

Revista eletrônica

Interfaces

ISSN 2179-0027

Volume 07 número 03

Revista Interfaces

Editoras-chefe

Dr. Maria Cleci Venturini

Dr. Adenize Aparecida Franco

Conselho Editorial

Dr Adail Sobral (UCPEL)

Dr. Alice Atsuko Matsuda (SEED-PR/FACCREI)

Dr. Amanda Eloina Scherer (UFSM)

Dr Antônio Esteves (UNESP)

Dr. Aracy Ernest (UCPEL)

Dr. Antonio Escandiel de Sousa (Unicruz)

Dr. Carme Regina Schons (UPF)

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

Dr Eclair Antonio Almeida Filho (UNB)

Dr. Eduardo Pellejero (UFRN)

Dr Elisabeth Fontoura Dorneles (Unicruz)

Dr Ercilia Cazarin (UCPEL)

Dr Gesualda dos Santos Rasia (UFPR)

Dr Luísa Lobo (UFRJ)

Dr Marcia Dresch (Universidade Federal de Pelotas/RS)

Dr Maria da Glória Di Fanti (PUCRS)

Dr Maria Cristina de Almeida Mello Laranjeira (Universidade de Coimbra)

Dr Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS/Chapecó)

Dr Sonia Pascoalati (UEL)

Dr. Verli Petri da Silveira (UFSM)

Avaliadores

Dr Maria Iraci Souza (PNPD – UFSM)

Dr. Zélia Maria Viana Paim (UFSM)

Dr Lídia Stutz (Unicentro)

Dr Stela de Castro Bichuette (Unicentro)

Dr. Juliana da Silveira (PNPD/UNISUL)

Dr. Adriana Dalla Vechia (UEM)

Dr. Mariana Cordeiro (UTFPR)

Maria Cláudia Teixeira (Unicamp)

D Maria Cleci Venturini (Unicentro)

Dr Samuel Ronobo Soares (IFPR)

Leandro Tafuri (Univesidade Guairacá)

Aline Venturini (UFRGS/IFSUL)

Josiete Schneider (UFRGS)

Revisores de texto

Maria Cláudia Teixeira
Sandy Karine dos Santos Semczeszm
Ana Carolina de Godoy
Débora Smaha Corrêa
Paula M. Fernandes

Arte da capa e diagramação

Paula M. Fernandes

Responsável Técnico

Paulo Gilberto de Góes

Sumário

Apresentação

Maria Cleci Venturini e Adenize Aparecida Franco

5-7

Artigos

A posição-sujeito leitor e o mercado de trabalho

Ana Luiza Artiaga R. da Motta

7-16

“The Lonely Rock” e “Deborah’s Book”: uma possibilidade de leitura de narrativas de Jean Ingelow publicadas na “Youth’s Magazine”

Guilherme Magri da Rocha

17-24

A lexicultura na literatura e no ensino da língua portuguesa em Moçambique

Alexandre Antônio Timbane e Rajabo Mugado Abdula

25-39

A linguagem modernista e a realização da poesia marginal

Keissy Guariento Carvelli

40-53

Socialização de diários? uma proposta para o estágio supervisionado

Lídia Stutz e Michele Andreza Teixeira Passini

54-64

Literaturkritiker, vereinigt euch: por um criativismo

Andrew Yan Solano Marinho

65-78

A função do *Mas* em artigos de opinião produzidos por alunos do Ensino Médio

Carla Catarina Silva

79-90

Entre o fio de Ariádne e o leito de Procusto: reflexões sobre a (busca da) qualidade na educação brasileira

Ederson Luís Silveira

91-96

O uso da língua inglesa como instrumento para a educação ambiental na formação profissional

Pedro Américo Santana; Vera Lúcia Cristovão; Antônio José Radi

97-115

Os efeitos da Ditadura Militar Argentina (1976- 1983): no destino dos personagens de “Glosa”(1986), de Juan José Saer

Renata Cristina Pereira Raulino

116-125

Interfaces

volume 07 número 03

Este número da **Revista Interfaces** publica dez artigos: cinco de Literatura e cinco de Língua, Linguística e Ensino, cumprindo a proposta de interfaces demandada pela revista, que assim como o Programa de Pós-graduação em Letras, pensa Língua e Literatura não como áreas do conhecimento isoladas e autônomas, mas como campos disciplinares que se completam e se reclamam no cumprimento de suas funções na produção do conhecimento. Apresentamos, a seguir, os artigos publicados nesse número da revista.

