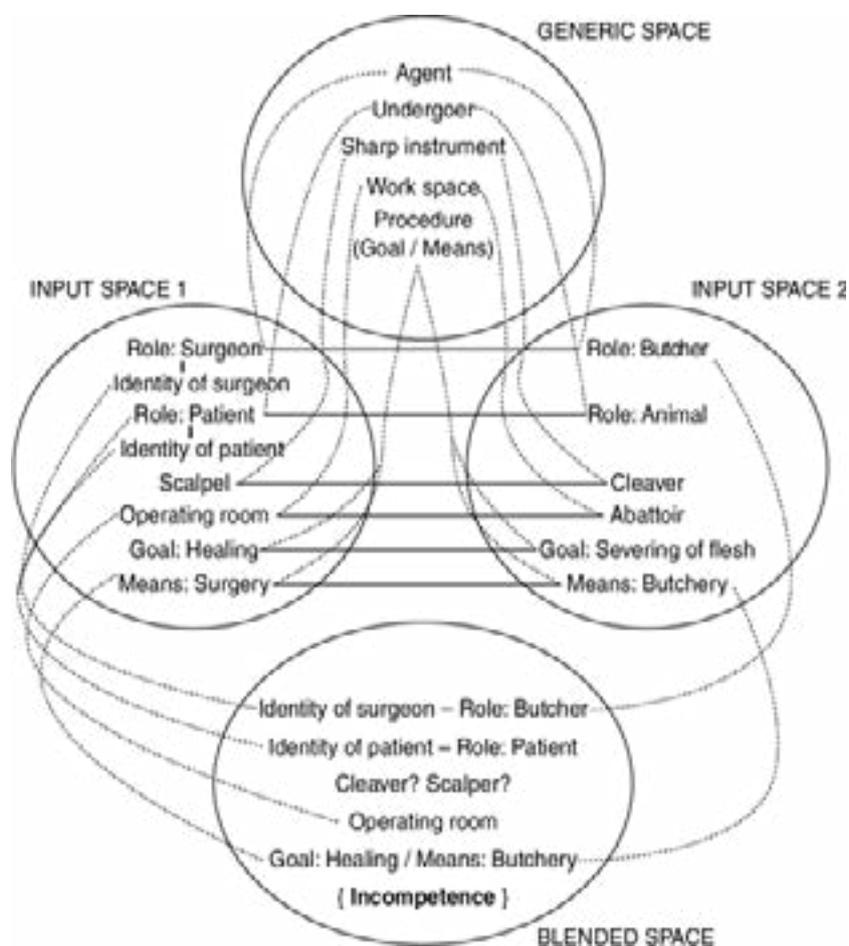


Figura 1 – Mescla de (5):CIRURGIÃO É AÇOUGUEIRO

Fonte: adaptado de Grady *et al.*, 1999, p. 105).

Kövecses (2006) revisita a discussão da mesclagem, da integração conceptual na qual os espaços mentais mesclam seus conteúdos conceptuais. Por mesclar, entende-se que os significados que emergem dos espaços mentais não apenas projetam mapeamentos entre eles, mas que mesclam características de

um e/ou do outro domínio para deles emergirem novos significados. A integração conceptual trabalha com quatro ou mais espaços - espaço *input* 1 e 2, espaço genérico e espaço mescla -, sendo chamada também de Modelo de Redes.

Fauconnier e Turner (2002) categorizaram 4 tipos diferentes de redes: a rede simples, a rede espelhada, a rede de escopo simples e a rede de escopo duplo ou múltiplo. Mas as redes de integração conceptual também podem aparecer como objetos físicos em uma cultura: a mesclagem resulta em materiais físicos, ou “âncoras materiais”, e esses objetos, por sua vez, mantêm e reforçam os processos cognitivos de mesclagem nessas formas físicas. Neste trabalho, as mesclagens analisadas formam redes de escopo duplo ou múltiplo: nelas, todos os espaços *input* contribuem para a estrutura emergente na mescla, criando um novo enquadre ou sentido.

A mesclagem conceptual está presente em quase todo momento – ou movimento – comunicativo da nossa vida. Agora, vamos apresentar a teoria polifônica de enunciação de Ducrot (1987), para então demonstrar como a mesclagem conceptual pode se revelar como uma possibilidade de compreensão da multiplicidade de vozes no discurso.

A teoria polifônica da enunciação de Ducrot (1987)

Ducrot (1987), em sua obra seminal *O dizer e o dito*, contesta um pressuposto muito comum no que ele chama de “linguística moderna”: o da unicidade do sujeito falante, no qual cada enunciado possui somente um autor. Cabral (2013, p. 204) nos explica, brevemente, o princípio geral da teoria de Ducrot: “o pensamento do outro é constitutivo do meu e é impossível separá-los radicalmente”. A

partir do conceito de polifonia de Bakhtin, que pressupõe que um texto popular apresenta uma multiplicidade de vozes, no sentido de que, no texto literário, há várias vozes simultâneas, e não uma voz única do autor, Ducrot propõe que mesmo um enunciado isolado carrega vozes múltiplas em suas escolhas linguísticas.

Para compreender a teoria polifônica de Ducrot, precisamos compreender o que é o enunciado. Para Ducrot, o conceito de enunciado difere de conceito de frase, sendo essa última uma construção do linguista, e, ainda, define enunciação como “o acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado” (DUCROT, 1987, p. 168). A essa aparição momentânea, que Ducrot chama de enunciação, atribui-se um sujeito falante, o sujeito da enunciação, ou, ainda, sujeito empírico. Distinta da ideia de um produtor da fala, a enunciação de Ducrot tem origem em um ou vários sujeitos, sendo necessário distinguir pelo menos dois: o locutor e o enunciador.

O locutor é o responsável pelo enunciado. Para Ducrot (1987), o locutor se desmembra em L (locutor enquanto tal) e λ (locutor enquanto ser do mundo). O locutor L apenas enuncia o enunciado, não assumindo posicionamentos dentro da enunciação. Já λ é uma “pessoa completa” (DUCROT, 1987, p. 188), que tem a propriedade de ser a origem do enunciado.

Cabral (2013, p. 205) explica que o “enunciador corresponde a pontos de vista relativos aos conteúdos expressos no enunciado”. Funciona assim: o locutor produz um enunciado e coloca em cena enunciadores, sendo que o locutor pode ou não assentir com os enunciadores. Os enunciadores não são pessoas, mas pontos de vista, perspectivas, vozes que se expressam na enunciação, mas que não “falam” palavras, e sim expressam posicionamentos e atitudes.

Em um dos exemplos dados por Ducrot (1987, p. 215), o linguista propõe que o enunciado de tipo “p mais q”, no qual (p) é um argumento para a conclusão (r) e o (q) é argumento para a conclusão inversa. Temos, pois, o enunciado (6), que será seguido de explicação:

(6) “Certamente o tempo está bom, mas estou com um problema nos pés”.

Supondo que alguém tenha sido convidado a caminhar, e tenha proferido o enunciado (6) como resposta, temos dois enunciadores: E1, assimilado ao alocutório, que reconhece, não explicitamente, o bom tempo e a associação de ideias “bom tempo” x “caminhada”; e E2, que rejeita a ideia, contra argumentando que tem um problema nos pés e, assim, se assimilando ao locutor. O locutor concorda com E1, reconhece o bom tempo, mas se distancia dele e se aproxima de E2.

Santos (2011), por sua vez, analisa, sob a ótica da teoria polifônica da enunciação de Ducrot, a seguinte manchete da capa do Diário de Pernambuco, de 15 nov. 2009 – enunciação (7):

(7) “A igreja que pode tudo”.

A igreja a que se refere a matéria jornalística é uma igreja que aceita a homossexualidade, a Igreja Inclusiva, localizada em Pernambuco. O texto da manchete (figura 2) diz que a Igreja tem uma doutrina que não é permissiva a tudo e que faz uma leitura diferenciada da Bíblia. Santos analisa:

O título da manchete dá margem a, pelo menos, três inferências: (i) uma igreja que pode tudo (tem o poder de tudo); (ii) uma igreja em que se pode fazer tudo (onde é permitido fazer tudo) e (iii) a igreja que proíbe (onde nem tudo é permitido). Esta última inferência até se contrapõe às anteriores porque, mesmo em se tratando de uma matéria sobre uma igreja que prevê alguma liberdade, emerge do enunciado uma voz que fala de proibição. Para uma igreja que permite tudo, há outra que proíbe pelo menos parte desse “tudo”. (SANTOS, 2011, p. 60, enumeração nossa).

Essas inferências, diz a autora do artigo, são as vozes dos enunciadores que se encontram presentes na enunciação (7). Em (i), temos o enunciador E1, a igreja que tudo pode fazer. Isso pressupõe que a igreja do E1 pode fazer o que quiser, até mesmo dar interpretações próprias ao texto da Bíblia e permitindo, por si, realizar casamentos homoafetivos. Em E2, a igreja na qual os fiéis podem fazer tudo. Em uma igreja na qual é permitido fazer tudo, os próprios fiéis podem realizar os dogmas que quiserem, pois a igreja é permissiva. E, finalmente, em E3 temos a igreja tal como conhecemos, na qual há várias proibições, dogmas, rituais e interpretações específicas daquela igreja aos textos considerados sagrados. Para que o E1 e o E2 existam, é necessário que se reconheça, na enunciação, o E3, aquele que carrega o sentido canônico da igreja que tudo proíbe. A autora argumenta que o locutor L (o jornal) se assimila ao E3, por se tratar de uma igreja que aceita a homossexualidade, mas não permite qualquer comportamento aleatoriamente. O texto associado à manchete não deixa claro o que a igreja proíbe, mas explicita que, já que não se segue à risca algumas proibições, como o corte de cabelo e barba, pode-se permitir o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Para confirmar essa hipótese, segue o texto da manchete (figura 2):

FUNDADA HÁ SEIS MESES NO RECIFE, A IGREJA INCLUSIVA NÃO CONSIDERA A HOMOSSEXUALIDADE UM PECADO E APRESENTA UMA LEITURA DIFERENTE DA BÍBLIA: “O MESMO VERSÍCULO QUE CONDENA A UNIÃO ENTRE PESSOAS DO MESMO SEXO PROÍBE TAMBÉM O CONSUMO DE MOLUSCOS, DE PORCO E O CORTE DE BARBA E CABELO”, EXPLICA TIMÓTEO REINAUX (FOTO). O ARQUITETO ZEZINHO SANTOS, QUE TEVE SEU CASAMENTO CELEBRADO POR UM PASTOR DA IGREJA COMPLETA: “SE É PARA SEGUIR A BÍBLIA AO PÉ DA LETRA, POR QUE NÃO SE SEGUE TUDO?”. REINAUX TROUXE A IGREJA PARA A CAPITAL PERNAMBUCANA E ESTÁ CONSEGUINDO ATRAIR JOVENS FIÉIS, APESAR DA INCLUSIVA (S/C.) TER UMA DOCTRINA QUE NÃO É PERMISSIVA A TUDO.

VIDA URBANA C4

Figura 2 - Texto associado à manchete, enunciação (7).

Fonte: Santos, 2011.

Santos (2011), portanto, nos traz um locutor L, que seria o jornal, e três enunciadores E1, E2, e E3 em sua análise. O texto de apoio, porém, nos traz novas informações que são imprescindíveis para a interpretação do texto. Sugerimos, por isso, um enunciador E4, que esclarece o que é a igreja inclusiva, e que ela não é permissiva a tudo. Fica evidente, pelo texto de apoio à manchete, que o E4 – e não o E3, como sugerido por Santos – é o que mais se aproxima do sentido proposto pelo locutor L, pois ele apresenta uma ideia de uma Igreja Inclusiva, permissiva, mas que mantém certas proibições, características desse tipo de instituição social.

A partir das enunciações (6) e (7), vamos mostrar como a mesclagem conceptual daria conta de explicar esses sentidos trazidos pelos enunciadores.

A mesclagem conceptual: a emergência dos sentidos das enunciações

Começamos pela enunciação (6) “Certamente o tempo está bom, mas estou com um problema nos pés”. Na figura 3, temos o diagrama que demonstra os espaços mentais, os *inputs* e a emergência do sentido em (6).



Figura 3 - Diagrama da mescla da enunciação (6)

Fonte: a autora.

Montamos aqui o diagrama para representar a solução do sentido expresso pelo conteúdo enunciado (6): recusa o convite para a caminhada, apesar do bom tempo, por causa de um problema nos pés. Podemos observar que os inputs 1 e 2, nesse caso as duas frases que compõem (6), são responsáveis pela introdução dos conteúdos que irão compor o sentido emergente da enunciação. O advérbio “certamente” é um construtor de espaço mental que traz a concordância com o fato de que o tempo está bom para a prática da caminhada, e, ao mesmo tempo, a conjunção “mas” constrói um espaço mental de recusa ao convite, ao apresentar um argumento contrário ao do *input 1*.

No espaço genérico temos o raciocínio que está presente em situações cotidianas, e que entendemos sem muito esforço cognitivo: para a prática de atividades físicas, é necessário que haja

um tempo propício e disposição física. Isso, é claro, considerando o tipo de esporte e de convite, os locutores e enunciadore envolvidos etc. Se o convite fosse para esquiar, como no exemplo original do Ducrot (1987), a configuração do *input 1* seria totalmente diferente, pois precisaríamos de neve. O sentido de “o tempo está bom” depende do contexto. Lembrando que esses sentidos emergem *on-the-fly*, ou seja, enquanto acontece a enunciação, e por isso torna-se necessário considerar o contexto de produção da enunciação para que os espaços mentais que estão atuando na construção de sentido estejam corretos e levem a uma interpretação adequada.

Percebemos, após breve análise, que a enunciação (6) pode ter tratamentos teóricos diferentes, mas que levam à produção do mesmo sentido ao final da análise. Vamos agora à análise da enunciação (7), “A igreja que pode tudo”, a partir da mesclagem conceptual.



Figura 4 - Diagrama da mescla da enunciação (7)

Fonte: a autora.

Na leitura que fizemos do processamento conceptual que acontece em (7), temos por *inputs* 1, 2 e 3 as três inferências propostas por Santos (2011), mas temos também um quarto *input*, que é o que vai levar ao sentido que a autora argumenta como final, relacionado ao enunciador E3 (por Santos) e ao E4 (por este trabalho). O *input* 4 se refere ao final do texto de apoio: a igreja inclusiva, que tem uma leitura diferente da Bíblia e por isso aceita o relacionamento homoafetivo, celebrando até mesmo casamentos do tipo, mas que também não permite qualquer coisa. Essa igreja do E4, *input* 4, a tal “igreja inclusiva” relatada na reportagem, abre precedente para o casamento entre pessoas do mesmo sexo, a partir do momento que abre precedente para permitir o corte de cabelo e barba e o consumo de moluscos, que são proibidos nos

textos sagrados. Mas, como nos informa o texto de apoio, a igreja inclusiva tem limites. Uma observação se faz necessária: para o sentido emergente do espaço mescla, precisamos contextualizar mais, trazendo as informações do texto de apoio para formar os espaços *input*, assim como incluímos um E4 à análise do enunciado (7) pelo viés da polifonia de Ducrot.

Observamos também que a inferência 2, apesar de presente, nada acrescenta ao sentido final da enunciação. É uma inferência possível, que está presente na enunciação (7) – e que a teoria polifônica argumenta que está presente em um dos enunciadores do discurso –, mas que, na verdade, existe para que se dê o contraste e se chegue a outra interpretação. Dos quatro espaços mentais abertos na mescla, três deles têm relação direta com o

sentido final da enunciação analisada: a “igreja que pode tudo” é a que tem poder de fazer tudo, mas também é a que proíbe, como percebemos a partir do texto de apoio à manchete, e, por fim, é a igreja inclusiva, sentido final da mescla.

Considerações finais

Apresentamos, neste breve exercício de análise linguística, duas vertentes teóricas que analisam a compreensão de sentidos de uma enunciação: a teoria polifônica da enunciação de Ducrot (1987), que se situa dentro dos Estudos do Discurso, e a mesclagem conceptual, pertencente à Linguística Cognitiva. A polifonia nos mostra que por trás de cada enunciado existem locutores e enunciadores, que nem sempre concordam entre si, mas que atuam juntos na construção de sentido, seja ele explícito ou não. A mesclagem conceptual traz uma abordagem diferente: aqui temos espaços mentais, que estão relacionados com modelos cognitivos idealizados e com a nossa experiência de mundo, que são “abertos” à medida em que lidamos com as enunciações e construímos os sentidos delas *on-the-fly*.

Com a intenção de provocar algumas reflexões, apresentamos os exemplos retirados de textos que tratam da polifonia e demos uma nova roupagem a eles. A enunciação “Certamente o tempo está bom, mas estou com um problema nos pés”, inicialmente proposta por Ducrot (1987) e adaptada neste exercício de análise, ganha a abordagem da mesclagem conceptual, de modo a demonstrar como essa vertente teórica lida com a construção do sentido final da enunciação, que é a recusa de um convite à caminhada. Através de *inputs* linguísticos e construtores de espaços mentais, demonstramos como a Linguística Cognitiva trata a construção de sentido de enunciados.

Santos (2011), por sua vez, analisa o enunciado “A igreja que pode tudo”, dentro do

contexto de uma manchete e um texto de apoio jornalístico, retirados de uma capa do Diário de Pernambuco. Com a diagramação dos espaços mentais provenientes do contexto de produção da enunciação, tivemos a oportunidade de observar como as inferências se comportam, se tratadas como espaços mentais a serviço da construção de um sentido específico a partir do texto enunciado.

Concluimos que as diferenças encontradas nas duas análises são diferenças apenas metodológicas. Pragmaticamente, os sentidos que emergem dos enunciados são alcançados com as duas abordagens teóricas. Com a teoria polifônica de Ducrot, podemos mostrar que uma enunciação pode apresentar mais de uma voz, por vezes até mesmo antagônicas. Da mesma maneira, com a teoria da mesclagem conceptual, essas vozes são, para tal abordagem, espaços mentais que nossa cognição cria à medida que percebemos as enunciações e procedemos às interpretações possíveis. Assim como várias vozes estão presentes, mas nem todas fazem parte do sentido final da enunciação, os espaços mentais têm o mesmo comportamento: se abrem no momento do processamento cognitivo, mas nem todos os inputs projetam sentidos na mescla emergente.

Consideramos que as abordagens teóricas aqui utilizadas não entram em embate: elas são complementares e ambas têm a capacidade de explicar fenômenos linguísticos e os sentidos que deles emergem. Suas análises trazem à luz questões importantes para a prática linguística, como, por exemplo, quais vozes estão presentes em certas enunciações, qual enunciador está no centro de perspectiva, qual é o sentido do não dito, como esse sentido é construído na cognição. Inclusive, ousaremos argumentar que utilizamos a primeira pessoa do plural em todo o texto por acreditarmos que a voz do pesquisador linguístico nunca é uma, nem é absoluta: é a soma de todas as vozes que nos ensinaram e guiaram nossas escolhas teóricas até aqui.