Ana Luiza Artiaga da Motta, no artigo que abre a revista Interfaces v. 7 n° 3, propõe a reflexão teórica em torno da leitura, na perspectiva da Análise de Discurso, tal qual foi concebida por Michel Pêcheux, no final de 1969. A autora problematiza a posição-sujeito, perguntando pela falha, pela falta e pelas rupturas instauradas quando o sujeito é falado pela mídia e inscrito na forma capitalista, decorrente da sua inscrição no mercado de trabalho. Problematisa, também, as políticas de ensino e as disciplinas constitutivas do sujeito e que estão em extinção. O corpus foca no discurso midiático e nas dissimetrias e dissimilaridades da língua x mercado de trabalho.

O segundo artigo apresenta ao leitor brasileiro a escritora Jean Ingelow (1820-1897), a partir de uma possibilidade de leitura de duas de suas narrativas infantis: “The Lonely Rock” e “Deborah’s Book”. De **Guilherme Magri da Rocha**, “The lonely rock” e “Deborah’s book”: uma possibilidade de leitura de narrativas de jeaningelow publicadas na “youth’s magazine” concede importância à redescoberta de vozes não-canônicas de escritoras que utilizam a escrita como um meio para articular vozes, emancipando, de alguma forma, seu leitor.

Alexandre Antônio Timbane e **Rajabo Mugado Abdula**, no terceiro artigo, perguntam quais são as características léxico-culturais das obras literárias escritas por moçambicanos e como os professores de português têm trabalhado com esta questão em sala de aula. O objetivo dos autores é apontar os aspectos culturais da obra de Mia Couto.

Em “A linguagem modernista e a realização na poesia marginal”, quarto artigo, **Keissy Guariento Carvelli** apresenta uma pesquisa sobre a autonomia da linguagem literária no curso da Literatura Brasileira, a partir de uma análise comparativa entre poemas de Paulo Leminski (1944-1989) e Torquato Neto (1944-1972), ancorando-se fundamentalmente em Antônio Cândido.

Lídia Stutz e **Michele Andreza Teixeira Passini** enfocam, no quinto artigo, a socialização dos diários em aula de estágio supervisionado, em uma região do sul do Brasil. O Interacionismo Sociodiscursivo é a teoria que sustenta as reflexões e o posicionamento das autoras em torno da crença de que a socialização contribui para a ampliação e desenvolvimento dos saberes dos alunos-professores de Língua Inglesa.

“Literaturkritiker, vereinigte: por um critivismo”, de **Andrew Yan Solano Marinho** destaca, no sexto artigo, a problemática da relevância social da crítica literária e cultural na contemporaneidade por meio das discussões do teórico inglês Terry Eagleton. O artigo detém-se nas relações entre a crítica no âmbito inglês e no âmbito brasileiro, assim como das relações entre a crítica universitária e a esfera

pública cultural. Além disso, defende a ideia de um “critivismo”, como forma de aliar à prática de uma crítica estético-social uma participação ativa não apenas na produção de conhecimento, mas na sua recepção e distribuição.

“A função do mas, em artigos de opinião produzidos por alunos do ensino médio”, de **Carla Catarina Silva** é o sétimo artigo dessa edição. Nele, a autora propõe-se sob ótica da Linguística Funcionalista compreender as funções do mas, em textos opinativos, sinalizando, também, para as diferenças entre o Funcionalismo e o estruturalismo.

O artigo “Entre o fio de Ariadne e o leito de Procusto: Reflexões sobre a (busca da) qualidade na educação brasileira”, oitavo artigo, de autoria de **Ederson Luís Silveira**, centra-se num trabalho descritivo de natureza qualitativa, acerca da recorrência do conceito “qualidade” a partir de trabalhos que se referem à criação ou problematização de ações relacionadas às políticas públicas da educação no Brasil. O trabalho aponta para uma crítica à mercantilização da educação e das políticas que visam a transformar a educação em um mercado de investimentos. Isso porque o próprio modo de perceber as definições de qualidade pode implicar em (re) direcionamentos distintos de ações para alcançá-la.

Pedro Américo Santana, Vera Lúcia Lopes Cristovão e Antônio José Radi enfocam, no nono artigo, o uso da Língua Inglesa como instrumento para a Educação Ambiental na formação profissional. O objetivo desse artigo é pensar sobre os danos relativos ao esgotamento de recursos naturais, tendo em vista a transversalidade que perpassa os Parâmetros Curriculares, em vigência.