Referências

- ALMEIDA, M. L. L. *et alli*. Breve introdução à Linguística Cognitiva. In: ALMEIDA, Maria Lúcia Leitão *et alli*. (orgs.). *Linguística Cognitiva em foco: morfologia e semântica do português*. Rio de Janeiro: Publit, 2009.
- BERNARDO, S. Mesclagem conceptual em análise de cartum. *Veredas online*– Atemática, n. 1, Juiz de Fora/MG, 2011.
- CABRAL, A. L. T. Ducrot. In: OLIVEIRA, L. A. *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- CHIAVEGATO, V. C. Introdução à Linguística Cognitiva. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- EVANS, V. *A Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.
- EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2006.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think*. New York: Basic Books, 2002.
- FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- GEERAERTS, D. Introduction: a rough guide to Cognitive Linguistics. In: _____ (org.). *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006.
- GIBBS, R. *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- GRADY, J.; OAKLEY, T.; COULSON, S. Blending and metaphor. In: GIBBS, R., STEEN, G. (orgs.). *Metaphor in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- JOHNSON, M. *The body in the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- KÖVECSES, Z. *Language, mind and culture: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2006.
- _____. *Metaphor: a practical introduction*. 2 ed. Nova York: Oxford University Press, 2010.
- LAKOFF, G. “Conceptual metaphor: the contemporary theory of metaphor”. In: GEERAERTS, Dirk. *Cognitive Linguistics: basic readings*. Berlim: 2006, p. 185-238.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.
- MIRANDA, N. S. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, v. 3, n. 1. Juiz de Fora, 2009, p. 81-95. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo45.pdf>>. Acesso em 08 out. 2011.
- OLIVEIRA, A. de A. Mapeamentos metafóricos a partir do esquema imagético de contentor: o caso de *em*. *Revista da ABRALIN*, v.10, n.2, p. 43-65, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32059/20398>>. Acesso em: 17 mar. 2018.
- SANTOS, L. C. B. dos. A polifonia nas manchetes de jornal. *EIDEA* – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação. Ilhéus, n. 1, p. 56-63, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista1/eideaartigo5.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

Submissão: 12 de agosto de 2018

Aceite: 11 de dezembro de 2018

Sinais fechados: um diálogo entre literatura e música

pg 155-165

Claudimar Paes de Almeida¹

Leoné Astride Barzotto²

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo realizar um estudo comparativo entre a música “Sinal fechado”, de Paulinho da Viola, do ano de 1969, e o conto de Marcelino Freire, “Sinal fechado”, do livro *Rasif: mar que arrebenta*, de 2008, visto que, todo texto se constrói a partir de outro, constituindo-se em um grande mosaico de citações (KRISTEVA, 1974). O levantamento teórico e a análise possibilitam reconhecer e encontrar os aspectos intertextuais e o diálogo existentes entre a literatura e a música, ambas com a mesma temática e, apesar da distância temporal e das realidades distintas, tais contatos comungam da mesma “revelia”, ou seja, o trânsito ainda continua fechado.

Palavras-chave: Intertextualidade; Literatura Comparada; Música; “Sinal fechado”.

CLOSED SIGNS: A DIALOGUE BETWEEN LITERATURE AND MUSIC

Abstract

This work aims to conduct a comparative study between the song “Sinal fechado”, by Paulinho da Viola, from the year 1969, and the short story written by Marcelino Freire, “Sinal fechado”, from the book *Rasif: mar que arrebenta*, 2008, since all text is constructed from another ones, constituting a great mosaic of quotations (KRISTEVA, 1974). The theoretical survey and the analysis make it possible to recognize and find the intertextual aspects and the dialogue existing between literature and music, both with the same themes and, despite the temporal distance and the different realities, those contacts offer the same communion, we mean, the traffic still remains closed.

Keywords: Intertextuality; Comparative literature; Music; “Sinal fechado”.

Para início de conversa

O homem sempre teve a necessidade de comunicar-se, em razão de sua relação com a natureza, com o outro, com ele mesmo e com aquilo que o cerca. Em vista disso, transcende seu espaço e se fortalece em outros, trabalha em comunhão para o crescimento mútuo. É possível visualizar nesse mesmo caminho, as manifestações artísticas, haja visto seus desdobramentos em outros terrenos, que culminam

¹ Mestrado em Letras pela Universidade da Grande Dourados. E-mail claudimarpaes@hotmail.com

² Doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina, professora Adjunta III, na Universidade da Grande Dourados (UFGD). E-mail leoneastridebarzotto@gmail.com

no mesmo objetivo, as manifestações culturais, sociais e políticas do homem.

Com o desenvolvimento do homem e do próprio mundo, algumas artes perdem seu brío, e outras ganham maiores espaços, a intenção não é refletir essas diversas nuances, mas colocar em destaque a literatura e a música, vistas num processo interacional e, sobremaneira, a partir de suas representações em dois momentos: a ditadura e a realidade atual. Entre as artes, a intertextualidade e o diálogos sempre existiram, assim como entre os seres humanos. Muitos cantores e escritores se valem de aspectos musicais ou literários para firmarem ou expressarem uma relação estreita com elementos sociais, históricos, políticos e culturais, ou seja, com o que está sendo vivenciado por determinada realidade, grupo, sociedade ou comunidade.

Por pensar nas várias facetas que as duas artes em questão podem apresentar, o trabalho se constitui de uma metodologia bibliográfica, crítica e analítica, partindo dos seguintes pressupostos teóricos: Candido (2000, 2004), Carvalhal (2003), Cevasco (2009), Clüver (2011), Etiemble (2011), Marques (1999), Remak (2011), Souza (2007), entre outros. O estudo comparativo em questão procura destacar os principais aspectos de interação, diálogo, intertextualidade, intermedialidade, e intencionalidade existentes entre as duas formas de manifestação cultural, literária e crítica, diante dos momentos supracitados.

Literatura comparada e estudos culturais: confabulação interdisciplinar

Ao adentrarmos no conceito de Literatura Comparada, encontramos desde a sua formação e constituição enquanto disciplina, até diversas concepções a respeito de seu campo de estudo e possibilidades de análise. De Tieghem, Guyard, René Wellek, Remak, René Etiemble, inclusive, as concepções atuais; temos discussões acirradas

que colaboram para a expansão e apreciação mais aguçada desse campo de estudo. Vale ressaltar que as discussões em questão não eliminam conceitos nos mais variados contextos, mas incidem sobre a reflexão na qual a LC³ estabeleceu suas relações com outras disciplinas ou campos de estudos tantos.

Muitas discussões arrolam o campo da crítica literária, mas em relação a isso, tem-se uma peça reveladora e indispensável para os desdobramentos constituintes de qualquer área do conhecimento e de sua proporção, o homem, seja ele de qualquer lugar ou qualquer tempo, nas suas mais múltiplas interações com o mundo e com ele mesmo, necessita transpor fronteiras para sua formação enquanto ser em processo de construção e de necessidades.

Nesse sentido, a literatura é um instrumento colaborativo nos aspectos expressivos da vida do ser humano, que não se limita às “bordas de suas páginas”, mas que se relaciona com outras áreas do conhecimento. Logo,

A literatura comparada é o estudo além das fronteiras de um país específico e o estudo das relações entre, por um lado, a literatura, e, por outro, diferentes áreas do conhecimento e da crença, tais como as artes (por exemplo, a pintura, a escultura, a arquitetura, a música), a filosofia, a história, as ciências sociais (por exemplo, a política, a economia, a sociologia) as ciências, a religião etc. Em suma, é a comparação de uma literatura com a outra ou outras e a comparação da literatura com outras esferas da expressão humana (REMAK, 2011, p.189).

Dessa forma compreendemos o papel da LC, de sua dimensão e de suas correspondências, pois ela não se concretiza como um departamento isolado ou fragmentado, mas a partir de sua relação com as várias literaturas e outros espaços do conhecimento e da ação humana. Aprecia-se, então, o papel do comparatista que, dotando-se de uma política humanística, refutará qualquer tipo de chauvinismo e provincianismo, ao reconhecer que a civilização humana agrega valores intercambiantes desde os

³ Doravante Literatura Comparada.

seus primórdios, não se privilegiando nesse caso uma só língua, um só país, nem valorizando uma cultura e desvalorizando outra, visto que as trocas culturais sempre existiram e existirão (REMAK, 2011).

O afastamento do “isolamento” e das apreciações faz dos estudos comparados um campo propício para as articulações, as conversações, os diálogos entre as artes e os mais variados terrenos emanados dessa. Pertinentes a essas questões encontram-se os Estudos Culturais, pois em vista de um novo contexto, há a necessidade de “[...] uma visão mais democrática e inclusiva de cultura e uma forma mais integrada de ver as formas culturais como articulações de processos sociais reais” (CEVASCO, 2009, p.320). Esses apontamentos são os norteadores e modeladores sociais integrantes dos Estudos Culturais, pelo fato da cultura não ser uma fonte atrelada a uma pequena parcela, porém pertencente a todos.

Os EC⁴ são diferenciados pela forma de sua abordagem, ou seja, agregam a produtividade cultural e o modelo de vida da sociedade como distintas manifestações emergidas do mesmo furor. Quanto à percepção colocada “[...] a prática interdisciplinar, funciona como mecanismo de abertura para o trânsito entre os discursos das ciências humanas, exerce papel importante nesta reflexão” (SOUZA, 2007, p.77). Veículo motor na conversação entre as demais disciplinas ou manifestações culturais, a transitividade proporciona um diálogo com as demais áreas do conhecimento, como a sociologia, a história, da própria literatura, ampliando-se a outros modos de reprodução representativos da realidade social, entre eles, a ficção científica, textos jornalísticos, ou ainda obras escritas por negros, mulheres e homossexuais. Vale destacar que os EC sofrem várias críticas, visualizados pela alta literatura como ameaça ou até mesmo como morte dos estudos que defendem a forma literária,

4 Doravante Estudos Culturais.

entretanto, ao pensar numa representação diante das grandes transformações sociais, segundo Souza:

[...] A narrativa pós-moderna, construída com fragmentos de culturas diversas e composta de personagens cuja sina são o constante deslocamento, o embaralhamento de identidades e a crise social, sintomas da falta de representatividade de classe e do apagamento do sentido de nação. A alta cultura encontra-se, paradoxalmente, disseminada nas baixas esquinas do mundo: nos viadutos de Nova York, na bolsa de valores de Tóquio e no centro das maiores cidades brasileiras (SOUZA, 2007, p. 83).

Disseminando a literatura como parte integrante da sociedade, encontrada nas diversas expressividades da realidade social, sobrepujada em vista das grandes mudanças globais, nacionais e locais, é fundamental mediante o objetivo em que se propõe intercambiar o diálogo entre as duas perspectivas, LC e EC, culminadas na dimensão interdisciplinar. Torna-se bastante pertinente a reflexão, já que emerge em destaque, o processo de globalização e a crise de paradigmas relutantes, por muito tempo, advindas do discurso hegemônico.

As duas disciplinas compartilham de um caráter múltiplo, advindas da diversidade de objetos enquanto estudo e análise, enfoques e metodologias direcionadas ao comparatismo, delineiam-se em caminhos possíveis de convergir, porque as

[...] pesquisas são movidas pelo múltiplo e pelo diverso, incidindo sobre vários discursos, vozes, disciplinas, tradições, objetos; o quanto elas dão ênfase aos jogos, confluências, trânsitos, deslocamentos, intervalos de cultura; o quanto investem em releituras de formações nacionais, na escuta de diálogos entre nacionalidade, classe, gênero, etnicidade (MARQUES, 1999, p.58).

Nesse sentido, percebe-se a existência de uma pluralidade de discursos, constituída pelas disciplinas, que entrelaçam interesses comuns e ultrapassam fronteiras instituídas pelo paradigma hegemônico. Ressalta-se a ideia de interposição, já que a visão interdisciplinar aqui explanada e articulada não é aquela construída pela mera confrontabilidade

das disciplinas, mas uma visão interdisciplinar da invenção e da construção a, o que pressupõe uma tomada de consciência, de limitações de terrenos ou territórios, dos sujeitos do conhecimento, levando-os a transpor as fronteiras, habitadas pelo diálogo aberto com outras bases teóricas.

Marques (1999), ao referenciar Barthes em relação à reflexão sobre a interdisciplinaridade, destaca o texto como sendo um dos objetos de grande valor metafórico da cultura, como algo inacabado e carregado de uma heterogeneidade radical, pois está sempre em procedimento de transformação, ininterruptamente construído pelos mais diferenciados atores culturais, por meio de sua bagagem cultural adquirida pela leitura e escrita. Por isso, o texto é elemento em comum em todas as disciplinas ou manifestações artísticas, políticas e culturais.

Desdobra-se, então, a possibilidade de formação de pessoas acessíveis/abertas a uma visão cultural mais ampla, deixando de lado o olhar individualista, reduzido, limitado, buscando não se impregnar da nostalgia herdada pelas culturas autoritárias e não abertas ao novo. Torna-se essencial a formação dos indivíduos, pois encontram-se inseridos “[...] numa sociedade democrática, de consumo, e de uma força de trabalho mais apta a lidar com as mudanças impostas pela tecnologia” (MARQUES, 1999, p.64). Essa pluralidade exige um olhar cuidadoso dos mais variados contextos, tornando-os mais receptivos, seja diante das perspectivas locais ou globais, são importantes ainda, levar em consideração as especificidades culturais tradicionais, em vista do desenvolvimento da globalização nas mais distintas esferas da vida humana. Marques colabora nessa reflexão ao dizer que:

A interdisciplinaridade se coloca e se desenvolve, a meu ver, como resposta a tais demandas. Como movimento para além e através das fronteiras disciplinares, ela se contrapõe ao imperialismo epistemológico, aos saberes totalizantes. De um ponto de vista mais filosófico, o pensamento interdisciplinar, assim como o transdisciplinar, supõe o

reconhecimento da natureza hipercomplexa do real, o real como múltiplo, algo de que os métodos científicos não dão conta (MARQUES, 1999, p. 64).

A interdisciplinaridade, imbuída da complexidade e categoricamente mais prática do que teórica, mergulha nos espaços articulatórios dos discursos e das experiências do real. Ao entender esse “mergulho”, observam-se as constituintes colaborativas e esclarecedoras na relação recíproca entre os estudos literários e os estudos culturais, por conta de suas práticas multidisciplinares. Com efeito, vislumbra-se na construção desse mosaico, a relação aportada das Ciências Humanas, pois sua abertura predispõe a nítida idoneidade para a realização desse diálogo.

Como já referenciado em alguns momentos, é na fronteira disponibilizada pela ação interativa que ocorrerá o procedimento pluridisciplinar e, quando nos remetemos à ideia de fronteira, não a vinculamos a conceitos mais convencionais do termo, aqueles restritos a concepções geográficas, políticas ou históricas, mas a uma concepção mais ampla “[...] como aquilo que determina as relações dos elementos com seu espaço”, ou seja, em uma “[...] dimensão simbólica, capaz inclusive de ultrapassar aspectos concretos e localizados dos fenômenos para captá-los em seu processo de elaboração criativa [...]” (CARVALHAL, 2003, p.153-154). Assim, o termo é compreendido, aqui, como espaço de diferenças, identidades e representações.

A constituição e a concretização da análise ocorrem num espaço intervalar, nos interstícios, no entre-lugar, espaços ocupados pela LC⁵ e pelos EC⁶, transgredindo, ultrapassando e cruzando as

5 Segundo Candido (2004) ao tratar da LC brasileira, ressalta que sempre existiu um vínculo comparativo nas mais variadas obras e que o rompimento ocorreu aos poucos, percorrendo dos textos as epígrafes, entretanto, a LC consolida-se no Brasil enquanto disciplina autônoma a partir do ano de 1961, por sua própria iniciativa.

6 Oficialmente os EC chegam no Brasil nos anos de 1990, existindo programas dessa disciplina em várias universidades, dentre elas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade de São Paulo (CEVASCO, 2009).

fronteiras, agora rascunhadas e construídas por novas perspectivas, por sujeitospartícipes de um novo olhar e horizonte. Nesse espaço transitório, na fertilização pluralizante, são a música e a literatura possibilidades de diálogos (trans)formadores das realidades emergidas da arte, enquanto expressão da vida.

Música e literatura em diálogo

Por ser uma arte polissêmica, a literatura conversa estreitamente com as outras artes. No caso em estudo, a literatura dialoga com a música. Ao despojar-se da história, percebemos que ambas sempre estão em diálogo, sendo elos de reflexões que acompanham o desenvolvimento das sociedades. Com a introdução de aspectos sociais somada às estruturas estéticas, muito valorizadas no estruturalismo, literatura e música podem ser consideradas, em seus mais variados contextos, expressões e veículos instituídos de registros humanos simbólicos culturais.

Os escritores e compositores, ao utilizarem de instrumentos de formação, contribuem, de forma generosa, tanto para o ouvinte quanto para o leitor na construção e na percepção do mundo a sua volta. É a partir do ato da audição e da leitura que os textos se concretizam, e ao apropriar-se deles, o indivíduo constrói seu universo, dando-lhe significados a partir de suas experiências pessoais. Assim, percebe-se o valor de ambas as artes, que confluem e partilham, numa reciprocidade expressiva, de muitas realidades, mazelas, histórias e aspectos da humanidade, construídos por nós e por esse grande corpo de palavras (BRITO, 2015).

A música, ao apresentar as mais variadas temáticas, possibilita a exploração da comunicação e da escrita, enriquece a visão de mundo e colabora para que o indivíduo atue na transformação do meio ao qual está inserido, o que possibilita ainda a interação entre a arte e a sociedade. As palavras musicais caem como comunicação apropriada,

obtendo-se de características específicas e construções diversificadas, para Medeiros “[...] trata-se de objeto híbrido, cujo estudo, portanto, não se deve limitar ao foco no texto, subtraindo à canção elementos significadores encontrados na melodia e na interpretação”. Nessa perspectiva, a música pertence a um campo interdisciplinar, envolvido pelo poder das letras, não dessemelhante ao texto literário (MEDEIROS, 2001, p. 128).

A formação relacional entre literatura e música está presente no contexto brasileiro, tornando-se objeto de estudo em várias teses debruçadas no campo da LC. Vale lembrar que, ao reportar-se a música, é exatamente no século XX que se consolida a Música Popular Brasileira –MPB, carregada de um peso semântico e estético complexo e de grande potencial, podendo ser chamada até de Alta literatura. Não adentraremos em detalhes sobre a grande contribuição dos mais contundentes introdutores e colaboradores da consolidação da música popular, mas é importante destacar que foi por meio “[...] da intervenção dum professor de Letras é que a crítica cultural brasileira começa a ser despertada para a complexidade espantosa do fenômeno da música popular” (SANTIAGO, 1998, p.11). Chega-se a um ponto em que não se pode analisar obra e música separadas de contexto, pensá-las conjuntamente e de forma complementar é essencial (NAPOLITANO, 2002).

O entrecruzamento das áreas supracitadas é visível, tornando-as frutíferas juntas, apesar de suas diferenciações e de serem objetos de análise de grande peso histórico, social, político e cultural, bordadas de uma pluralidade real e mediada pelos sujeitos dos diversos momentos significativos do tempo. Também cabe lembrar o fenômeno transmidiático como processo de narratividade e os aspectos intermediáticos das intertextualidades presentes em textos específicos, assim como a natureza inevitável de cada mídia. No caso deste trabalho, cabe lembrar os conceitos mediados por

Steven Paul Scher, que especifica as categorias relacionais entre música na literatura, literatura na música e a combinação de música e literatura (CLÜVER, 2008). Ao partir desses pressupostos, pelo viés do contexto da intermedialidade⁷, a análise pauta os elementos que transcendem os textos, seja da música ou da narrativa, do diálogo e das inter-relações existentes em ambas, visto que elas são válidas em todos os tempos e lugares e se constituem como instrumentos de múltiplas vozes, experiências, vidas e realidades que se transformam continuamente.

Entre a distância e o contexto - a continuidade dos sinais fechados

Os textos tomados para análise e intermediados pelo diálogo e pela intertextualidade são a música “Sinal Fechado”, de 1969, de Paulinho da Viola, e o conto “Sinal Fechado”, de 2008, de Marcelino Freire, presente em seu livro de contos *Rasjif: mar que arrebenta*. Ambas as obras possuem o mesmo título, porém com contextos e tempos distintos, o que não impede de compartilhar das mesmas possibilidades e contestações.

De um lado, Paulinho da Viola, cantor e compositor, ao conviver com outros cantores como Caetano Veloso, Gilberto Gil e Chico Buarque, colaborou nas contestações contra a ditadura através das letras musicais. A música em questão se utiliza de uma melodia simples, todavia vanguardista, a qual se constitui, no teor de sua descrição, como uma canção de protesto. É apropriado destacar que a música surge em plena ditadura militar brasileira. Ao contextualizá-la, Rezende enfatiza:

A ditadura orientou, no entanto, sua busca de legitimidade através de uma hipotética pretensão democrática que se constituiu numa espécie de fio condutor presente em todos os governos militares. A construção de

um suposto ideário de democracia enquanto um sistema que sedimentasse determinados interesses e valores sociais foi, sem nenhuma dúvida, uma das grandes prioridades daquele período o que remete à necessidade de investigar ao mesmo tempo quais eram os elementos subjetivos e objetivos definidores daquele processo (REZENDE, 2013, p. 2).

A promulgação e a legitimação da ditadura estavam estreitamente vinculadas às estratégias da possível “democracia” prorrogada pelo governo militar, essas agregadas às esferas, principalmente às políticas e econômicas, dessem esquecer da censura aos possíveis protestos urgentes.

Do outro lado, Marcelino Freire, pernambucano e autor de vários livros de contos que destacam problemáticas atuais. Vencedor do Prêmio Jabuti em 2006, recebeu em 2014 o prêmio Literário da Fundação Biblioteca Nacional. O que se expõe aqui é somente uma pequena contextualização, para entendermos o surgimento dos textos, haja vista que Marcelino Freire está vinculado à realidade contemporânea.

Ao compreendemos o processo até aqui elaborado, os trâmites em análise podem ser denominados como ruptura, pois os mesmos se entrelaçam ao constituírem sentidos análogos, a partir da escolha do título do conto “Sinal fechado”, o mesmo título da música de Paulinho da Viola. Não tão somente no título, mas na estrutura textual que os compõem, que apresenta uma conversa entre duas pessoas em determinada situação, enquanto sinal de trânsito encontra-se fechado.

Olá, como vai?
Eu vou indo e você, tudo bem?
Tudo bem eu vou indo correndo
Pegar meu lugar no futuro, e você?
Tudo bem, eu vou indo em busca
De um sono tranquilo, quem sabe...
(VIOLA, 2016)

- O quê?
- A culpa é do carro.
- Hã?
- Do carro.
- A culpa é do carro?
- Sim, não vê?
- O quê? (FREIRE, 2008, p.109)

⁷ Para aprofundamento do termo, buscar o texto “Intermedialidade”, de Claus Clüver, UFMG, 2007.

O diálogo ocorre entre duas pessoas não identificadas pelos nomes, mas apesar dos rumos diferentes, é possível perceber que o encontro delas se dá em um local transitório e muito movimentado, ou seja, no centro ou numa rua qualquer de uma grande cidade, na qual, perceptivamente as relações humanas são impelidas pela falta de tempo e pela inerente agitação cotidiana. Os questionamentos, tanto no primeiro excerto quanto no segundo, demonstram as atitudes das pessoas, as quais, depois de muito tempo distante, devido à vida corrida, ao se encontrarem, levantam possibilidades de aproximação. A presença das frases curtas estabelece relação com o dinamismo vivenciado nas grandes cidades, dificultando laços mais afetivos e profícuos. O tempo se “dissolve no ar” com rapidez irrefreável, por isso os versos “Me perdoe a pressa, é a alma dos nossos negócios, Oh! Não tem de quê, eu também só ando a cem” (VIOLA, 2016), destacam a ideia de que, no amontado de notícias e de acontecimentos diários, é comum ficarmos enfadados e interligados no aceleração do tempo:

- A Guerra na Arábia Saudita, na Cochinchina, sei lá. A culpa é do carro. Do combustível. Do petróleo. Do gás. Da gasolina.
- Agora mais essa...
- Da guerra. Sim, da guerra. Da carnificina. Por que é que eles brigam, meu carro? Por causa do carro. Entendeu? A roda nos fodeu. Antes a gente vivesse no tempo do jumento. Até o jumento virou moto. Não viu? Um dia saiu na televisão (FREIRE, 2008, p.109).

A personagem enfatiza a invasão da urbanização, parecendo querer viver no “tempo jumento”, ou seja, com a vida calma pré-urbana, onde reinava o diálogo e a proximidade entre as pessoas, e não o fornecimento acelerado de dados ofertados pela cultura de massa (mídia) hoje. Tudo isso distancia as pessoas e impossibilita encontros. A transferência da culpa ao veículo, carro, também é perceptível, é dele a procedência dos males existentes na sociedade, “No inferno. Gente carbonizada.

Chamuscada. Tanto aqui como na França. Morre até criança. Culpa do carro. Do carro, do carro. Este monstro. O aquecimento, de onde vem? O degelo? O fim da Amazônia, pensa bem” (FREIRE, 2008, p.111). Em vez de um objeto que transporta as pessoas e os leva num processo de transitividade, o carro é acusado de causar o atraso e a estaticidade. A urbanização e os elementos que a compõem fazem da agilidade uma decadência.

Percebe-se que a personagem conclui que o carro é o propulsor dos mais variados problemas existentes na vida em sociedade e no ambiente ao seu redor, principalmente, pelas questões que não dão certo em sua vida. Por isso, seu amigo faz a seguinte reflexão:

- Juro. Estou ficando com medo deste seu discurso, sem fim. Sei não. Você já procurou um psicólogo? Sua mãe, o que acha? Seu pai? Sua tia? Sua namorada?
- Acabei o namoro, não sabia?
- Com a Marília?
- É. Por causa do carro (FREIRE, 2008, p.111).

O discurso ganha tanta intensidade questionadora em relação a culpa colocada no carro que a outra personagem começa a acreditar que seu amigo está louco. O monólogo ocorrido acerca do objetivo é obsessivo, depositando no carro até a culpa pela ocorrência do fim de seu relacionamento com Marília. Ao decorrer do conto, ele comenta no diálogo o motivo, pois ela “[...] achava minha Brasília muito devagar [...]” (FREIRE, 2008, p.112). Analisando de forma contextual, podemos observar que não é o interesse financeiro ou material que está em jogo, mas Marília que simbolicamente representa também o próprio desenvolvimento, dessa forma, a personagem não consegue acompanhá-lo e acaba ficando para trás.

Não obstante, além das perdas por causa desse processo, ocasiona-se a fragilidade das relações interpessoais, pela falta de tempo e por causa da correria diária. Isso encontra-se bem externado na letra da música, marcado pelas

expressões “Quanto tempo... pois é... Quanto tempo...”, ou, “Quanto tempo... pois é... (pois é... quanto tempo...)” (VIOLA, 2016). Além de não se encontrarem há muito tempo, a presença das reticências nos leva a pensar sobre a falta de assunto causado pelo distanciamento. E se por acaso ocorresse um possível encontro, a tentativa de reaproximação seria rápida, tal como é marcado pelos excertos; “Por favor, telefone, eu preciso/ Beber alguma coisa, rapidamente/ Pra semana/ O sinal.../Eu espero você (VIOLA, 2016). A proposta de combinar um encontro é cortada, então, pela possibilidade de abertura do farol, que interrompe a conversa, junto da promessa de não esquecer. No entanto, a música finaliza com a palavra “Adeus...”, que ecoa a impossibilidade dessa aproximação e do de um posterior encontro.

Em relação à frase “Quanto tempo...”, ainda podemos destacar a presença do silenciamento e dos intervalos, interpretados como fragmentação da convivência humana, não só no âmbito interpessoal, mas também consigo mesmo (intrapessoal). Ou seja, já nos anos 1960 (contexto da música), o desenvolvimento industrial⁸, o crescimento desordenado urbano e a vida agitada acarretavam grandes transformações na vida dos brasileiros.

Apesar das transformações correntes, poderíamos nos dizer contraditórios, ao afirmar que se procede uma realidade estática, pois as personagens se conscientizam “[...] de sua impotência diante da des(interação) com a amada, com as ações políticas, com sua situação de brasileiro que se inflama, mas logo se cala, estaciona sem ter para onde fugir [...]” (SILVA; COUTO, 2013, p.97). O sinal fechado as impede de ir além, de ultrapassar o limite, estagnando-as e levando-as a um caos de desintegração. Outro ponto a ser considerado ainda é o desconforto na conversa das personagens

amigas: na música, marcada pelas reticências; e no conto, pelas interrogações.

Nessa perspectiva, ainda temos a presença da indignação e da revolta impregnadas nas palavras externadas pela personagem do conto, ao dialogar com seu outro amigo, dizendo: “[...] Como você ainda não se ligou. O tanto que o carro está destruindo o ser humano. Já estamos, faz tempo, por um triz, na corda-bamba, no meio-fio. Por causa de quem, me diz. Este meu coração que não bate bem” (FREIRE, 2008, p.112). É perceptível que, a globalização introduz vários aspectos positivos, mas também acarreta muito pontos negativos, especialmente por deixar à margem os que não conseguem acompanhar o processo. Quando a personagem, de forma irônica, comenta que seu coração não bate bem, é pelo fato de muitos estarem excluídos do contexto desenvolvido e de o ser humano encontrar-se em perigo diante das mazelas surgidas desse ambiente hostil.

Quanto ao título “Sinal fechado”, no contexto da música, temos a representação do tempo da ditadura, significando a censura e o cerceamento da liberdade; e no conto, a não resolução dos problemas brasileiros:

Tanta coisa que eu tinha a dizer
Mas eu sumi na poeira das ruas
Eu também tenho algo a dizer
Mas me foga a lembrança (VIOLA, 2016).

- Quem disse que adianta buzinar, hein? Não sabe? Não lembra? Não viu? Estamos no Brasil.
- Puta que pariu! Tá, tá, vou indo...
- Para onde? Não vê que está vermelho? Quem disse que o sinal abriu? (FREIRE, 2008, p.112).

Apesar do anúncio da música citar que o sinal vai abrir, tal abertura não se concretiza e, no conto, o sinal propicia um cerco continuamente fechado. Partindo das ideias dos sinais que não se abrem, faz-se um prelúdio das relações entre as duas formas de arte. Na mesma localidade, Brasil, em tempos distantes um do outro, permanece as configurações

⁸ Vale lembrar que a Revolução Industrial no Brasil teve início na década de 1930 com o governo de Getúlio Vargas.

da falta da liberdade, o afastamento daquilo que é palpável e real, a fragmentação das relações humanas, o processo de urbanização e seus mais variados problemas. Tal estado estabelece pontos norteadores que montam um ciclo intertextual, há o diálogo de vozes, personagens, situações, temáticas e estruturas, que fazem refletir sobre a possibilidade do anúncio de que o sinal ia abrir (música), mas que permanece fechado (conto). Em vista dos problemas serem os mesmos, por mais diferenciada a representação da realidade, uma ditatorial e outra democrática, não houve grandes alterações depois de 40 anos, pois, metaforicamente falando, o sinal ainda continua fechado.

Todavia, vale fazer uma ressalva, pois apesar do sinal continuar fechado, há a expectativa de transgredir ou ultrapassar esse sinal, tanto na letra da música, “O sinal.../ [...] Vai abrir...” (VIOLA, 2016), quanto no conto, “Só de imaginar o trânsito na beira do abismo, a caminho do mar. Todo mundo quer sair. E chegar. Fugir para ver o sol. Esquentar o motor. Mostrar o seu valor [...]” (FREIRE, 2008, p.110). Percebe-se o desejo de caminhar, da inclusão de todos no contexto que se passa, na construção de novos horizontes, na perspectiva de o sinal mudar de cor e de oferecer ruas (caminhos) que possam ser trilhadas com autenticidade e oportunidade de escolhas, apesar de todas as transgressões cometidas pelo poder autoritário, ainda tão presente de forma inescrupulosa na atualidade, e pela desenfreada expansão urbana.

Embora a letra da música tenha sido escrita na década de 1960, ela continua tão atual quanto na época, logo, deleita-se e estende-se na letra do conto. Comumente, “[...] a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma práxis socialmente condicionada” (CANDIDO, 2000, p.49). Dessa forma, compreende-se que as manifestações artísticas estão interligadas à vida social, sendo as comunidades ou sociedades uma

expressão viva dessas manifestações, sejam ela individuais ou coletivas, transladadas e externadas como pulsações e expressões de necessidades que urgem das possibilidades de comunicação e integração humana.

Reflexões finais

A Alta Literatura, discutida por muito tempo e ainda atualmente, vista por um olhar tradicional, não se desprende das impossibilidades de comungar essa com outras formas de arte, como por exemplo, a música. No entanto, isso vem mudando com discussões ainda acirradas sobre essa possibilidade de estudo. Os Estudos Comparados e os Estudos Culturais foram e são campos de força na expansão política, difundindo possibilidades de análises que se encontram na vida cotidiana do indivíduo e colaborando de forma direta na expansão cultural.

A literatura e a música, ao dialogarem nos oferecem um espaço ou campo do encontro do eu com o tu, e desses com o mundo. No momento que o contato ocorre entre as duas, faz-se perceber uma intertextualidade, a fruição dos mais variados temas, modos de expressões e realidades. Cada povo ou cada grupo, em algum momento, de maneira peculiar, já deliciou-se com a música ou com a literatura, como meio comunicativo daquilo que vivem.

Não se pode infringir ou ignorar as diversas manifestações de arte, pois é sabido que elas são capazes de montar e expressar a realidade de um povo, comunidade ou sociedade. Assim, tem-se nas relações entre a literatura e a música uma riqueza infalível, pois elas, apesar de em muitos momentos não se constituírem do mesmo campo, são instrumentos de grande expressividade da vida e expoentes construtivos e colaborativos de espaços em que se constroem realidades.

Por isso, a análise aqui realizada, da letra da música “Sinal Fechado”, de Paulinho da Viola,

comparativamente ao conto “Sinal Fechado”, de Marcelino Freire, contido na obra *Rasif: mar que arrebenta*, levanta discussões importantes sobre diferenciados contextos sociais, contudo, é possível dizer que as obras dialogam por conta da temática, como já apontado anteriormente. Apesar da distância temporal (de mais de 40 anos), ambos os textos expressam contestações contra todo contexto que fragmenta as relações humanas, e que exclui o sujeito da participação e dos benefícios proporcionados pelo desenvolvimento, deixando-o à beira da calçada, em pleno sinal fechado, sem novos caminhos a serem trilhados.

Alegar a inter-relação entre essas duas artes é, de forma concreta, alargar o conhecimento sobre a cultura, já que se precisa compreender que não há escolhas boas ou ruins, pois tanto a literatura quanto a música são produtos políticos, sociais e culturais de determinado local e distinta comunidade. Assim, o artigo mostra que, apesar das diferentes formas e das singularidades de expressão, há o diálogo e a ligação entre ambas as artes (música e literatura), sendo que elas, muitas vezes, compartilham das mesmas necessidades, questionamentos e reflexões.

Referências

- BRITO, José Domingos de (orgs). *Mistérios da criação literária: Literatura e Música – depoimentos célebres e bibliografia*. Vol. 6. Tiro de Letra, 2015.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 8ª ed. – São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- CANDIDO, Antonio. “Literatura Comparada”. In: *Recortes*. Rio de Janeiro: Ed. Ouro Sobre Azul, 2004, p.229-234
- CARVALHO, Helba; SPARANO, Magali Elisabete. “(Des)interação e intertextualidade: uma leitura de sinal fechado”. In: SILVA, Maurício, COUTO, Rita (orgs). *A miséria é pornográfica: ensaios sobre a ficção de Marcelino Freire*. – São Paulo: Terracota Editora, 2013.
- CARVALHAL, Tania Franco. “Fronteiras da crítica e crítica de fronteiras”. In: CARVALHAL, Tania Franco. *O próprio e o alheio: ensaios de Literatura Comparada*. São Leopoldo – RS: Ed. Unisinos, 2003.
- CEVASCO, Maria Elisa. “Literatura e Estudos Culturais”. In: BONNICI, Thomas, Zolin, Lúcia Osana. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3 ed. Maringá: Eduem, 2009.
- CLÜVER, Claus. “Intermedialidade e Estudos Interartes”. In: NITRINI, Sandra et alii. *Literatura, artes, saberes*. SP: Aderaldo & Rothschild: ABRALIC, 2008.
- ETIEMBLE, René. “Crise da Literatura Comparada”. In: CARVALHAL, Tania Franco, COUTINHO, Eduardo (orgs). *Literatura Comparada: textos fundadores*. 2 ed. RJ: Rocco, 2011.
- FREIRE, Marcelino. *Rasif: mar que arrebenta*. – Rio de Janeiro: Record, 2008.
- _____. *Amar é crime*. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2015.
- KRISTEVA, Julia. *Introdução à semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- MARQUES, Reinaldo. “Literatura Comparada e Estudos Culturais: diálogos interdisciplinares”. In: CARVALHAL, Tania Franco. *Culturas, contextos e discursos – limiares críticos no comparatismo*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.
- MEDEIROS, Fernanda. 2001. “Pipoca moderna: uma lição – estudando canções e devolvendo a voz ao poema”. In: *Ao encontro da palavra cantada*. Rio de Janeiro, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. *Seguindo a canção: engajamento político e indústria cultural na MPB (1959-1969)*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

REMAK, Henry Heymann Herman. *Literatura Comparada: definição e função*. In: CARVALHAL, Tania Franco, COUTINHO, Eduardo (orgs). *Literatura Comparada: textos fundadores*. 2 ed. RJ: Rocco, 2011.

REZENDE, Maria José de. *A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade :1964-1984* [livro eletrônico]. – Londrina: Eduel, 2013.

SANTIAGO, Silviano. “Democratização do Brasil (1979-1981) – Cultura versus Arte”. In: ANTELO, R, et alii (orgs.). *Declínio da Arte – ascensão da cultura*. Florianópolis: ABRALIC/Letras contemporâneas, 1998.

SOUZA, Eneida Mara de. *Crítica Cult.* BH: Ed. UFMG, 2007.

VIOLA, Paulinho da. “Sinal fechado”. Disponível em: <<http://cifrantiga3.blogspot.com.br/2006/07/sinal-fechado.html>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

Submissão: 17 de julho de 2008

Aceite: 14 de dezembro de 2018

A representação da infância no romance *Vidas Secas*: as crianças que sentem e pensam

pg 166-177

Maristela Aparecida Nunes 1

Aliandra Cristina Mesomo Lira 2

Eliane Dominico 3

Resumo

Esse trabalho, de caráter bibliográfico, fundamentado principalmente em Bazílio e Kramer (2008), Bujes (2000) e Kishimoto (1993), objetiva discutir questões vinculadas às representações da infância inscritas no romance *Vidas Secas* (1938) de Graciliano Ramos. Problematizar essa questão auxilia na compreensão de como as crianças são retratadas nas expressões culturais pelos adultos e como isso colabora para a constituição de saberes sobre as mesmas. Embora em muitas situações a infância seja oprimida e desvalorizada, as crianças percebem as situações a sua volta, as compreendem e interpretam, interagindo entre si e com os adultos.

Palavras-chave: Criança. Educação. Infância. Literatura.