“Os efeitos da Ditadura Militar Argentina (1976-1983) no destino dos personagens de Glosa (1986), de Juan José Saer”, de autoria de **Renata Cristina Pereira Raulino** é o décimo artigo. A autora apresenta a análise da representação dos efeitos da última ditadura militar argentina (1976-1983) no futuro dos personagens de Glosa (1986), romance do escritor Juan José Saer (1937-2005). A análise destaca a realidade político-histórica que se submete às suas subjetividades que, por isso, individualizam essa experiência coletiva e se insere em uma temporalidade que se entranha em um tempo narrativo predominantemente moroso.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Prof. Dr. Maria Cleci Venturini)
Prof. Dr. Adenize Aparecida Franco

Editora da Revista Interfaces

Guarapuava, 26 dezembro de 2016

A posição-sujeito leitor e o mercado de trabalho

p. 7 - 16

Ana Luiza Artiaga R. da Motta ¹

Resumo

Neste artigo, propomos uma reflexão teórica no que concerne a leitura, no âmbito da formação do sujeito leitor e o mercado de trabalho. A proposição consiste em suscitar uma discussão teórica discursiva sobre a questão da leitura não a vinculando a área apenas da Língua Portuguesa. Ao contrário, este trabalho abre-se para uma discussão porosa elucidando a leitura, as diversas áreas que constituem o processo de formação do sujeito.

Palavras-chave: Sujeito; Discurso; Leitura; Escola.

ABSTRACT

In this paper we propose a theoretical reflection on the process of reading in the scope of the training of reading subjects reader and the labor market. The proposition is to provoke a discursive theoretical discussion on the issue of reading not only referenced to Portuguese Language field. On the contrary, this work presents a broader discussion of reading applied in various disciplines that make up the process of teacher formation in the school.

Keywords: Subject; Speech, Reading; School.

Introdução

O propósito deste texto é o de refletir, a partir do arcabouço teórico da Análise de Discurso, a posição-sujeito leitor, o modo como a inscrição da falha, da falta da leitura inscreve o sujeito no mercado profissional, no mundo capitalista.

A forma incisiva de se pensar sobre a posição-sujeito leitor, deve-se ao modo de dizer da mídia sobre a Língua Portuguesa e o mercado de trabalho. Trata-se de uma questão que impõe questionamentos, considerando que em uma

sociedade letrada pensar o processo de formação do sujeito leitor, tem a ver com as políticas de ensino, as disciplinas, sem distinção de áreas que constitui a historicidade do sujeito. O *corpus* concerne ao discurso midiático que toca sobre as dissimetrias e dissimilaridades da língua x mercado de trabalho.

Tecendo a teoria

Do ponto de vista teórico da Análise de Discurso, mobilizamos conceitos de discurso,

¹ Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Cáceres-MT. analuizart@unemat.br. Este artigo é produto do Projeto Letras Português/PIBID/CAPES/UNEMAT.

sujeito, condições de produção e ideologia. De outro lado, esta escrita se faz pelo percurso do diálogo teórico, com a Sociologia tomando a noção de sujeito aprendente a partir de Schaller. (2008).

Este modo de pensar o sujeito-leitor aponta para a o espaço institucional, a escola, “célula” constitutiva das relações políticas e ideológicas. Para Althusser (1985), as instituições são geridas pelo Estado e agem sob a forma de distintas realidades, especializadas, a qual o autor denominou de Aparelhos Ideológicos do Estado.

Althusser (idem) a partir de leituras teóricas de Marx, avança, discute e acrescenta que os Aparelhos Ideológicos do Estado “funcionam através da ideologia”. (p. 69). Essa forma se dá, segundo o autor, pela determinação com que distintas instituições moldam, pelo funcionamento ideológico, a sociedade.

Dessa forma, dizer da posição do professor e do sujeito-leitor tem a ver com a posição ideológica que norteia as políticas de ensino e que os constitui enquanto sujeito em suas práticas em sala de aula. Althusser (idem) diz também, diz que um indivíduo possa agir é necessário que ele esteja imerso, revestido da forma-sujeito.

Para Pêcheux (1995) a interpelação ideológica está à base da teoria e impõe a “realidade” e seu “sentido”. Conforme o autor ““a articulação” constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito”. (p. 164). Segundo Orlandi (2006, p. 18), “A forma-sujeito, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”. A autora acrescenta que é no exercício da análise do discurso de uma forma-sujeito x que o analista se depara “com o ego-imaginário, como sujeito do discurso”.