THE REPRESENTATION OF CHILDHOOD IN THE ROMANCE *VIDAS SECAS*: CHILDREN WHO FEEL AND THINK

Abstract

This bibliographic search, based mainly in Bazílio and Kramer (2008), Bujes (2000) and Kishimoto (1993), focus to discuss issues linked to childhood representations entered in the novel *Vidas Secas* (1938) Graciliano Ramos. Discuss these issues helps in understanding how children are portrayed in cultural expressions by adults and how it contributes to the creation of knowledge about themselves. Although in many situations the child is oppressed and undervalued, children notice the situations around them, they understand and interpret, interacting with each other and with adults.

Keywords: Child. Education. Childhood. Literature.

Introdução

Podemos dizer que a criança sempre existiu, mas a atenção para com a infância é muito recente, tendo seu início por volta dos séculos XIII e XIV. Segundo Ariès (1981), até o século XVI a conceituação

1 Mestre em Educação (PPGE, Unicentro). E-mail: maristelinhanunes@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e professora associada da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. E-mail: aliandralira@gmail.com

3 Mestre em Educação (PPGE, Unicentro). E-mail: nane_dominico@hotmail.com

de infância não existia na cultura ocidental, uma vez que não se diferenciava as crianças dos adultos uma vez que elas participavam das mesmas atividades diárias, da profissão, da diversão, das festas e rituais sendo consideradas um adulto em miniatura. A fase de ser criança tinha curta duração, indo aproximadamente até os sete anos de idade e após esse período, meninos e meninas eram projetados no convívio social com os adultos, muitas vezes sendo relegados a uma posição secundária e tratados com descaso. A percepção da infância enquanto categoria social⁴ remonta ao século XV, quando o Mercantilismo provocou alterações na estrutura vigente, sendo que a partir do século XVII percebe-se o nascimento de uma nova concepção de infância. Conforme salientam Pereira e Souza (1998, p. 29), “[...] é a partir do ideário iluminista que a criança será reconhecida como objeto de estudo da ciência”. Nesse momento foram reconhecidas algumas especificidades da criança, no entanto, características como dependência e obediência ao adulto ainda permaneciam. Entre os séculos XVIII e XIX, no apogeu da Revolução Industrial, os pequenos são submetidos à exploração e vistos como mão de obra barata, e por isso conduzidos ao mercado de trabalho.

Embora nesse início de século XXI se tenha desenvolvido um conhecimento mais amplo das etapas do desenvolvimento infantil, ainda não se percebe um respeito pleno com relação às crianças. Pouco se discute sobre como elas são vítimas de especulações e como as relações de poder modificaram, modificam e interferem na vida das mesmas. Porto (1998, p. 178), chama a atenção para o fato de que “[...] a infância, como conceito e representação, não se define objetivamente por uma fase biológica, mas de forma subjetiva pela

história que a engendra”. Um dos desafios mais importantes que a escola vem enfrentando é refletir sobre isso.

Homens e mulheres estabelecem com meninos e meninas relações sociais, em um jogo que atua como um conjunto de enunciados que não apenas fala das coisas, mas prescreve o que deve ser feito. Em vários sentidos e por diversos meios, observamos que a infância está sendo moldada e formada sob influência dos condicionantes econômicos e sociais que atuam sobre ela por meio dos artefatos e pedagogias culturais⁵. Segundo Pereira e Souza (1998, p. 28),

Cada época irá proferir o discurso que revela seus ideais e expectativas em relação às crianças, tendo esses discursos consequências constitutivas sobre o sujeito em formação. Melhor dizendo, a produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interfere diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos e modelam formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas.

A produção de saberes dedica-se ao estudo da criança, mas também normatiza e disciplina os infantis. Superando a ideia de criança pura e ingênua consolidada pela modernidade, hoje é possível reconhecer que as crianças também são espertas, desafiam os adultos, reivindicam muitos de seus direitos. Em muitas situações, elas nos ‘escapam’ porque se mostram capazes de pensar, falar, tomar decisões, sem depender do adulto (DORNELLES, 2005).

A construção dos saberes e conhecimentos sobre a infância é fortemente sentida e expressa no âmbito da linguagem. Diversas áreas da ciência, como a Psicologia, a Medicina, a Pedagogia, e mais recentemente, a Sociologia e a Antropologia,

4 Alguns autores tratam da infância como uma descoberta (ARIES, 1981), outros como invenção (GHIRALDELLI Jr., 2000). Para Lira e Nascimento (2015, p. 18), “[...] mais do que falar em descoberta podemos reconhecer a invenção da infância, associada a questões que dizem respeito à vida, ao cuidado com as crianças e sua disciplinarização”.

5 Pedagogias culturais, conforme salientam Lira e Nascimento (2015, p. 66), “[...] fabricam os modos de ser infantil e isso faz com que a criança se identifique com os grupos nos quais é incluída. Porém, tal política de inclusão produz os excluídos, o que não significa estar além ou fora da inclusão, mas sim, pertencer a um outro grupo”.

contribuíram para a construção de verdades que interferem na subjetivação e na constituição da identidade das crianças. Bujes (2000, p. 30), salienta que [...] “estes saberes ou disciplinas estão implicados em produzir os mesmos sujeitos que se esmeram em descrever”.

Nesse sentido, também o campo literário é permeado por uma trama de discursos que comporta representações do sujeito infantil construídas ao longo da história. Como prática cultural específica, a literatura abre as portas para a compreensão do mundo. Segundo Gouvêa (2007, p. 1), ao “[...] caracterizar, descrever a criança e seus contornos, as práticas literárias ao mesmo tempo que retratam a(s) criança(s), constroem a infância através das narrativas”.

Muitas obras literárias tratam da infância abordando a vida, as brincadeiras, o relacionamento com os pais, os amigos, os medos dos pequenos. Conforme aponta Lajolo (2009), a história da infância na literatura brasileira inicia já na época do ‘achamento’ do Brasil com a carta de Pero Vaz de Caminha, na qual ele descrevia as índias segurando suas crianças a tiracolo. Ao longo da nossa história literária, diversos aspectos do universo infantil são retratados nas obras, como em *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bonfim; *Reinações de Narizinho* (1921) e *Negrinha* (1956), de Monteiro Lobato; *Infância* (1978), de Graciliano Ramos; *Faca sem ponta, galinha sem pé* (1997), de Ruth Rocha e *Piá não sofre?* (1939), de Mário de Andrade.

Também na poesia os pequenos estão presentes, tal como em *Meninos carvoeiros* (1921), de Manoel Bandeira; *Meus oito anos* (1859), de Casimiro de Abreu, *Infância* (1930), de Carlos Drummond de Andrade; *Criança* (1982), de Cecília Meireles. Produções que, sob diversas óticas, retratam o mundo pueril colaborando para a performatação de uma determinada caracterização desse sujeito. Kuhlmann Jr. (2010, p. 30) adverte que “[...] é preciso conhecer as representações

de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história”. Assim sendo, concordamos com Lira e Nascimento (2015, p. 43) ao considerarem a importância de se

[...] pensar em como o sujeito infantil é produzido e construído na atualidade e compreender de que forma os artefatos culturais agem sobre as crianças subjetivando suas formas de ser e pensar, refletindo sobre o modo como nós educadores da infância podemos lidar com essas questões.

Mesmo que de forma modesta, esse trabalho procura discutir questões vinculadas à representação da infância inscrita no romance *Vidas Secas* (1938) de Graciliano Ramos, refletindo sobre como são construídas diferentes formas de conceber e tratar os infantis.

Vidas Secas: enredo e contextualização

Publicado em 1938, o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, conta a história de uma família de retirantes do sertão brasileiro - Fabiano (o pai), Sinhá Vitória (a mãe), o menino mais novo, o menino mais velho (os filhos) e a cachorra Baleia - em busca de um lugar para sobreviver. Essa obra, de acordo com Bosi (1970, p.454), “[...] abre ao leitor o universo mental esgarçado e pobre de um homem, uma mulher, seus filhos e uma cachorra tangidos pela seca e pela opressão dos que podem mandar”. Narrado em terceira pessoa, o livro aborda várias questões da realidade da época em que foi publicado, tais como a seca, a estratificação social, a miséria da população nordestina, o coronelismo, o latifúndio, o nomadismo ocasionado pela seca, refletindo muitas das mazelas sociais sentidas pelo Brasil ainda hoje.

A partir das grandes transformações pelas quais passou a sociedade no século XIX - em nível global a Segunda Guerra Mundial (1939-45), a depressão econômica provocada pela quebra da

bolsa de valores (1929), o nazismo (1933-45) e no cenário nacional a ditadura de Vargas (1930-45) - observamos um novo direcionamento da literatura brasileira, culminando num novo estilo ficcional. De forma bem contundente, os eventos sociais, econômicos e políticos vividos pela sociedade brasileira como, a Semana Arte Moderna, em fevereiro de 1922 em São Paulo, a crise cafeeira, a Coluna Prestes em 1925, a revolução 30, o Estado Novo entre 1937-45, “[...] condicionaram novos estilos ficcionais marcados pela realza, pela captação direta dos fatos, enfim, por uma retomada do naturalismo, bastante funcional no plano de narração- documento que então prevalecia” (BOSI, 1970, p. 436). Esses acontecimentos históricos desencadearam profundas mudanças na vida econômica, política e artística da sociedade, que alteraram os rumos da literatura e demais artes, as quais passaram a refutar o modelo europeu e os moldes conservadores em voga até então.

Esse momento, em comunhão com os postulados da tendência modernista, caracterizou-se por uma arte literária construtiva, de consciência social, política e nacional. A ficção brasileira que antes primava pelas questões estéticas, a partir da segunda fase do Modernismo que vai de 1930 até aproximadamente 1945, passa a considerar também os fatores ideológicos e sociais. A literatura desenvolvida nesse período “[...] representou também uma crítica global às estruturas mentais das velhas gerações e um esforço de penetrar mais fundo na realidade brasileira [...]” (BOSI, 1970, p. 373).

Na arte literária pertencente ao Modernismo estão presentes questões de teor estético,

[...] como o repúdio às formas consagradas pelo academicismo parnasiano e naturalista; como também culturais, como a da discussão da dependência brasileira das matrizes da colonização europeia; até gravíssimas questões políticas, como a do elogio e do veto à concepção do Estado como instituição necessariamente forte e centralizadora (HELENA, 1986, p. 8).

São exploradas com mais veemência as modificações ocorridas social e culturalmente e que influenciaram os modos de ser dos indivíduos, estando nesse quadro situada a produção de Graciliano Ramos, um dos maiores romancistas modernos.

De acordo com Silva (1998, p. 114), “[...] seu regionalismo parece conter uma dupla articulação: crítica (a exemplo de Rachel de Queiroz), o que lhe confere uma dimensão particularizante; e humanista (a exemplo de Guimarães Rosa), o que lhe confere uma dimensão universalizante”. Em *Vidas Secas* - pertencente à categoria do chamado Romance de 30⁶ - sabiamente representa-se uma época, uma cultura, um local. Graciliano Ramos rompe, com essa obra, com a rotina de imitação dos modelos europeus e o academicismo que imperava nas artes em fins do século XIX.

Suas obras, ao abordarem situações nas quais a dimensão social e o drama psicológico estão intimamente ligados hostilizando o homem, mostram que essas relações são capazes de moldar comportamentos e influenciar na constituição da identidade e da subjetivação das pessoas. Pela combinação dos elementos sociais da obra com o plano ideológico, a narrativa transcende a questão regional por denunciar as relações de poder constituídas para a dominação do homem pelo homem. Outro item interessante em seus textos é o contraponto feito pelo autor mostrando “as caras” do Brasil no qual há, de um lado, uma sociedade moderna que atende à elite, e, de outro, uma extensão agrária do país padecendo pela precariedade de condições a qual o restante da população está relegada. Em uma análise mais aprofundada dessa obra, verificamos, tal como mostra Adonias Filho (1969, p. 79) que

6 O universo nacional, nas obras ficcionais enquadradas no Romance de 30, de forma geral, “[...] se mostra em quadro e imagem, problema e drama, linguagem e paisagem, ficcionalmente se movendo no poder de uma temática que oferece, com os mitos e os símbolos, o caráter nacional e a personalidade do povo (ADONIAS FILHO, 1969, p.12).

[...] o que importa não é a seca em sua possibilidade descritiva, mas a consequência no coração das criaturas. Para o romancista, não será rigorosamente um tema. Pretexto regional, em verdade, que mostrará, dentro do cenário, a miserável condição social do sertanejo.

Nesse sentido, Graciliano Ramos, em *Vidas Secas*, além de propiciar ao leitor o contato com o mundo interior de seus personagens, respalda também uma reflexão sobre a ideia de infância que predominava na época. O estabelecimento da problematização inclui considerar “De que modo as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade moderna? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual o significado de ser criança nas culturas?” (BAZÍLIO e KRAMER, 2008, p. 84), reflexões possíveis a partir dessa obra de ficção.

O descaso com a infância

A forma como as crianças são caracterizadas nas obras literárias também colabora com a solidificação de dizeres, discursos, teorias que atuam na construção da infância. Lajolo (2009, p. 232) destaca que,

Enquanto formadora de imagens, a literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem com as imagens de infância formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas.

A literatura, enquanto artefato cultural e arte, contribuiu e construiu imagens de crianças ao longo da história que, além de dizer sobre os pequenos, também consolidaram o imaginário coletivo sobre as crianças. Dornelles (2005, p. 12) adverte que na modernidade a infância passou a ser o “[...] produto de uma trama histórica e social na qual o adulto que com ela convive busca capturá-la através da produção de saberes e poderes com vistas

a seu gerenciamento”. E quanto mais a sociedade se desenvolve, mais se produzem mecanismos para a normalização.

Considerando essa questão, também Gouvêa (2007, p. 8), argumenta que os textos literários “[...] ao mesmo tempo que reproduzem uma representação social sobre a infância, participam do processo de conformação de tal representação”. Esses saberes também justificaram os agenciamentos aos quais os pequenos eram e ainda são submetidos, sendo a base para o desencadeamento, segundo Lira (2007, p. 261), “[...] de uma série de dispositivos pedagógicos e de controle que orientaram e orientam as práticas com/das crianças”. Assim, evidencia-se o fato de que, desde a sua invenção, a infância foi alvo de regulações.

A obra literária *Vidas Secas*, estruturada no discurso indireto livre⁷, revela uma infância marcada por muitas carências, cujo engendramento da linguagem demonstra que as crianças são tratadas com descaso. Isso fica evidente na cena em que o pai: “[...] virou o rosto para fugir à curiosidade dos filhos” (RAMOS, 1997, p. 23).

É interessante notar que essa indiferença com a qual os pequenos sujeitos eram tratados não é exclusivamente fruto das condições sociais das personagens ou das condições climáticas da região. É antes, e principalmente, resquício da forma como as crianças eram vistas na Idade Média onde “[...] esse descaso se fazia perceber na altíssima taxa de mortalidade infantil, o que tornou urgente a construção de políticas médico-higienistas; no entanto, tais preocupações limitavam-se às questões de saúde” (PEREIRA e SOUZA, 1998, p. 28).

7 No Discurso Indireto Livre o texto é escrito em terceira pessoa e o narrador conta a história, mas as personagens têm voz própria. Esse tipo de discurso “[...] é uma espécie de discurso indireto sem elos subordinativos, porém mantendo a feição original da fala ou do pensamento da personagem, com todas as suas implicações de ordem emotiva, como interrogações e exclamações, preservando assim a oralidade ou a enunciação mental subjacentes” (CARVALHO, Castellar de. O discurso indireto livre em *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. Cadernos da ABF, Rio de Janeiro, v. III, n. 1, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/abf/volume3/numero1/05.htm>>. Acesso em: 10/10/2015).

Conforme assevera Santos (2004), as crianças da obra não possuem nome próprio, são chamadas simplesmente de Menino mais novo e Menino mais velho: “[...] o menino mais novo teve uma dúvida e apresentou-a timidamente ao irmão. Seria que aquilo tinha sido feito por gente? O menino mais velho hesitou, espiou as lojas, as toldas iluminadas, as moças bem vestidas” (RAMOS, 1997, p. 83).

Esse artifício nos remete a considerar dois fenômenos. Um deles é a lacuna na qual a ausência de um nome - elemento que identifica o sujeito e o distingue dos demais - faz com que se encaixe qualquer um, qualquer criança, recaindo em uma generalização e homogeneização da infância e, segundo Kramer (1998), num apagamento das diferenças.

Essa homogeneização concorre para o entendimento de uma infância única e universal, contudo, tal como apontam os estudos de Kuhlmann Jr. (2010), Barbosa (2000) e Lira e Nascimento (2015), é preciso considerar que existem várias infâncias em diferentes épocas e lugares. Portanto, as crianças não são todas iguais, elas possuem suas particularidades que variam conforme o contexto do qual fazem parte e as experiências que vivenciam.

O outro fenômeno, demonstra a importância que a criança tinha, ou melhor, não tinha para a sociedade da época. Observa-se que a infância era entendida como um momento passageiro, transitório, que logo precisava ser superado para que alcançar a razão, isto é, tornar-se adulto. Desconsiderada em sua condição infantil, a criança não era identificada e suas singularidades não eram reconhecidas. Essas condições revelam uma vivência infantil sem o mínimo necessário para o exercício da cidadania uma vez que a ausência dos nomes é um fator que conota uma coisificação dos pequenos sujeitos. Lajolo (2009) chama a atenção para o efeito da animalização infantil presente em muitas obras literárias. De acordo com seus estudos, em muitos livros é possível perceber uma

aproximação da condição infantil com os animais pela caracterização em que os personagens infantis são apresentados.

Adultos e crianças: interações?

É interessante observar, tal como mostra Silva (1998), o tratamento dado pelo pai ao Menino mais velho logo no início da história. Fabiano grita com o Menino que estava cansado para que ele continue a caminhar: “[...] anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai. Não obtendo resultado, fustigou-o com a bainha da faca de ponta” (RAMOS, 1997, p. 9). Essa atitude revela a autoridade paterna, e a necessidade da criança, queira ou não queira, de seguir o adulto, trilhar seu caminho. Também denota a ideia da infância como um estorvo (SANTOS, 2004), alguém que atrapalha.

[...] o pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém por sua desgraça [...]. Certamente esse obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde (RAMOS, 1997, p. 10).

Verifica-se aqui a forma de relacionamento estabelecida entre adultos e crianças. Korczak (1981), em seu livro *Quando eu voltar a ser criança*, fala da importância de os adultos cuidarem e pensarem nas relações que estabelecem com as crianças, uma vez que essas aprendem com os exemplos dos adultos e se espelham no que eles falam e fazem. Com os relatos de um professor que volta a ser criança, o autor procura despertar no leitor o entendimento dos pensamentos da criança, demonstrando o quanto as ações e as palavras dos adultos são de extrema importância na vida delas. O diálogo e a convivência estabelecidos entre esses sujeitos influencia a construção de seus valores e sua percepção de mundo.

Além disso, a presença dos Meninos em determinada passagem da narrativa fez com que o

pai repensasse e mudasse sua atitude: “Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo falar só” (RAMOS, 1997, p. 18). Fabiano, ao notar a presença das crianças, não fala consigo mesmo e de certa forma isso revela que a existência das crianças é um fenômeno que altera o tecido social.

Nas situações sociais há elementos que influenciam as maneiras de se relacionar com as crianças. O próprio conceito que se tem de criança é um dos fatores preponderantes na forma dos sujeitos grandes conviverem com os pequenos. E, segundo Gouvêa (2007, p. 2) “[...] ao mesmo tempo que aponta a expressão de uma visão da infância e seus contornos na relação com o adulto, define um repertório de ações e comportamentos atribuídos à criança”. Assim, dependendo da forma como elas são vistas pela sociedade, configuram-se diferentes relações com as crianças. Por isso, destaca-se a necessidade de pensar a vida infantil nos diferentes contextos, compreendendo-a pelos elementos sociais que as intersectam. Perceber as crianças como resultado das constantes transformações sociais é igualmente necessário para que se possa compreender como essas conceitualizações influenciam nos modos de constituição do ser humano. Na sua forma de se relacionar com as crianças, na maioria das vezes, o adulto ocupa o lugar de regulador da infância, em posturas bastante autoritárias de distanciamento e diferenciação.

Além disso, o texto literário em questão infere a proposição de que a instabilidade gerada pela seca não permite estabelecer alguma lógica de pensamento, e assim, a desordem exhibe o caos social no qual a criança está inserida. Nota-se que a pouca comunicação entre os personagens era feita por meio de gestos e sons guturais, interjeições, onomatopeias, resmungos e olhares, tal como nesse trecho referente ao Menino mais velho: “[...]

como não sabia falar direito, o menino balbuciava expressões complicadas, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento, os sons dos galhos [...]” (RAMOS, 1997, p. 59); e ainda, “Deu-se aquilo porque sinhá Vitória não conversou um instante com o menino mais velho” (RAMOS, 1997, p. 54). Essas são situações que denotam a impossibilidade do encontro de um com o outro, dos filhos com os pais, revelando a incapacidade dos adultos olharem as crianças como sujeitos sociais.

Outra cena que reforça esse desencontro entre adultos e crianças ocorre quando um dos meninos tenta entender uma história confusa contada pelo pai, e para isso precisava ver a face dele, seus olhares e expressões: “[...] se pudesse ver o rosto do pai, compreenderia talvez uma parte da narração” (RAMOS, 1997, p. 64). Esse contexto evidencia uma barreira que os isola, remetendo-os a um processo de desumanização.

Conforme aponta Lajolo (2009), os vocábulos infância, infante e derivados abarcam uma carga semântica vinculada à ausência da fala. O conceito de infância fundado nesse princípio remete a uma relação na qual a criança não é ouvida; e quando tenta se manifestar, é calada. Isso se desdobra no fato de que as crianças, assim como as demais minorias - negros, mulheres, índios, idosos, deficientes - são emudecidos e “[...] não ocupam o lugar de sujeito do discurso” (LAJOLO, 2009, p. 230).

Assim, o desafio é agir com a criança para que ela adquira “[...] voz e poder num contexto que, de um lado infantiliza jovens e adultos e empurra para a frente o momento da maturidade e, de outro, os “adultiza” (as crianças) [...]” (BAZÍLIO e KRAMER, 2008, p. 90-91). Este é uma tarefa que requer dos adultos, sejam eles pais ou educadores, de acordo com os postulados da Sociologia da Infância, a sensibilização e a disponibilidade para a escuta e para a validação das múltiplas linguagens das crianças para se reverter os desentendimentos

e incompreensões a respeito das especificidades e necessidades infantis.

Disciplinando a infância

No decorrer das cenas da obra literária, observamos que a relação dos pais com as crianças se dá por meio do disciplinamento. Poderíamos definir o governo que se desenvolve sobre os sujeitos como cíclico, no qual o controle e a regulação se inicia pelo corpo (com a violência física), passa pelas atitudes e se estende para as formas de pensar, que por sua vez retornam na modulação das ações.

Isto é perceptível na cena em que o Menino mais velho pergunta a sua mãe o significado de um vocábulo desconhecido, pois ele “[...] nunca tinha ouvido falar na palavra inferno” (RAMOS, 1997, p. 54). Como a resposta dada pela mãe fora insuficiente para satisfazer sua dúvida, pois “[...] sinhá Vitória, distraída, aludiu vagamente a certo lugar ruim de mais, e como o filho exigiu uma descrição, encolheu os ombros” (RAMOS, 1997, p. 54), o Menino voltou a questionar, tornando-se um problema para a mãe, que “[...] se zangou, achou insolente e aplicou-lhe um cocorote” (RAMOS, 1997, p. 54). Assim, reconhecemos que o cascudo foi dado com a pretensão de disciplinar o comportamento e o pensamento da criança. Dornelles (2005, p. 38) destaca em seus estudos que

Sobre o corpo da criança vai incidir uma série de disciplinas e o objetivo dessa tecnologia disciplinar é fabricar um corpo dócil, dividido em partes, seccionado em unidades que, tomadas separadamente e submetidas a um treinamento preciso e calculado, asseguram o controle e a eficiência da operação [...].

Ademais, a violência física acabou por inibir a curiosidade e, assim, a criatividade que é a base para a inventividade e tomada de iniciativa. Os Meninos são vistos como imaturos e por isso reprime-se a manifestação infantil deles. Pode-se, por

consequente, compreender que a família também acaba por reproduzir um sistema opressivo de controle e regulação, do qual socialmente também fazem parte.

Além disso, a violência exercida por Sinhá Vitória, na sua autoridade de mãe, funciona como uma estratégia punitiva, sendo proibido às crianças questionar. A elas só era possível conformar-se e calar-se. Nesse contexto as crianças são ignoradas e isso concorre para marginalização das mesmas.

Gouvêa (2007, p. 10) ressalta que “[...] as punições vividas pelas crianças buscam reproduzir o temor diante das consequências de seus atos. O medo é representado como um sentimento a ser provocado na criança, restringindo seu comportamento”. E é isso que ocorre tal como se pode notar nesse trecho no qual os dois garotos se sentem coagidos: “[...] os dois meninos espiavam os lampiões e adivinhavam casos extraordinários. Não sentiam curiosidade, sentiam medo, e por isso pisavam devagar, receando chamar a atenção das pessoas” (RAMOS, 1997, p. 73/74).

Situações como a descrita acima podem ser identificadas como tentativas de corrigir os defeitos e modelar as condutas, pois era “[...] indispensável os meninos entrarem no bom caminho, saberem cortar mandacaru para o gado, consertar cercas, amansar brabos. Precisam ser duros, virar tatus” (RAMOS, 1997, p. 24). E ainda, sem perspectiva de mudança, devido ao contexto sócio econômico no qual estavam inseridos, os dois meninos, à semelhança do pai “[...] quando crescessem, guardariam as reses de um patrão invisível, seriam pisados, maltratados, machucados por um soldado amarelo” (RAMOS, 1997, p. 38).

Destarte, percebe-se que características atribuídas às crianças como a curiosidade passam a adjetivar negativamente a conduta das mesmas. Gouvêa (2007) argumenta que a espontaneidade infantil adquire um caráter pejorativo, devendo ser corrigida por meio do castigo. Segundo essa autora,

a alegria, o entusiasmo e a autenticidade são vistas como expressão do negativo instinto das crianças.

O contexto social e as crianças

Há, no romance, a focalização dos garotos em capítulos separados, um intitulado Menino mais novo e, outro, denominado Menino mais velho. Essa organização expressa uma das várias formas como a criança da época era socialmente concebida: um sujeito a-histórico e projetável. Isto é, a ideia de criança enquanto devir, enquanto um ser que se tornaria adulto. Por meio dessas técnicas, o escritor vai tecendo um universo infantil no qual, segundo Kishimoto (1993, p. 96), “[...] as imagens de crianças elaboradas por diversos segmentos da sociedade brasileira são responsáveis pelas percepções coletivas [...]”.

Observa-se, ainda, durante a narrativa o forte desejo do Menino mais novo em ser como o pai quando crescesse. Isso permite compreender que, tal como já mencionamos anteriormente, à criança não era permitido percorrer outro caminho, como se o futuro dela já estivesse traçado e que a ela nada restava a não ser seguir o destino de seu pai: “[...] e precisava crescer, ficar tão grande como Fabiano, matar cabras à mão de pilão, trazer uma faca de ponta à cintura” (RAMOS, 1997, p. 52).

Mais uma vez aqui se ratificam o controle e governo dos infantis. A infância, sua educação e disciplinarização, como nos mostra Lira (2008), foram o foco de preocupação central da sociedade a partir da Modernidade. Conforme assevera a autora, a disciplina é empregada com o intuito de corrigir e ensinar o que é permitido ou vedado à criança. Considerando essas questões, e tecendo uma relação entre a realidade ficcional e social, percebe-se a existência de um engendramento subliminar com o intuito de garantir que os pobres continuassem pobres e, dessa forma, a ‘ordem’ fosse mantida.

Além disso, seguindo analisando os capítulos separados para falar dos Meninos evidencia a infância como algo separado do mundo dos adultos. Na obra, também é possível reconhecer que a estrutura social vigente reprime a manifestação da criança enquanto sujeito autônomo. Verifica-se que a diferenciação cada vez mais acentuada que ocorria entre os grupos adultos, segundo o nível de intervenção e domínio da atividade produtiva e intelectual desse grupo e a estratificação das classes sociais na época, também ocorria com as crianças. Os dois Meninos, dadas as suas condições de vida, fazem parte da chamada “Infância ninja”, que

[...] está a margem de tudo, ou seja, das novas tecnologias, dos games, da internet, da multimídia, são crianças e adolescentes que estão muitas vezes fora das casas, sem acesso aos produtos de consumo e muitas vezes fora das casas, muitas sobrevivem nos bueiros, da vida urbana. [...] à semelhança dos guerreiros dos desenhos e filmes das ‘Tartarugas Ninjas’ (DORNELLES, 2005, p. 72-73).

É possível, ainda, comparar a situação da infância representada no escrito à questão da aridez do ambiente onde “[...] a caatinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas” (RAMOS, 1997, p. 10). Por meio dos monólogos interiores, o narrador vai decifrando um conceito de criança confundindo-a com a paisagem árida do sertão. Demonstra-se, por conseguinte, que tão inóspita quanto a terra, são as circunstâncias de sobrevivência dessa infância.

O menino mais velho, passada a vertigem que o derrubara, encolhido sobre folhas secas, a cabeça encostada sobre uma raiz, adormecia, acordava. E quando abria os olhos distinguia vagamente um monte próximo, algumas pedras, um carro de bois (RAMOS, 1997, p. 12).

Merece destaque o fato de que, além de apresentar uma infância oprimida, desvalorizada, o romance registra várias passagens nas quais evidencia-se que a criança percebe as situações a sua volta, as compreende e interpreta, tal como

se verifica nos trechos a seguir: “[...] os meninos trocavam impressões cochichando, aflitos com o desaparecimento da cachorra” (RAMOS, 1997, p. 82); além disso “[...] os meninos também se espantavam. No mundo subitamente alargado, viam Fabiano e Sinhá Vitória muito reduzidos, menores que as figuras dos altares” (RAMOS, 1997, p. 74). Um dos Meninos “[...] sentiu-se fraco e desamparado, olhou os braços magros, os dedos finos, pôs-se a fazer no chão desenhos misteriosos” (RAMOS, 1997, p. 61).

Percebe-se, diante dessas descrições, que as crianças têm sua forma própria de se comunicar, perceber e entender o mundo ao seu redor. Elas seriam capazes de expressar suas opiniões e intervir na realidade a qual pertencem, assim como interagir entre si e com os adultos. Podem ser identificados, portanto, como sujeitos socialmente competentes, sendo que entendê-las para além do foco da vitimização pode representar um delineamento de resistência e de situá-las no processo cidadania.

Mais que uma história, apresenta-se na obra, um sistema de significados e práticas ligadas às crianças e à infância, no qual “[...] foram visíveis as modificações nas compreensões, mas também ficaram evidentes as apoderações, as usurpações, as negações [...]” (LIRA, 2007, p. 267). Trata-se de território construído por meio de forças simbólicas, pela linguagem e, nesse caso, por textos numa perspectiva histórica e dialógica. O Menino mais novo e o Menino mais velho são duas crianças nas quais Graciliano Ramos simboliza uma categoria de indivíduos com anseios e inquietações próprias. Por uma lente realista, o leitor toma conhecimento de aspectos que faziam parte da condição infantil retratada na obra. Nesse sentido, e tecendo um paralelo entre a ficção e a vida real, podemos perceber, assim como aponta Lajolo (2009, p. 232) que

[...] a criança que habita romances e poemas é parente muito próxima da criança que, em outdoors vende sabonetes ou planos de saúde, da outra criança que é objeto de recomendações da UNESCO e também daquela outra que inspira pedagogias e puericulturas.

A arte literária, de forma especial, nos convida à sensibilização e a pensarmos com essas pequenas pessoas que estão a nossa volta.

Considerações finais

Os artefatos culturais, e nesse caso, as manifestações literárias também vão consolidando o que é ‘próprio’ da criança. Assim como as demais áreas do conhecimento, a literatura, a seu modo, captou e apresentou ao mundo um retrato do sujeito infantil, e nesse sentido, colabora para a produção de saberes ‘sobre’ as crianças, mas muito pouco com elas. Refletir sobre a representação infantil inscrita nos textos, nesse caso o literário, remete-nos a compreender como ela é vista nas diferentes práticas sociais e culturais, sendo possível apreender, mesmo com certas limitações, como meninos e meninas vivem e são reconhecidos em determinada época.

Graciliano Ramos, em seu livro *Vidas Secas*, propicia uma reflexão sobre a ideia de infância que predominava na época, ficando isso evidente pela descrição de situações nas quais a sociedade, tal como a natureza inclemente, oprime e estigmatiza o ser infantil. O autor, ao delinear a imagem do Menino mais novo e do Menino mais velho, possibilita o entendimento de que tão seca e desoladora quanto as condições físicas do ambiente é a infância reproduzida nessa obra. Personagens propositalmente abandonados são símbolos do embrutecimento do sujeito infantil decorrente das demandas de um mercado econômico que coisifica as pessoas.

Também se percebe a presença de um jogo de poder que concorre para disciplinamento dos infantis, uma vez que os elementos constitutivos da diegese associam-se complementarmente na representação de uma infância animalizada. Além disso, sustenta, explícita e implicitamente, uma denúncia que exprime o aniquilamento que a criança sofre com “as opressões” sociais, demonstrando que o poder está diluído nas relações sociais e em nome da dominação do capital separa o sujeito daquilo que ele produz e assim também separa o corpo da mente.

A criança, ainda que lhe seja proibido pensar, indagar ou lhe seja privado o direito da curiosidade, interpreta o mundo, as imagens, não apenas as recebe, o que permite reconhecer que os sujeitos infantis são capazes de interpretar e dar sentido aos acontecimentos a sua volta. Assim, são sujeitos marcados por uma identidade distinta do adulto e não inferior a ele.

Meninos e meninas são atores sociais competentes com características próprias, e devem ser valorizados pelo que já são. Nesse sentido, é importante que as crianças sejam consideradas a partir de uma perspectiva cultural e não somente psicológica ou biológica. Reconhecer as características específicas dessa fase da vida é um dos requisitos para a instrumentalização necessária à luta contra as formas de exploração e alienação que asseguram a dominação social, enfrentando os aparelhos de sujeição e forças que submetem a infância. Trata-se de uma busca por possibilidades de resistência, por meio de uma educação imbuída de olhar crítico sobre o mundo que o homem - em todas as suas faixas etárias - cria.

Referências

ADONIAS, f. *O romance brasileiro de 30*. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/48685/30326> Acesso em: 15 de junho de 2014.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2000. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/50778/31639. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1970.

CARVALHO, C. de. O discurso indireto livre em *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. *Cadernos da ABF*, Rio de Janeiro, v. III, n. 1, mar. 2004. Disponível em: www.filologia.org.br/abf/volume3/numero1/05.htm. Acesso em: 10 de outubro de 2015.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DORNELLES, L. V. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

GHIRALDELLI JR., P. *O que é filosofia da educação?* 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HELENA, L. *Modernismo brasileiro e vanguarda*. São Paulo: Ática, 1986.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

- KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.
- KORCZAK, J. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus, 1981.
- KUHLMANN JR. M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. *História da infância no Brasil*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIMA, L. V. F. de. Os dois meninos: a infância em Vidas Secas. *Revista online do Grupo de Pesquisas e Estudos em Cinema e Literatura*, Marília/SP, v. 1, n. 2, p. 14-17, 2005. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/baleianarede/article/view/1340>. Acesso em: 05 de agosto de 2015.
- LIRA, A. C. M. *Infância e brinquedo na história: buscando aproximações*. *Arq Mundi*, Maringá. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da EUM: Infância e práticas educativas, p. 260-268, 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12779139/artigo-mudi-uem>. Acesso em: 07 de julho de 2013.
- _____. Pedagogização da infância: refletindo sobre poder e regulação. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 317-341, jul./dez., 2008.
- LIRA, A. C. M.; NASCIMENTO, E. C. M. do. *Infância e cultura*. Curitiba: CRV, 2015.
- PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). *Infância e produção cultural*. São Paulo: Papirus, 1998.
- RAMOS, G. *Vidas Secas*. 72.ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Record, 1997.
- SANTOS, C. S. G. A concepção social de infância na obra de Graciliano Ramos. *Investigações* [On Line], Pernambuco, v. 17, n. 1, p. 59-81, janeiro, 2004. Disponível em: http://revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.17.N.1_2004_ARTIGOSWEB/CarmenSevilhaSantos_A-CONCEPCAO-SOCIAL-DE-INFANCIA_N1_Art04.pdf. Acesso em: 05 de agosto de 2015.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.
- SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. *A sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. *As crianças, contexto e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- SILVA, M. Entre o poder e o silêncio: uma abordagem sociolinguística em Vidas Secas. *Mimesis*, Bauru, v. 19, n.1, p. 113-128, março 1998. Disponível em: www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v19_n1_1998_art_07.pdf. Acesso em: 01 de agosto de 2015.
- TAVARES, H. Ú. da C. *Teoria Literária*. 4. ed. Belo Horizonte: Ed. Bernardo Alvares, 1969.

Submissão: 27 de agosto de 2018

Aceite: 22 de dezembro de 2018

Sintagmas terminológicos de núcleo em “*corpus*”: identificação de equivalentes terminológicos através da análise de *corpora* comparáveis inglês-português

pg 178-185

Diego Napoleão Viana Azevedo¹

Resumo

O presente trabalho apresenta um estudo exploratório a respeito da terminologia bilíngue da Linguística de *Corpus*, através da identificação de equivalentes terminológicos, em língua portuguesa, para os sintagmas terminológicos de núcleo em “*corpus*”, em língua inglesa. Para a delimitação do conjunto terminológico em língua inglesa, utilizei o glossário de Linguística de *Corpus* de Baker *et al.* (2006). Com relação à identificação dos respectivos equivalentes terminológicos em língua portuguesa, analisei os *corpora* comparáveis, no par de línguas português-ínglês, disponibilizados em formato eletrônico pelo projeto *Corpus Multilíngue para Ensino e Tradução* (COMET), da Universidade de São Paulo (USP). A perspectiva teórica da presente pesquisa, no âmbito da Terminologia, está calcada na Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), desenvolvida por Cabré (1999a, 1999b), bem como nas contribuições de Felber (1987), Barros (2004) e Krieger e Finatto (2004) enquanto que, no âmbito da Linguística de *Corpus*, está fundamentada nos aportes de Sardinha (2004), Baker *et al.* (2006) e Tagnin (2010). Como resultado, determinei uma relação de equivalentes terminológicos em língua portuguesa para os sintagmas terminológicos de núcleo em “*corpus*”, bem como a menção, quando aplicável de suas não equivalências.

Palavras-chave: Terminologia Bilíngue; Linguística de *Corpus*; Projeto COMET.