Para a Análise de Discurso tratar da linguagem tem em si um percurso, curso, que

é caro a teoria. O discurso, objeto de estudo, é tomado como aquele que pelo funcionamento discursivo produz efeitos de sentido. Nessa dimensão, a materialidade quando interrogada pelo discurso, depreende-se que não é transparente; há uma espessura semântica que é próprio da linguagem em que o histórico e o ideológico são constitutivos.

A sagacidade de M. Pêcheux, filósofo de formação, ao questionar no âmbito da materialidade discursiva o efeito de evidência se dá como formula Pêcheux (1997), por uma ruptura no campo da ideologia. Para o autor, toda ciência é constitutiva de ideologia e que pelo processo da ruptura rompe-se com essa ideologia, mas, que, no movimento, processo de construção de outra ciência, esta também se inscreve em um campo ideológico.

Para Pêcheux (idem) a ideologia é inerente às diferenças de classes, as posições políticas e sociais. A ideologia pontua o autor, é quem mantém as diferenças nas relações sociais é ela quem faz com que se compreenda o que seja isto ou aquilo. No âmbito do discurso, conforme Pêcheux, a materialidade simbólica é constitutiva da ideologia. Dessa forma,

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem” aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1995, p.160).

Entendendo que o discurso é produzido por um sujeito que é um ser ideológico, diremos, assim, que a ideologia atravessa, discursivamente, a linguagem e faz com que esta se torne opaca e que pelo próprio efeito da evidência naturaliza-se o sentido.

O sentido, conforme formula Pêcheux (1995), de uma palavra *não existe em si mesmo* (p.160). Ao contrário, o sentido de uma palavra tem a ver com as posições ideológicas, das formações discursivas daqueles que as empregam. É pelo discurso que se tem acesso as formações ideológicas.

Pêcheux (idem) sinaliza que os “indivíduos são “interpelados” em sujeitos falantes (em sujeitos falantes de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. (p.161). Para Orlandi (2006) “A ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história”. (p. 19).

Queremos com isto pensar que a posição-sujeito leitor, enquanto uma posição sujeito, produto de uma formação política e ideológica da escola não tem à sua inscrição, como sujeito-leitor, somente a partir de uma área disciplinar x. Há um conjunto de ideias, discursos, disciplinas, materialidade linguística que faz parte do mundo do sujeito. O sujeito é interpelado a construir sentidos. Há na posição de sujeito-leitor algo que ressoa que faz emergir o conhecimento constitutivo do “feixe de relações que constitui um sistema de formação conceitual” (FOUCAULT, 2000, p.66). Trata-se do Estado, dos mecanismos com que se instauram as políticas de ensino, às práticas políticas e pedagógicas, no processo de formação do sujeito. Estas se categorizam como vínculo ao trabalho com a leitura em uma disciplina x. Esta se torna, do nosso ponto de vista, algo instigador, no sentido de refletir dentro do processo de ensino e aprendizagem, o sujeito como sendo constitutivo do entrelaçamento de diferentes áreas do conhecimento.

A projeção imaginária de uma disciplina capaz de produzir linguagem e leitura particulariza

uma área do conhecimento sistematizado. É essa dicotomia de se compartimentar a formação do sujeito-leitor a uma área disciplinar, distinta que suscita esta reflexão com os bolsistas do PIBID, futuros profissionais, da área da Língua Portuguesa.

Das análises

Em trabalhos efetivados, com os alunos em processo de formação à profissão de professor da área da Língua Portuguesa muito tem instigado pensar sobre o discurso que se veicula sobre a leitura e o responsável pelo fracasso escolar. Nos diálogos estabelecidos com o grupo de estudantes, bolsistas, e demais professores a maioria sente-se incomodados pelo diagnóstico ao perceber que o fracasso na área da leitura recai, sobretudo, ao profissional da área da Língua Portuguesa. Essa percepção imbrica pensar à relação do sujeito leitor com outras disciplinas com as quais transita e dialoga em sua formação escolar.

No convívio da sala de aula, o sujeito aluno manuseia textos de diferentes linguagens, áreas do conhecimento, em um período de 11 a 12 anos, de escolarização, o que evoca considerar todas as áreas no cerne da questão de formação do sujeito leitor. Agregando à instituição escolar a instituição familiar.