TERMINOLOGICAL PHRASES FROM THE TERM “CORPUS”: IDENTIFICATION OF TERMINOLOGICAL EQUIVALENTS THROUGH THE ANALYSIS OF ENGLISH-PORTUGUESE COMPARABLE CORPORA

Abstract

This paper presents a study on the *Corpus* Linguistics bilingual terminology by identifying terminological equivalents in Portuguese for those emerged from the term “*corpus*” in English. In order to do so, I have analyzed comparable *corpora* in the language pair English-Portuguese made available by the “*Corpus Multilíngue para Ensino e Tradução*” (COMET) Project, of Universidade de São Paulo (USP). This is based on the Communicative Theory of Terminology, suggested by Cabré (1999a, 1999b), as well as on the contributions of Felber (1987), Barros (2004) and Krieger & Finatto (2004), regarding the Terminology field; and also on Sardinha (2004), Baker *et al.* (2006) and Tagnin (2010), on *Corpus* Linguistics. As a result, I have determined a list of terminological equivalents in Portuguese of the terminological phrases from the term “*corpus*”, as well as mentioned non-equivalence when such task was not possible.

Keywords: Bilingual Terminology; *Corpus* Linguistics.; COMET Project.

¹ Doutorando em Estudos da Tradução (UFSC). Email: diegonapoleao@gmail.com

Introdução

O presente artigo discorre sobre um subconjunto da terminologia da Linguística de *Corpus* com vistas à identificação de equivalentes terminológicos em língua portuguesa dos sintagmas terminológicos de núcleo em *corpus*, encontrados em língua inglesa. Por conseguinte, esta pesquisa fundamenta-se, em termos teóricos, predominantemente nos estudos relacionados à Terminologia e à Linguística de *Corpus* (vide seção 2).

Este trabalho possui pesquisas de cunho exploratório e bibliográfico, baseadas nos fundamentos metodológicos da Linguística de *Corpus* para a análise de *corpora*. Dessa forma, faço uso nesta pesquisa dos *corpora*, disponibilizados gratuitamente em formato eletrônico pelo *Corpus Técnico* (CorTec), o qual está inserido dentro do projeto *Corpus Multilíngue para Ensino e Tradução* (COMET), da Universidade de São Paulo (USP), para a identificação e a extração dos equivalentes terminológicos dos termos em estudo, através do conceito de equivalência utilizado nesta pesquisa (vide seção 3).

A presente pesquisa justifica-se pelo interesse em contribuir, mesmo que minimamente, com a elaboração de recursos terminológicos bilíngues, no que concerne ao par português-ínglês para tradutores especializados e estudantes interessados na Linguística de *Corpus*, tendo em vista que grande parte do material desta área ainda se encontra somente em língua inglesa.

Para a elaboração do presente trabalho, foi seccionado em cinco partes distintas: (i) Introdução; (ii) Referencial Teórico; (iii) Método; (iv) Resultados e Discussão; e (v) Considerações Finais, as quais abordam, respectivamente: (i) a contextualização do tema, da justificativa e objetivo do trabalho; (ii) os principais aspectos a respeito de Terminologia e de Linguística de *Corpus*; (iii)

as etapas e os procedimentos adotados durante esta pesquisa; (iv) uma breve exposição e análise dos achados da pesquisa; e (v) as suas principais considerações finais.

Referencial teórico

1.1 Terminologia

Considerando-se que a designação “terminologia” possui caráter polissêmico, esta seção inicia-se com a exposição de algumas de suas diferentes acepções. Segundo Cabré (1999a, p. 18), “terminologia” diria respeito, em primeiro lugar, à “disciplina que se ocupa dos termos especializados”, ou seja, disciplina que estudaria os termos empregados em áreas específicas do conhecimento, tais como os termos da Física, da Química ou da Informática. Em uma segunda acepção, “terminologia” se referiria ao “conjunto de termos de uma determinada especialidade” (*ibid.*), isto é, ao conjunto de palavras específicas utilizadas em contextos especializados. Por exemplo, pode-se citar a terminologia médica (exemplos de termos: cefaleia, necrose, dorsalgia, etc.), a terminologia jurídica (exemplos de termos: aditivo, *habeas corpus*, comarca, etc.), dentre outras².

Para a Terminologia, o “termo” consiste em “unidade lexical com um conteúdo específico dentro de um domínio específico” (BARROS, 2004, p. 40). Os termos se distinguem das palavras (ou unidades léxicas), que são o “conjunto de sons articulados de uma ou mais sílabas com uma significação”, pois “as unidades lexicais só se tornam termos quando são definidas e empregadas em textos de especialidade” (KOČOUREK, 1991 *apud* BARROS, 2004, p. 41).

2 A fim de distinguir entre as duas acepções apresentadas, adotou-se “Terminologia” (com inicial maiúscula) para referir-se à disciplina e terminologia (com inicial minúscula), ao conjunto de termos (KRIEGER & FINATTO, 2004).

Em um contexto multilíngue, considerando que todos os sistemas linguísticos possuem suas deficiências e diferenças, nem sempre uma dada unidade terminológica possui sua respectiva equivalência na língua de chegada ou esta mesma unidade pode ser representada de uma maneira diferente daquela apresentada em língua de partida (CABRÉ, 1999b, BARROS, 2004). Felber afirma que:

Ao se comparar os conceitos existentes de uma dada área em diferentes línguas, nota-se que determinados conceitos coincidem, o que não é o caso da maioria, e que existem graus de equivalência. Esses graus de equivalência dependem do número de características englobadas por compreensão de dois conceitos que coincidem³ (FELBER, 1987, p. 128).

O autor (*ibid.*, p. 128) aponta ainda que “a compreensão de um conceito consiste no conjunto de características que o constituem”⁴. Dessa forma, o grau de equivalência entre dois conceitos de línguas diferentes seria estabelecido a partir da comparação de suas características. Neste sentido, o autor (*ibid.*, p. 129) apresenta, com base na comparação de características, quatro graus de equivalência. São elas: (i) equivalência (=); (ii) interseção (\cap); (iii) superordenação (>); e (iv) não equivalência (\neq). O autor exemplifica ainda:

- Equivalência: *Machine-outil* [fr] = *Werkzeugmaschine* [de];
- Interseção: *Cricket* [en] \cap *Schlagball* [de] (os dois jogos utilizam os mesmos instrumentos, porém possuem regras diferentes); e
- Superordenação: *Machine-outil* [fr], *Werkzeugmaschine* [de] > *Machine tool* [en] (“Machine-outil” e “Werkzeugmaschine” são, respectivamente,

³ *Lorsqu'on compare les notions qui existent dans un domaine donné dans différentes langues, on constate que quelques notions coïncident mais que ce n'est pas le cas de la plupart d'entre eux et qu'il existe des degrés différents d'équivalence. Ces degrés d'équivalence dépendent du nombre de caractères englobés par compréhension de deux notions qui coïncident* (tradução nossa).

⁴ *La compréhension d'un notion est l'ensemble des caractères qui constituent cette notion* (tradução nossa).

uma máquina que corta e que molda; enquanto que “Machine tool” é uma máquina que corta somente).

1.2 Linguística de *Corpus*

Quanto à disciplina de Linguística de *Corpus*, segundo Sardinha (2004, p. 3), ela:

[...] ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraída por computador.

Em consonância com o exposto acima, cabe apresentar o conceito de *corpus*, que, na ótica de Sardinha (2004, p. 18), em uma definição mais ampla, diz respeito a

um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise.

Em síntese, um *corpus* pode ser entendido como qualquer conjunto de textos compilados em formato digital, para fins de pesquisa linguística. Devido ao seu caráter eletrônico, o *corpus* (ou *corpora*, no plural) permite que um grande número de material compilado possa ser processado facilmente por meio, por exemplo, dos concordanciadores (vide seção 3).

Um fator importante para que uma pesquisa baseada em *corpus* seja bem sucedida é que o repertório possua representatividade. Apesar de não haver critérios objetivos para a determinação da representatividade do *corpus*, acredita-se que ela está associada à sua extensão em números de palavras ou de textos, devendo seus números ser os maiores possíveis. O *corpus* é uma amostra de uma

população cuja dimensão total não se conhece; logo, não se pode afirmar que um *corpus* qualquer seja representativo (SARDINHA, 2004). Embora não haja um consenso neste quesito, Sardinha (*ibid.*), com base em suas análises, sugere uma classificação de *corpus* quanto à sua extensão em número de palavras:

Tamanho em palavras	Classificação
Menos de 80 mil	Pequeno
80 a 250 mil	Pequeno-médio
250 a 1 milhão	Médio
1 milhão a 10 milhões	Médio-grande
10 milhões ou mais	Grande

Quadro 1 – Classificação de *corpus* segundo o tamanho em extensão de palavras.

Fonte: Sardinha, 2004, p. 26.

Método

Quanto aos seus procedimentos metodológicos, este trabalho foi elaborado majoritariamente a partir de pesquisas de cunho exploratório e bibliográfico, além de fazer uma pesquisa com base em *corpus*.

Como este trabalho não visa identificar as unidades terminológicas em língua inglesa dos sintagmas terminológicos de “*corpus*”, mas sim reconhecer seus equivalentes em língua portuguesa, optei por tomar como ponto de partida, os termos encontrados na obra “*Aglossary of Corpus Linguistics*”, de Paul Baker *et al.* (2006), por dispor previamente de um repertório de termos da Linguística de *Corpus* amplamente utilizados em língua inglesa. Na referida obra, busquei manualmente por entradas que tivessem como núcleo do sintagma terminológico “*corpus*”, porém, sem considerar aquelas que designavam nomes próprios de *corpora*, tais como o *British National Corpus* (BNC), por conta do número elevado de entradas, o que inviabilizaria a execução desta pesquisa.

Para identificar os equivalentes terminológicos em língua portuguesa, conduzi uma pesquisa baseada em *corpus*, escolhendo por utilizar *corpora* já compilados, por questões práticas. Por possuir *corpora* técnicos, inclusive sobre Linguística, tanto em língua portuguesa como em língua inglesa, fiz uso do material coletado pelo projeto *Corpus Multilíngue para Ensino e Tradução* (COMET), subsidiado e disponibilizado gratuitamente pela Universidade de São Paulo (USP). Ao acessar o sítio eletrônico do COMET, dirigi-me à guia *CorTec* (*Corpus Técnico-Científico*), que possui vinte e um (21) tipos de *corpora* técnicos (dentre eles, os da Culinária, do Turismo e da Linguística). Em geral, cada *corpus* técnico-científico apresenta duas línguas: português e inglês. Especificamente utilizei os *corpora* da subseção “Linguística” do *CorTec*. Segundo as informações do COMET, este *subcorpus* é composto de textos acadêmicos coletados da internet e tenta abranger todas as subáreas da Linguística. Apresento o resumo das informações dos *corpora* utilizados, conforme a classificação de tamanho por extensão de palavras, proposta por Sardinha (vide seção 2.2):

Descrição	<i>Corpus</i> em língua portuguesa	<i>Corpus</i> em língua inglesa
Tamanho do <i>corpus</i>	Pequeno-médio	Pequeno-médio
Número total de palavras	1.309.967	1.921.811

Quadro 2 – Características dos *corpora* de Linguística, do Projeto COMET.

Fonte: Projeto COMET.

Para o processamento dos *corpora*, o Projeto oferece três opções de ação: o concordanciador, o gerador de listas de palavras e o gerador de n-gramas. Como já havia definido o conjunto terminológico em língua inglesa, segui, portanto, para a identificação dos possíveis equivalentes em língua portuguesa, por meio do uso do concordanciador do *subcorpus*, em língua portuguesa. A partir desta ferramenta, foi possível perceber os usos do termo *corpus*, bem como suas associações, e assim

inferir algumas equivalências, como explicado anteriormente (vide seção 2.1).

Ancorei, portanto, a pesquisa pela busca do termo “*corpus*” nos *corpora* de estudo, tomando-o como ponto de partida para o reconhecimento dos demais sintagmas terminológicos. Como exemplo, tem-se a Figura 1 abaixo, onde podem ser analisados os fragmentos de texto, dos quais se pode identificar o uso do termo “*corpus* paralelo”, derivado da pesquisa de “*corpus*”.



Figura 1 – Concordância da palavra de busca “*corpus*” no CorTec.

Fonte: Projeto COMET.

Para Baker *et al.* (2006), “*parallel corpus*” pode ser definido como “*corpus* que contém textos-fonte e suas traduções”⁵, que, confrontado com a definição de “*corpus* paralelo” de Tagnin (2010, p. 358) – corpus constituído de originais

e suas respectivas traduções –, elucida seu valor equivalente, conferindo ao termo “*parallel corpus*” a condição de equivalente terminológico para “*corpus* paralelo”. Dessa forma, realizei o processo de verificação de equivalência entre os termos em língua inglesa e portuguesa.

⁵ Corpus that contains source texts and their translations (tradução nossa).

Resultados e discussões

Com base nos procedimentos metodológicos expostos na seção anterior, coletei 29 unidades terminológicas em língua inglesa, a saber:

balanced corpus; corpus-based; corpus-driven; corpus linguistics; corpus sampler; corpus wizard; diachronic corpus; dialect corpus; dynamic corpus; historical corpus; learner corpus; monitor corpus; multilingual corpus; national corpus; non-standard corpus; on-line corpus; parallel corpus; raw corpus; reference corpus; regional corpus; sample corpus; sample text corpus; specialized corpus; speech corpus; spoken corpus; static corpus; synchronic corpus; training corpus; written corpus.

Quadro 1 – Conjunto terminológico em estudo.

Fonte: Baker *et al.* (2006).

Depois da análise, observei que nem todos os termos extraídos do glossário possuíam equivalentes em língua portuguesa. Após serem analisados em contextos, validaram-se as equivalências terminológicas presentes no quadro abaixo:

Termo em língua inglesa	Termo em língua portuguesa
<i>balanced corpus</i>	<i>corpus</i> balanceado
<i>corpus-based</i>	baseado(a) em <i>corpus</i>
<i>corpus-driven</i>	<i>equivalente não identificado</i>
<i>corpus linguistics</i>	linguística de <i>corpus</i>
<i>corpus sample</i>	<i>equivalente não identificado</i>
<i>corpus wizard</i>	<i>equivalente não identificado</i>
<i>diachronic corpus</i>	<i>corpus</i> diacrônico
<i>dialect corpus</i>	<i>corpus</i> dialeto
<i>dynamic corpus</i>	<i>corpus</i> dinâmico
<i>historical corpus</i>	<i>corpus</i> histórico
<i>learner corpus</i>	<i>corpus</i> de aprendizes
<i>monitor corpus</i>	<i>corpus</i> monitor
<i>multilingual corpus</i>	<i>corpus</i> multilíngue
<i>national corpus</i>	<i>equivalente não identificado</i>
<i>non-standard corpus</i>	<i>equivalente não identificado</i>
<i>on-line corpus</i>	<i>equivalente não identificado</i>
<i>parallel corpus</i>	<i>corpus</i> paralelo
<i>raw corpus</i>	<i>corpus</i> cru
<i>reference corpus</i>	<i>corpus</i> de referência
<i>regional corpus</i>	<i>equivalente não identificado</i>
<i>sample corpus</i>	<i>corpus</i> de amostragem
<i>sample text corpus</i>	<i>equivalente não identificado</i>
<i>specialized corpus</i>	<i>corpus</i> especializado
<i>speech corpus</i>	<i>corpus</i> de fala
<i>spoken corpus</i>	<i>corpus</i> oral

<i>static corpus</i>	<i>corpus</i> estático
<i>synchronic corpus</i>	<i>corpus</i> sincrônico
<i>training corpus</i>	<i>corpus</i> de treino
<i>written corpus</i>	<i>corpus</i> escrito

Quadro 2 – Relação de equivalentes terminológicos para o conjunto de estudo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Obtive, como produto final, uma pequena relação de unidades terminológicas em língua inglesa e suas respectivas equivalências (ou menção de não equivalência) em língua portuguesa, no referido *corpus* de estudo. Como previsto inicialmente (vide seção 2.1), nem todos os termos em língua inglesa tinham um equivalente terminológico em língua portuguesa, com base na análise de *corpora*.

Considerações finais

Este artigo tratou de um breve estudo da terminologia bilíngue da Linguística de *Corpus*, com ênfase nos sintagmas terminológicos a partir do termo “*corpus*”. Como resultado, obtive uma relação dos termos língua inglesa e as respectivas equivalências de algumas destas listadas em ordem alfabética contínua, pois as demais não foram identificadas nos *corpora* estudados.

É importante ressaltar que este estudo se configura enquanto um estudo exploratório e, tampouco, pretende realizar um estudo aprofundado nessa temática, limitando-se a apresentar uma simulação por meio de um exemplo prototípico de como o estabelecimento de equivalentes terminológicos utilizando *corpora* comparáveis pode ocorrer. Nesse sentido, sugiro um estudo mais aprofundado da área de Linguística de *Corpus*, com a busca de equivalentes em língua inglesa para os demais termos da Linguística de *Corpus*, bem como o desenvolvimento de outros componentes, que possam levar a elaboração de

uma obra de referência terminológica, tais como definição e contextos.

Referências

BAKER, P.; HARDIE, A.; MCENERY, T. *A glossary of Corpus Linguistics*. Ediburgh: Ediburgh University Press, 2006.

BARROS, L. A. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: Edusp, 2004.

CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1999a.

_____. *Terminology: theory, methods and applications*. Terminology and Lexicography Research and Practice. Editado por Juan C. Sager. Trad. Janet Ann DeCesaris. Vol. 1. Amsterdã: John Benjamins Publishing, 1999b.

FELBER, H. *Manuel de terminologie*. Paris: UNESCO-INFOTERM, 1987.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à terminologia*. São Paulo: Contexto, 2004.

MCENERY, A. M.; XIAO, R. Z. Parallel and comparable corpora: What are they up to? In: *Incorporating Corpora: Translation and the Linguist*. Translating Europe. Multilingual Matters, Clevedon, 2007. Disponível em: http://eprints.lancs.ac.uk/59/1/corpora_and_translation.pdf. Acessado em: 05/12/2013.

PROJETO CORPUS MULTILÍNGUE PARA ENSINO E TRADUÇÃO (COMET). Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/comet/>. Acessado em 02/12/2017.

SARDINHA, T. B. *Linguística de corpus*. Barueri: Manole, 2004.

TAGNIN, S. E. O. Glossário de Linguística de Corpus. In: Vander Viana; Stella E. O. Tagnin. (Org.). In: *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. 1 ed. São Paulo: HUB Editorial, 2010, p. 357-361. Disponível em: http://www.hubeditorial.com.br/site/recursos/5_glossario/glossario_423.pdf. Acessado em: 01/12/2017.

Submissão: 02 de dezembro de 2017

Aceite: 14 de dezembro de 2018

A Sequência Didática na formação inicial de professores de língua inglesa: escrita como processo e as capacidades docentes

pg 186-200

Maria Izabel Rodrigues Tognato¹

Juliane Almeida de Oliveira²

Resumo

Este trabalho visa a discutir o papel da sequência didática na formação inicial do professor de Língua Inglesa como instrumento gerador de capacidades docentes, a partir dos resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica com foco na escrita enquanto processo (MENEGASSI, 2010; FUZA; MENEGASSI, 2007). Para tanto, pautamos nosso estudo nos aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), no ensino de línguas com base em gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), nas capacidades de linguagem (CL) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; STUTZ, CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO, 2013) e seus critérios (CRISTOVÃO *et al*, 2010;), na sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004;) e nos saberes a ensinar e para ensinar (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). Para as análises, utilizamos uma sequência didática implementada, as CL e seus critérios. Os resultados apontam para a relevância de uma maior articulação entre os saberes necessários à formação docente.

Palavras-chave: Sequência didática. Escrita como processo. Capacidades docentes.

THE DIDACTIC SEQUENCE AT THE INITIAL ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION: WRITING AS A PROCESS AND THE TEACHING CAPACITIES

Abstract

This paper aims to discuss the role of the didactic sequence in the initial English Language teacher education as a tool to generate teaching capacities, based on the results of a Scientific Initiation research focusing on writing as a process (MENEGASSI, 2010; FUZA; MENEGASSI, 2007). Thus, we base on the contributions of Sociodiscursive Interactionism (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), on the genre based-approach (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), the language capacities (LC) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; STUTZ, CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO, 2013) and its criteria (CRISTOVÃO *et al*, 2010), the didactic sequence (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004), and the knowledge to be taught and the knowledge for teaching (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). Regarding the methodology, we

¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL/PUC-SP. Pós-doutorado pela UNIGE-FAPSE - *Université de Genève* – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Suíça. Professora Associada, lotada no Colegiado de Letras Anglo-Portuguesas, membro do corpo docente permanente e orientadora de dissertações no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD, Mestrado Interdisciplinar, da UNESPAR - Campus de Campo Mourão. E-mail: belinhatog@yahoo.com.br.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD, Mestrado Interdisciplinar, da UNESPAR - *Campus* de Campo Mourão. Graduada em Letras Anglo-Portuguesas pela UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Campo Mourão – PR. E-mail: juh_ultra_violet@hotmail.com.

analyzed a didactic sequence implemented, the CL and its criteria. The results point to the relevance of a greater articulation between the knowledge necessary to the teacher education.

Keywords: Didactic sequence. Writing as a process. Teaching capacities.

Introdução

A experiência como estudante de graduação e professora formadora tem nos evidenciado possibilidades significativas de trabalho com a Língua Inglesa por meio de diferentes práticas formativas, tanto no que se refere à aprendizagem do conteúdo quanto à metodologia abordada ou à prática didático-pedagógica, que deve nortear um determinado dispositivo didático implementado. Uma dessas possibilidades tem sido o uso do procedimento da Sequência Didática (doravante SD) no ensino de Língua Inglesa com foco na escrita como processo. Embora, nos últimos anos, diferentes SD tenham sido implementadas no contexto investigado, envolvendo as práticas discursivas de compreensão textual e escrita (*reading e writing*) e de oralidade (*listening e speaking*), centramos este estudo na implementação de uma SD específica com vistas ao desenvolvimento da capacidade argumentativa dos professores em formação. Nessa perspectiva, consideramos a produção de uma SD por professores da Educação Básica, implementada no contexto de formação inicial, no sentido de se discutir as possíveis contribuições e lacunas de uma experiência formativa, bem como a relevância de se propor reajustes, considerando-se necessidades e obstáculos de aprendizagem e de formação do futuro professor de línguas, neste estudo, especificamente, do professor de Língua Inglesa.

Com isso, propomos uma discussão com vistas ao debate social sobre a instrumentalização do professor em formação, visando ao desenvolvimento de suas capacidades docentes

e tendo como foco a escrita como processo, a fim de contribuirmos para as práticas formativas nesse contexto. Propomos tal discussão a partir dos resultados das atividades que desenvolvemos durante o período de um ano ao longo da experiência com a Iniciação Científica, a partir da análise de uma SD implementada em aulas de Língua Inglesa³, em uma turma de 2º ano de um Curso de Letras, no primeiro bimestre de 2015, em uma universidade do interior do estado do Paraná.

Para tanto, fundamentamos nosso trabalho nos aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) (BRONCKART, 1999/2009), no ensino de línguas com base em gêneros (BAKHTIN, 1979/1992/2003; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), nas capacidades de linguagem (doravante CL), a saber: significação, ação, discursiva e linguístico-discursiva, (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; STUTZ, CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO, 2013) e seus critérios (CRISTOVÃO *et al*, 2010; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; STUTZ; CRISTOVÃO, 2011), no procedimento da sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004; CRISTOVÃO *et al*, 2010; CRISTOVÃO, 2009, 2013) e na produção escrita enquanto processo, revisão e reescrita (MENEGASSI, 2005; 2010; FUZA; MENEGASSI, 2007; JORDÃO; BELOTTI, 2014), bem como nos saberes a ensinar e para ensinar (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009) e sua articulação com aspectos fundamentais para o contexto de formação inicial de professores.

Este estudo nos permite revisitar e analisar não somente as contribuições ou aspectos relevantes como também possíveis lacunas de um dispositivo didático implementado e analisado em um contexto de formação inicial docente,

3 Tal implementação foi analisada em um estudo pós-doutoral realizado na UNIGE - Universidade de Genebra - FAPSE - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Joaquim Dolz, subsidiado pelo sistema de bolsa CAPES nº BEX 0767/15-8, de setembro de 2015 a fevereiro de 2016 (TOGNATO; DOLZ, 2016).

possibilitando-nos contribuir com alguns reajustes necessários ao repensarmos os atos de ensino, de aprendizagem e de formação⁴, considerando-se o ponto de vista de uma professora em formação. Além disso, os resultados desta investigação nos oportunizam ressignificar algumas necessidades de aprendizagem e de formação do professor de línguas, bem como a necessidade de articulação entre os saberes a ensinar e os saberes para ensinar. A nosso ver, há diversas dificuldades que os professores em formação podem encontrar, como quanto ao entendimento de enunciados e a proposta de atividades e/ou unidades didáticas como um todo, independentemente da abordagem ou da perspectiva teórica utilizada em sala de aula, além da falta de mais aprofundamentos teórico-metodológicos de futuros professores, apontando lacunas significativas em sua formação, o que pode acarretar consequências para sua futura atuação. Por essas razões, consideramos a importância e a necessidade de se compreender mais amplamente e de se pensar a articulação dos saberes a ensinar e os saberes para ensinar na formação docente. Entendemos que a problemática encontrada neste percurso de formação dá espaço para discussões futuras, o que pode contribuir significativamente para um debate social acerca da constituição do professor em formação com o intuito de que possa estar melhor preparado para o agir docente no momento de ingresso no mundo do trabalho.

Partindo de tais princípios, apontamos os seguintes questionamentos como elementos norteadores deste estudo:

1) Em que aspectos, as análises do dispositivo analisado permitem aos professores em formação

desenvolver suas capacidades docentes articulando os saberes necessários a essa formação?

2) O dispositivo implementado e analisado pode contribuir para o tratamento dos possíveis obstáculos de aprendizagem e de formação de futuros professores, considerando-se o desenvolvimento das CL?

Para a proposta de nossa discussão, este artigo organiza-se nas seguintes partes: a) os aportes teórico-metodológicos que norteiam nosso estudo, apontando a SD como procedimento alternativo para o ensino de línguas e como um instrumento gerador de capacidades docentes com foco na escrita como processo, bem como a apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados neste estudo; b) a discussão dos resultados das análises e, por fim, c) as considerações finais sobre as possíveis contribuições e lacunas do estudo realizado.

O ensino de línguas com base em gêneros de texto, a escrita como processo e a articulação dos saberes necessários à formação docente

No que diz respeito ao ensino de línguas com base em gêneros, fundamentamos nosso trabalho nos aportes do ISD (BRONCKART, 1997/2009), tomando por base a concepção de linguagem pela qual os sujeitos constituem-se em um processo histórico de interação social, sendo constituídos na e pela linguagem por meio das relações sociais. Linguagem esta que é materializada por meio de textos produzidos a partir de modelos pré-existentes, que são os gêneros de texto, conforme defende Machado (2005).

No caso específico da produção escrita, considerando-a como processo e a concepção de escrita como trabalho, segundo Menegassi (2010, p. 78), a escrita deve ser “[...] considerada um processo contínuo de ensino e aprendizagem, em que há reais necessidades para o aluno escrever”.

4 Tomamos por base a definição apresentada por Stutz (2012, p.81), adaptada por Quevedo-Camargo (2011, p.66), ao tratar das capacidades docentes referindo-se a um “conjunto de operações” no campo da formação e atuação do futuro professor de Língua Inglesa permitindo realizar “ações de linguagem e funcionam como um instrumento para mobilizar os conhecimentos docentes e operacionalizar a aprendizagem para a docência”.

Assim, o professor atua como coprodutor do texto do estudante. Nessa perspectiva, a escrita é concebida como trabalho, uma vez que se pauta em um processo contínuo envolvendo atividades anteriores à ação da escrita até a realização dos processos de revisão e de reescrita com o objetivo de finalizar essa produção. Partindo dessa concepção, corroboramos com Menegassi (2010), estabelecendo correlações com a proposta do procedimento da SD, conforme pensado pela Escola de Genebra por permitir um trabalho com a língua seja escrita ou oral, considerando-a como processo. Embora delimitamos a discussão deste estudo ao trabalho com a escrita, defendemos o ensino de línguas envolvendo as outras práticas discursivas como a compreensão e produção oral, tomando o processo de produção das atividades e suas etapas de planejamento, produção, revisão e reescrita.

Ademais, é fundamental levarmos em conta que o professor em formação entenda que esse processo possui dois lados significativos: o primeiro é referente ao seu papel enquanto aprendiz, ao se preocupar com os conteúdos a serem aprendidos, e o segundo em relação ao seu papel como professor, no que diz respeito aos aspectos metodológicos sobre o ato de ensino. Em outras palavras, o professor em formação precisa ter consciência de que não participa do seu processo de formação como mero receptor do conhecimento, mas como articulador desse conhecimento, ou seja, precisa pensar sobre como ensinará determinados conteúdos aos seus alunos. Por essas razões, tomamos como um aspecto fundamental a nossa proposta de discussão a articulação entre os saberes necessários à formação docente, a saber: os saberes a ensinar, envolvendo os conteúdos a serem aprendidos, e os saberes para ensinar, envolvendo os aspectos metodológicos ou didático-pedagógicos (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; STUTZ, 2012; GAGNON; SURIAN, 2011,

2014), considerando as reflexões de Cristovão e Stutz (2011) sobre a importância de dois contextos, sendo “um relacionado à formação, proveniente da esfera acadêmica” (contexto de formação inicial) “e outro relacionado à didatização, situado na esfera escolar” (contexto de atuação futura, como o da Educação Básica) (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 572). Nesse sentido, corroboramos com as autoras ao ressaltarem que,

No primeiro sistema, o formando assume o papel de aluno em interação com o professor formador e com os saberes didáticos da formação; e no segundo sistema, o formando assume o papel de professor em interação com os alunos e os saberes do objeto a ser ensinado (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 572).

Produzir um dispositivo que permita tal articulação e que permita que os estudantes superem as dificuldades e necessidades não somente de aprendizagem, mas também de formação, é um trabalho complexo e desafiador. A nosso ver, o professor formador deve possibilitar a visão desse duplo processo aos professores em formação nos cursos de licenciaturas para que esses tenham ciência dos elementos constitutivos do trabalho do professor e das capacidades docentes a serem desenvolvidas desde o início de seu processo de formação a fim de conseguir articular o que é ou não possível de se ensinar aos seus futuros alunos e como poderiam transpor os conteúdos didaticamente.

Assim, ao tomarmos a escrita enquanto processo, ressaltamos a importância da reescrita para um maior entendimento das reflexões e usos da língua. Com isso, considerando a importância de avançarmos no desenvolvimento do futuro professor de línguas em seu processo de formação, este estudo justifica-se na medida em que pode contribuir para atender algumas necessidades de aprendizagem e de formação do professor de línguas.

Outro aspecto a ser considerado é a proposta de sistematização para o ensino de línguas com

base em gêneros, elaborada por Schneuwly e Dolz (2004, p.51), ao sugerirem uma estratégia ou procedimento denominado *sequência didática*, para a comunicação, seja oral ou escrita, como sendo “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. De acordo com os autores (2004, p. 51), as SD estabelecem uma relação entre a apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que podem facilitar tal apropriação. Os autores consideram os gêneros de textos “práticas de linguagem historicamente construídas”, referindo-se à importância da sua reconstrução e da sua apropriação pelos alunos. Tal reconstrução ocorre levando-se em conta três fatores: “as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática”. Os autores tratam das práticas de linguagem consideradas “aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história”, ressaltando que, em uma perspectiva interacionista, são consideradas o “reflexo e o principal instrumento de interação social” e que, em função de tais mediações comunicativas cristalizadas na forma de gêneros, “as significações sociais são progressivamente reconstruídas”. Com isso, os autores defendem que

Disso decorre um princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da

textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 51).

Em outras palavras, o ensino de línguas com base em gêneros é fundamental para o trabalho com textos e a sua materialidade. Com isso, entendemos que o ensino de línguas deve partir da textualidade.

O procedimento alternativo da SD e as CL como instrumentos geradores de capacidades docentes

O trabalho com a SD permite ao estudante ou ao professor em formação entender melhor o uso e a função social dos gêneros sobre os quais possa ter pouco conhecimento. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) defendem que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Trata-se de “um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe”, conforme Cristovão (2009) também explica com base nos autores. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96) definem a SD como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, conforme esquema proposto pelos autores (figura 1) ao tratarem da estrutura da SD (2004, p.97).

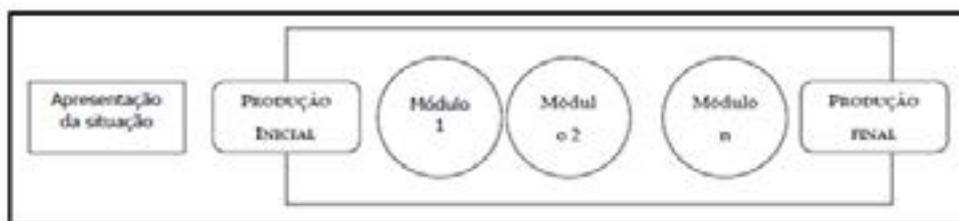


Figura 1 – A estrutura de base de uma sequência didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97).

A SD é um dispositivo didático que permite o desenvolvimento das CL nos alunos por meio das seguintes etapas (cf. figura 1): a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos (os quais podem ser dois ou mais, envolvendo várias aulas, conforme as necessidades de aprendizagem dos alunos), e a produção final. Essa proposta de trabalho para o ensino de línguas permite ao professor identificar as CL desenvolvidas pelos estudantes para que possa propor atividades de modo a corresponder mais adequadamente as suas dificuldades e necessidades de aprendizagem. No que tange aos módulos, as várias atividades propostas aos estudantes devem ser trabalhadas de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode colocar em prática os conhecimentos adquiridos no sentido de identificar os avanços alcançados. A SD tem funções avaliativas que podem contribuir tanto à identificação de obstáculos de aprendizagem, a partir de uma avaliação diagnóstica em relação às dificuldades e necessidades de aprendizagem dos estudantes, quanto à avaliação, ao final da realização das atividades, do que foi aprendido ao longo do processo.

No que se refere às CL, Dolz e Schneuwly (2004) defendem a seguinte sistematização para o ensino de línguas: capacidade de ação (CA) (elementos do contexto de produção ou da situação

de comunicação, produtor e receptor do texto, local e período da produção, posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, função social do texto e conteúdo temático, objetivo); capacidade discursiva (CD) (planificação global do texto, organização textual e progressão textual, tipos de discurso, sequências linguísticas, o tipo de informação que aparece no texto, a constituição do início do texto, seu desenvolvimento e sua finalização, emprego de conectivos ou operadores argumentativos); e, capacidade linguístico-discursiva (CLD) (operações de textualização como conexão e coesão nominal e verbal, mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização, construção de enunciados, oração e período e de itens lexicais, e referências pronominais) (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011). Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão (2013) introduziram a capacidade de significação (doravante CS) como uma ampliação das capacidades anteriores, as quais envolvem questões contextuais e críticas mais amplas para além do contexto imediato de produção. Trata-se de uma construção de sentido por meio de conhecimentos relacionados às práticas sociais abrangendo “esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas” envolvendo contextos ideológico, histórico, sócio-cultural, econômico, entre outros, bem como esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos

temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011, p.576). Partindo desses princípios e de critérios estabelecidos para as CL por Cristovão *et al* (2010), realizamos as análises do dispositivo didático selecionado para este estudo. Conforme destacam Cristovão *et al* (2010), Lanferdini e Cristovão (2011) e Stutz e Cristovão (2011), a CS ocorre por meio de atividades que levem o aluno a:

- (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- (2CS) Construir mapas semânticos;
- (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
- (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
- (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
- (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;
- (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;
- (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Os critérios referentes à CA são expressos por meio de atividades que levem o aluno a:

- (1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;
- (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;
- (3CA) Levantar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;
- (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO *et. al.*, 2010).

De acordo com as autoras, a capacidade discursiva (CD) ocorre por meio de atividades que levem o aluno a:

- (1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de

informação específica no texto) etc.
(2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;
(3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;
(4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO *et. al.*, 2010).

A CLD se desenvolve por meio de atividades que levem o aluno a:

- (1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;
- (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);
- (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);
- (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);
- (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
- (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
- (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
- (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
- (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;
- (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;
- (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO *et. al.*, 2010).

Analisar um dispositivo didático, tomando por base as CL e seus critérios, expostos acima, pode contribuir para melhor entendermos as finalidades e funções sociais das atividades propostas em dispositivos e/ou materiais didáticos. Por isso, defendemos a SD como um instrumento gerador de capacidades docentes, considerando uma descrição e uma análise crítica já realizada

acerca dessa SD por Tognato e Dolz (2016), com a finalidade de responder às perguntas apresentadas no início desse texto, realizamos a análise da SD implementada quanto ao atendimento das CL e seus critérios.

A SD implementada e analisada toma por base a perspectiva da Escola de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), intitulada *ADVERTISEMENT: reflecting about citizenship* (versão do material do aluno). Ancorada nas capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursiva), essa SD tem como foco o gênero de texto multimodal, anúncio de serviço público (*Public Service Announcement - PSA*⁵), e permite trabalhar aspectos linguísticos, além de dimensões genéricas desse gênero. Como parte de reajustes realizados nesse dispositivo didático, algumas atividades complementares de produção escrita foram produzidas por meio de um gênero periférico, o comentário crítico. Tais reajustes aconteceram, durante a implementação, no sentido de propiciar uma possível articulação entre os dois gêneros para a obtenção de resultados mais concretos no processo de aprendizagem e de formação do futuro

⁵ Trata-se de anúncios de interesse público com o objetivo de persuadir os leitores a se engajarem em uma causa social. Ou seja, trata-se da venda de ideias e não de produtos.

professor de Língua Inglesa, no que diz respeito ao desenvolvimento da sua capacidade argumentativa. Nesse sentido, Dolz (2015) defende que o trabalho de contraste dos diferentes gêneros pode auxiliar os alunos de nível iniciante ou de nível avançado na identificação das particularidades que representam obstáculos para avançar e que as possíveis transferências das aprendizagens de um gênero a outro devem ser analisadas.

Ressignificando os resultados das análises

A SD analisada propõe atividades visando ao desenvolvimento das CL. O dispositivo didático apresenta uma situação inicial descrita de maneira detalhada sobre o que os alunos devem realizar. Na sequência, os alunos devem produzir um primeiro texto, que corresponda ao gênero a ser trabalhado. Essa produção inicial permite aos professores formadores observar as CL já adquiridas pelos estudantes, bem como as dificuldades e necessidades de aprendizagem dos professores em formação.

A SD analisada é composta por módulos contendo várias atividades, sendo algumas de caráter reflexivo, conforme mostra a Tabela 1.