É oportuno observar no texto midiático (recorte 01 e 02) a forma de inscrição do sujeito na língua, de se projetar profissionalmente sobre a questão do ensino. Há um ponto de vista comum que concerne à leitura, a área da linguagem, a Língua Portuguesa em específico. Conforme Orlandi (1996, p.16), no discurso pedagógico, as formações imaginárias se constituem no discurso em: a imagem que (A) professor tem de (B) o aluno, (R) o referente e (X) Escola, o Aparelho Ideológico de Estado, e vice versa.

No jogo das formações imaginárias, na ambiência escolar, movimenta sentidos sobre a posição sujeito professor, o aluno, a escola, o ensino. Cria-se um círculo discursivo, um análogo a guirlanda em que o circuito movimenta questões, tensões, que atravessam a forma como o ensino se constitui. Neste caso, em específico, as formações imaginárias se movimentam sobre aquele, que seria supostamente o responsável. Vejamos – Recorte (01):

(01) - O processo de seleção para disputar uma vaga de vendedor em uma loja de celular inclui uma prova de português. A prova tem questões de múltipla escolha e questões abertas sobre concordância, regência e ortografia. “Dá uma visão de qual a base que o candidato teve no ensino da língua portuguesa. Se não teve uma base sólida o suficiente para que se expresse bem, ele não vai desenvolver bem o seu trabalho” /.../. As empresas estão mais exigentes. O coordenador do Núcleo Brasileiro de Estágios /.../ conta que no passado, teste de português era exigido apenas para candidatos a vagas de trabalho direto com o público, como atendente /.../. Hoje, as coisas mudaram: “Engenharia, tecnologia da informação, atualmente todos os cursos exigem um bom português”. <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2014/03/dominio-de-portugues-e-ingles-e-essencial-no-mercado-de-trabalho.html>. Acessado em 15/11/2015.

O recorte (01) traz à tona a projeção imaginária do sujeito ideal em relação ao domínio da língua enquanto estrutura “concordância, regência e ortografia”, e ainda acrescenta-se que “Se não teve uma base sólida o suficiente para que se expresse bem, ele não vai desenvolver bem o seu trabalho”. A formulação remete a

parte específica da língua, de um ponto de vista gramatical, estruturante, como a norma do bem dizer. A língua como expressão do pensamento toma corporeidade no movimento do discurso.

Observa-se que a língua toma uma significação substancial em processo de entrevista, de seleção no campo mercadológico. Essa necessidade de se dizer da língua polariza as questões do ensino a área da Língua Portuguesa. /... / “conta que no passado, teste de português era exigido apenas para candidatos a vagas de trabalho direto com o público, como atendente /.../. Hoje, as coisas mudaram: “Engenharia, tecnologia da informação, atualmente todos os cursos exigem um bom português”.

O recorte permite observar a mobilidade de sentidos que perfila o mercado de trabalho. No confronto do discurso toca a questão da produção do conhecimento cristalizando o perfil mercadológico profissional, do passado, em específico – ao atendente – a linguagem fluída. Na atualidade, esse posicionamento tornou-se obrigatoriedade a todas as áreas mercadológicas, a exemplo a engenharia.

À medida que o mercado de trabalho torna-se como necessário o “bom português”, tem-se um movimento político na língua que remete as áreas de produção do conhecimento. Entendemos que o ensino, a escolarização, congrega diversas áreas em que a leitura é quem media o processo de construção do conhecimento. Isso permite dizer que o discurso, oral e ou escrito de um candidato x ou y diz de sua formação escolar o que desloca do imaginário de uma disciplina em específico, como a única responsável pela produção, fluidez da linguagem.

Remetemos ao que Pêcheux (1995) elaborou sobre o sujeito ideológico. O autor pontua que o sujeito é constituído sob a evidência da linguagem e acrescenta que a ideologia mascara a “transparência da linguagem”. (p.160). Essa

posição teórica de dizer do caráter da ideologia de ofuscar a densidade semântica da linguagem, nos faz pensar na profundidade da formulação do recorte (01).

Assim, tem-se todo um arcabouço de disciplinas em que o conhecimento, a linguagem, é quem media as relações. Ou seja, o recorte (01) traz questões importantes que faz pensar, sobretudo, no processo de produção do conhecimento. Evoca uma incisão sobre o trabalho com a linguagem, a falta, falha na linguagem vocabular frente ao mercado de trabalho.