ESTRUTURA DA SD				
<i>Advertisement: reflecting about citizenship</i>				
CONTEXTO	Disciplina: Língua Inglesa	Bimestre: 1º	Ano: 2015	
	Série: 2º de Letras	Número de alunos: 36		
	Gênero central: anúncio de serviço público (PSA - <i>Public Service Announcement</i>)	Temas: Cidadania		
		Número de páginas: 21 páginas		
	Gênero periférico: comentário crítico	Número de textos: 10		
		Número de seções: 12		
Foco: Compreensão e produção escrita	Número de comando: 114			
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre problemas sociais emergentes; • Estudar o gênero anúncio institucional envolvendo os diferentes aspectos que o compõe; • Proporcionar o contato com o gênero, esperando que se tenha uma atitude responsiva frente a ele; • Identificar a intencionalidade presente em diferentes anúncios institucionais. 			
	ORGANIZAÇÃO			
	Módulo 01	Módulo 02	Módulo 03	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Finding out about communicative context;</i> • <i>Reflection about the genres;</i> • <i>Reflecting about the context and content.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Working on text organization;</i> • <i>Critical thinking.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reflection on the language;</i> • <i>Studying the importance and meaning of colors in ads;</i> • <i>Studying the importance and meaning of images in ads;</i> • <i>Studying the linguistics aspects in ads.</i> 	

Tabela 1 – Estrutura/organização/plano global da SD sobre o PSA

Fonte: Tabela com base em Lanferdini e Cristovão (2011), além de informações sobre a SD a partir de descrição e análise produzidas por Tognato e Dolz (2016).

Para um maior entendimento da produção escrita como processo proposta pela SD analisada, apresentamos as atividades referentes a esse trabalho na Tabela 2, evidenciando as etapas em que são inseridas na SD, bem como as CL predominantes em cada atividade proposta.

ETAPAS DO PROCESSO	PROPOSTAS DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA	CL PREDOMINANTES (CA - Capacidade de Ação; CD – Capacidade Discursiva; CLC – Capacidade Linguístico-discursiva; CS – Capacidade de Significação)
Módulo 1	- Produção escrita de um comentário, como uma produção inicial, sobre um dos textos lidos por meio de atividade complementar à SD produzida.	CA, CD, CLD, CS
Produção Inicial	- Produção escrita de um anúncio de serviço público para uma campanha publicitária sobre um tópico relevante relacionado ao sistema escolar a ser divulgado no contexto escolar produzido com recursos do computador e coletado por e-mail.	CA, CD, CLD, CS
Reescrita das Produções Iniciais após o Módulo 2	- Reescrita da produção inicial do um anúncio de serviço público produzido a partir dos elementos constitutivos do gênero pela lista de controle, produzido com recursos do computador e coletado por e-mail. - Reescrita da produção inicial do gênero comentário sobre um dos textos lidos por meio de atividade complementar.	CA, CD, CLD, CS
Produção Final após o Módulo 3	- Reescrita da segunda versão da produção escrita de um anúncio de serviço público a partir dos elementos constitutivos do gênero pela lista de controle, produzido com recursos do computador e coletado por e-mail. - Produção escrita de um comentário crítico sobre um PSA produzido por um colega com base nas orientações da produção e reescrita anteriores do comentário.	CA, CD, CLD, CS

Tabela 2 – Atividades de produção escrita propostas na SD analisada

Fonte: Adaptações nossas, com base em Tognato e Dolz (NO PRELO, 2018) e Tognato e Dolz (2016).

Na Tabela 3, apresentamos o resultado das análises do Módulo 1 do dispositivo didático por meio da identificação das CL e seus critérios, a fim de explicitar a finalidade das propostas das atividades e sua função social, pautando-nos no que foi mencionado acerca dos critérios das CL

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DO MÓDULO 1 DA SD ANALISADA	CL	CRITÉRIOS DAS CL
1. Discussão de duas situações hipotéticas de comunicação considerando algumas imagens e textos e as mídias a serem usadas para: a) exposição de um problema em espaços públicos; b) produção e publicação de uma campanha de reciclagem de materiais.	CA, CS	1CA, 3CA, 4CA 1CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 7CS, 8CS
2. Resposta com justificativa a questões sobre: atenção e leitura de anúncios de serviço público; reflexão de situações sociais após leitura desse gênero; importância da linguagem verbal e não-verbal em anúncios.	CA, CS, CD	1CA 1CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 7CS, 8CS 1CD
3. Escolha de um anúncio com justificativa.	CA, CS	1CA, 1CS
4. Relação entre alguns gêneros de texto e seus objetivos.	CA, CD, CS	2CA, 1CD 1CS, 2CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 7CS
5. Identificação de informações sobre o contexto de produção, tais como suporte, agente produtor e possíveis interlocutores.	CA, CS	1CA 1CS, 4CS, 5CS, 7CS, 8CS
6. Leitura de quatro anúncios e comparação de dois deles com seus respectivos vídeos na internet.	CA, CS	1CA 1CS, 4CS, 5CS, 6CS, 7CS
7. Leitura de seis textos do gênero anúncio institucional e as mídias utilizadas para sua publicação.	CA, CS	1CA 1CS, 2CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 7CS
8. Análise dos textos institucionais, indicando alguns recursos usados em sua produção.	CD	1CD, 2CD, 3CD
9. Identificação da organização textual do gênero com justificativa pela escolha do anúncio favorito.	CD, CS	1CD, 2CD, 3CD 1CS, 4CS, 5CS, 8CS
10. Releitura do texto 1 envolvendo cinco atividades para trabalho com vocabulário relacionado à temática do texto e construção de sentido com justificativa.	CA, CS	3CA, 4CA 1CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 8CS
11. Releitura do texto 2 relacionando sentimentos às imagens, construção de sentido, tomada de posição, reconhecimento de contexto de produção (atividade adicional, como um primeiro reajuste à SD implementada (TOGNATO; DOLZ, 2016), a produção de um comentário sobre o texto lido.	CA, CD, CLD, CS	(Todos os critérios da CA) 1CD, 2CD, 3CD (Todos os critérios da CLD) 1CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 7CS, 8CS
12. Construção de sentido com o texto 3, a partir de aspectos discursivos, linguístico-discursivos, linguagem não-verbal e alguns elementos contextuais.	CA, CD, CLD, CS	(Todos os critérios das CA) (Todos os critérios das CA) 1CLD, 5CLD, 6CLD, 7CLD, 8CLD, 10CLD 1CS, 2CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 7CS, 8CS
13. Construção de sentido com o texto 4, a partir de possíveis expectativas de interlocutores e identificação de aspectos linguístico-discursivos e sua função social.	CA, CS, CLD	1CA 1CS, 3CS, 5CS, 6CS, 3CLD, 6CLD, 7CLD, 8CLD, 11CLD
14. Reconhecimento do contexto de produção, do conteúdo temático e de linguagem verbal e não-verbal dos textos 5 e 6.	CA, CD, CS, CLD	(Todos os critérios das CL)
15. Produção escrita de um comentário sobre um dos textos lidos por meio de atividade complementar.	CA, CD, CS, CLD	(Todos os critérios das CL)
16. Produção inicial do gênero de texto Anúncio de Serviço Público.	CA, CD, CLD, CS	(Todos os critérios das CL)

Tabela 3 – Identificação das CL e seus critérios mobilizados no Módulo 1 da SD

Fonte: As autoras.

Os dados acima nos revelam uma articulação entre as CL e seus critérios, o que mostra o quanto podem estar imbricadas ao analisarmos a identificação dos elementos constitutivos ao longo das atividades propostas, as finalidades e sua função social. Embora a CA (28 ocorrências) e a CS (84 ocorrências) tenham um papel predominante, a CD (18 ocorrências) e a CLD (33 ocorrências) também são mobilizadas desde o primeiro módulo da SD. Além disso, como apresentamos na Tabela 2, a CD e a CLD são mais

explicitamente desenvolvidas ao longo dos Módulos 2 e 3, o que revela uma possibilidade de articulação entre o ensino de línguas com base em gêneros e o ensino de gramática pelo viés da AL. E, ainda, a proposta das atividades em seus enunciados nos remete à perspectiva da AL ao propor a reflexão de uso de aspectos linguístico-discursivos.

Na sequência, apresentamos o resultado das análises do Módulo 2 do dispositivo didático analisado, conforme ilustrado na Tabela 4.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DO MÓDULO 2 DA SD ANALISADA	CL	CRITÉRIOS DAS CL
1. Compreensão da organização textual do gênero anúncio de serviço público por meio de quatro diferentes textos do gênero em foco pelo reconhecimento da linguagem verbal e não verbal e seus elementos constitutivos.	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)
2. Identificação de problemas e soluções sugeridas pelos dez textos estudados a partir do uso de verbos, tempos verbais, modo e verbos modais.	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios de CA e de CS) 2CD, 3CD, 4CD 1CLD, 4CLD, 5CLD, 6CLD, 9CLD, 10CLD, 11CLD
3. Reconhecimento e entendimento de argumentos utilizados em cada texto lido como elemento de persuasão dos leitores para um engajamento em causas sociais.	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios de CA e de CS) 2CD, 3CD, 4CD 1CLD, 2CLD, 5CLD, 6CLD, 8CLD, 9CLD, 10CLD, 11CLD
4. Reconhecimento e entendimento de logo e <i>slogan</i> como elementos constitutivos do <i>PSA</i> .	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)
5. Comparação entre os textos lidos pelo reconhecimento de seus elementos constitutivos.	CA, CS	(Todos os critérios de CA e de CS)
6. Discussão sobre a função de campanhas sociais e possíveis mudanças de comportamento.	CA, CS	(Todos os critérios de CA e de CS)
7. Reescrita da produção inicial de um anúncio de serviço público produzido a partir dos elementos constitutivos do gênero pela lista de controle, produzido com recursos do computador e coletado por e-mail.	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)
8. Reescrita da produção inicial do gênero comentário sobre um dos textos lidos por meio de atividade complementar	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)

Tabela 4 – Identificação das CL e seus critérios mobilizados no Módulo 2 da SD

Fonte: As autoras.

Tais dados, assim como os da Tabela 5, referentes à identificação das CL e seus critérios mobilizados no Módulo 3 do dispositivo didático analisado, nos evidenciam que praticamente todas as CL e seus critérios foram mobilizados, o que nos permite entender que uma proposta dessa natureza oportuniza um trabalho de ensino e um processo de aprendizagem que pode ser preciso e mais efetivo.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DO MÓDULO 3 DA SD ANALISADA	CL	CRITÉRIOS DAS CL
1. Reflexão sobre o uso da linguagem	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)
2. <i>Reflecting on the language</i> - <i>Studying the importance and meaning of colors in ads</i> - <i>Studying the importance and meaning of images in ads</i>	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)
3. <i>Studying the linguistic aspects in ads</i>	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)
4. Produção final: reescrita da segunda versão da produção escrita de um anúncio de serviço público a partir dos elementos constitutivos do gênero pela lista de controle, produzido com recursos do computador e coletado por e-mail.	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)
5. Discussão sobre a influência de <i>PSA</i> na sociedade e os aspectos relevantes do trabalho com esse gênero de texto.	CA, CS, CD, CLD	(Todos os critérios das CL)

Tabela 5 – Identificação das CL e seus critérios mobilizados no Módulo 3 da SD

Fonte: As autoras.

Após essas análises, em relação a possíveis lacunas, identificamos alguns elementos que podem ser reajustados para um trabalho futuro. A nosso ver, no caso de nova implementação da SD analisada, alguns aspectos linguístico-discursivos poderiam ser trabalhados, tais como: figuras de linguagem e expressões de concordância e discordância para dar uma opinião, como sendo aspectos inerentes ao gênero periférico estudado; e, conjunções, consideradas aspectos transversais não inerentes aos gêneros em foco (DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2010). Tais questões poderão ser discutidas mais amplamente em trabalhos futuros.

No que concerne ao ensino do gênero a partir da textualidade, identificamos algumas evidências que podem ser consideradas possibilidades significativas para esse trabalho, tais como: a) Pergunta d, da Atividade 2, da sessão intitulada *Finding out about communicative context*, no Módulo 1, ao solicitar uma resposta para a pergunta *d: What is the importance of verbal and nonverbal language in ads? Justify*, essa atividade mobiliza as CA, CD, CLD e CS; b) Atividade 2, da subseção Articulando diferentes gêneros, da sessão *Reflecting about the*

context and content, no Módulo 1, ao solicitar esta pergunta: “Quais das expressões abaixo poderiam ser adequadas para a produção de um comentário? Justifique suas escolhas.”, mobilizando CA, CD, CLD e CS; Pergunta c, da Atividade 2, da sessão intitulada *Working on text organization*, no Módulo 2, ao apresentar a pergunta c: *The nonverbal language is (so important) in ads because it transmits the main idea in a brief and striking way. Which ad(s) brings a more impacting use of nonverbal language to persuade the reader? Justify*,.Essa atividade mobiliza as CA, CD, CLD e CS; c) Atividade 3, da sessão intitulada *Working on text organization*, no Módulo 2, ao solicitar respostas para as seguintes perguntas: *Which verb tense is most used in the problem statements read? Why?; Which verb mood is used in most of the suggested solution statements read? Justify your answer? Do you think modal verbs are common in ads? Why (not)?*, mobilizando as CD, CLD e CS; d) Atividade 1, da subseção *Studying the linguistic aspects in ads*, na sessão *Reflecting on the language*, no Módulo 3, ao solicitar a releitura, o reconhecimento e a escrita de exemplos nos textos que mostrem alguns recursos linguísticos, justificando o seu uso, tais como: *simple present, imperative mood, subject + verb + complement, verb (infinitive without to) + complement,*

3rd person singular and/ 1st person singular as subject of a sentence, mobilizando as CD, CLD e CS; e, e) Atividade 7, da subseção *Studying the linguistic aspects in ads*, na sessão *Reflecting on the language*, no Módulo 3, ao solicitar a releitura dos anúncios estudados e cópia das sentenças que parecem ter a intenção de convencer as pessoas a realizar uma ação, solicitando resposta à seguinte pergunta: *Reread the ads you have studied and copy the sentences that seem to intend to convince people to take some actions. How are they formed? Justify their use.* mobilizando as CA, CD, CLD e CS. A nosso ver, essa proposta de trabalho permite a articulação entre um ensino com base em gêneros que contemple aspectos gramaticais, sejam inerentes aos gêneros de texto estudados ou considerados transversais por independermos dos elementos constitutivos de tais gêneros, uma vez que as atividades analisadas propõem a reflexão da língua em uso, bem como o desenvolvimento das capacidades de linguagem no processo de aprendizagem do professor em formação. Por essas razões, defendemos a importância de se repensar as práticas formativas no sentido de propiciar um conhecimento mais abrangente sobre os saberes necessários à formação docente.

Considerações finais

As análises do dispositivo analisado nos permitiram entender suas potencialidades como uma ferramenta didática, pois, ao repensar o material didático produzido e seus possíveis reajustes com o intuito de adequar as atividades às necessidades e obstáculos de aprendizagem e de formação dos estudantes, constatamos que esse dispositivo didático pode contribuir para o desenvolvimento das CL e da reflexão crítica, bem como para uma maior articulação entre os saberes necessários à formação.

Enfim, retomando os questionamentos da introdução deste texto, primeiramente, no que

se refere ao desenvolvimento das capacidades docentes e os saberes necessários à formação do professor, o dispositivo didático permite trabalhar de forma compreensível e coerente as CL como recursos necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. Isso pode mobilizar as capacidades docentes do professor em formação articulando os saberes a ensinar e para ensinar, pois, além de dominar o objeto específico de ensino, o professor deve pensar sobre as ações de planificação, selecionando conteúdos e sistematizando a transposição didática por meio de diferentes dispositivos didáticos, o que envolve a dimensão metodológica ou didático-pedagógica do ato de ensino. Daí a importância de o próprio professor produzir seus dispositivos didáticos. Trata-se de uma oportunidade para o professor planejar e repensar suas ações, propondo reajustes conforme necessário no sentido de contribuir mais efetivamente não somente para o processo de ensino e aprendizagem como também para o próprio desenvolvimento.

Em relação ao tratamento dos obstáculos de aprendizagem e de formação de futuros professores, as propostas de atividades apresentadas no dispositivo didático implementado e analisado permitem a realização de um ensino de línguas, considerando-se a linguagem como prática social, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), documento este que norteia o trabalho do professor de Língua Inglesa. Por essas razões, defendemos a proposta de repensarmos o papel das práticas formativas na formação docente com o intuito de contribuir para uma maior articulação entre os saberes necessários a essa formação. Diante do exposto, esperamos que este estudo possa servir para um debate social acerca da produção de dispositivos didáticos na e para a formação docente e que outros estudos possam ser desenvolvidos a partir dessa proposta

de discussão, pois as práticas formativas precisam ser reconfiguradas e ressignificadas continuamente.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal)

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: Dias, R.; CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). *O livro didático de língua estrangeira*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. *et al.* Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, Santa Maria, v.20, n.40, p.191-215. Jan./jun. 2010.

_____. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). *Gêneros Textuais e Formação Inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. 1.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 357-380.

CRISTOVÃO, V. L. L. *et al.* Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, Santa Maria, v.20, n.40, p.191-215. Jan./jun. 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et AL. (org.) *Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011, v.1.

DOLZ, J.; ABOUZAIID, M. Pluralidade dos gêneros e singularidades do texto: tensões constitutivas das

didáticas das línguas. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 5-25, dez 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (*As faces da Linguística Aplicada*).

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECANDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Mercado das Letras: Campinas-Brasil, 2010.

FUZA, A. F. e MENEGASSI, R. J. A escrita na sala de aula do ensino fundamental. *Relatório final de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá*, no período de agosto de 2006 a julho de 2007.

GAGNON, R. ; SURIAN, M. L'enseignement du français dans les plans de formation suisses romands: quels savoirs pour l'enseignement de la production écrite? *Repère* 44, 93-115. 2011.

_____. Quels savoirs pour l'enseignement de la production écrite au secondaire dans les plans de formation suisses romands?. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 36, 109-134. 2014.

HOFSTETTER R. et SCHNEUWLY B. (2009). « Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation ». In Hofstetter R. et Schneuwly B. *Savoirs en (trans)formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, p. 6-22.

JORDÃO, T. M.; BELOTI, A. Estudo sobre produção textual escrita: revisão de textos e suas influências para a reescrita textual. *Anais do IX EPCT – Encontro de Produção Científica e Tecnológica*, 27 a 31 de outubro de 2014, UNESPAR – Campus de Campo Mourão – PR.

LANFERDINI, P. A. da F.; CRISTOVÃO, V. L. L.. Uma proposta de elaboração de sequência didática para o ensino de LI e o desenvolvimento de capacidades de linguagem. *Anais do VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*,

16 a 19 de agosto de 2011, Natal, RN. 18p.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In:

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos,*

debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MENEGASSI, R. J. *A internalização da escrita no ensino fundamental*. 2005. Material de circulação interna no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, mimeo.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. *A produção textual e o ensino*. Maringá: EDUEM, 2010. (*Formação de Professores em Letras – EAD; n° 6*).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: SEED, 2008.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliar formando formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto. 2011. 360 f. *Tese* (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, 2011.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

STUTZ, L. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. 458f. *Tese* (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

STUTZ, L. ; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 14, p. 569, 2011.

TOGNATO, M.I.R. e DOLZ, J. Implementação e análise de um dispositivo didático na formação

de professores de língua inglesa: possíveis reconfigurações. In: MORETTO, M. (Org.) *Prática de leitura e escrita em contextos escolares e não-escolares*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

Submissão: 04 de setembro de 2018

Aceite: 14 de dezembro de 2018

Interfaces