Há algo que não se diz, mas que perpassa a discursividade e que faz pensar as condições de produção (do conhecimento), as distintas áreas que compõem a formação do sujeito.

O sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social. Nela está refletido o modo como o sujeito o fez, ou seja, sua interpretação pela ideologia. O sujeito que produz linguagem acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes. A isso chamamos “ilusão discursiva do sujeito”. (Pêcheux e Fuchs, 1975 in Orlandi, 1999, p.19).

Nessa linhagem, a questão da linguagem, no mercado de trabalho, em que se exige “o bom português” remete a multiplicidade de apropriação dessa linguagem. Ou seja, a linguagem está em movimento e há lugares institucionais que a exercitam, de forma sistemática, como a escola. Assim, há outras peças importantes que compõem na/para a escola modos de acesso ao conhecimento tais como: acervos de biblioteca, tecnologia digital entre outros suportes, arquivos.

Dessa forma, no movimento do discurso, das formações discursivas (recorte 01) há um *pré construído* em relação a área da Língua Portuguesa e a posição sujeito-leitor. O termo *pré construído* retomado por Pêcheux (1995), a partir de P. Henry, o faz para “designar o que remete a

uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é *construído* pelo enunciado”. (p.99). De modo que ao fio do discurso a questão da falha, a falta em relação à formação do sujeito leitor emerge e não se questionam as políticas de ensino, os instrumentos linguísticos, as condições de produção.

Conforme Orlandi (2006) as condições de produção trata, pois do sujeito e a situação que pode estar atrelada “em seu sentido estrito e em sentido lato”. A primeira, o sentido estrito, tem a ver com a enunciação; o contexto imediato. Já o sentido lato “o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo”. (p.15). A autora enfatiza que não se separa um contexto do outro já que em uma distinta situação prática os dois contextos referidos não são dissociáveis.

Pode-se depreender que ideologicamente, a posição-sujeito (o aluno-leitor), é produto de uma condição de produção teórica e metodológica instituída pelo Estado. O discurso institucional do Estado funciona pelas diferenças, contradições, posições ideológicas que o analista tem acesso pelo simbólico. Estamos, assim, tentando formular que a posição-sujeito leitor, produto do discurso do Estado, tem o atravessamento de distintos discursos, na produção do conhecimento.

Assim, metaforicamente dizendo, tal como a palavra que recebe de diferentes formações discursivas o seu sentido, a posição-sujeito o aluno tem arraigado na sua constituição de sujeito-leitor, algo proveniente do institucional, das diferentes filiações teóricas, ideológicas, que constitui o sistema educacional e que o constitui enquanto sujeito. Este é atravessado ideologicamente de diferentes linguagens, produto das interpelações que constitui o conhecimento no mercado global. Isto desloca o efeito do *pré-construído* de que o responsável pela falha do sujeito-leitor seja uma área x. Ideologicamente, a posição-sujeito professor de diferentes áreas tem a sua

contribuição na formação do sujeito-leitor.

É importante justificar e trazer, nesta reflexão, o que formula Orlandi sobre leitura e interpretação.

Parece-me importante esclarecer aqui que leitura e interpretação não se recobrem. A noção de interpretação é mais ampla, sendo a leitura função da interpretação com suas características particulares. Os gestos de interpretação são constitutivos tanto da leitura quanto da produção do sujeito falante. Isto porque, quando fala, o sujeito também interpreta. Para dizer, ele tem de inscrever-se no interdiscurso, tem de se filiar a um saber discursivo (uma memória). (ORLANDI, 1996, p. 88).

Conforme Orlandi (idem), o sujeito é fadado a interpretar a dar sentido a x, ou y diante de um objeto simbólico. Para a autora “há injunção à interpretação”. (p.89). De forma que a relação com a interpretação tem a ver com o processo sócio-histórico e político as marcas distintas das formas de relação com a interpretação. Ainda em Orlandi (op.cit.), a palavra interpretação e interpretar tem na sua historicidade a marca do meio século XII. As palavras sofrem ao longo do tempo mudanças distintas em relação a sua significação. A interpretação a princípio está restrita a religião, a forma como concebem a palavra, a Deus, em relação à verdade. Na Modernidade, o sujeito se coloca em sua relação à língua a clareza. (ORLANDI, 1996, p.91). Assim,

As formas-sujeito históricas são diferentes porque a relação com a interpretação é diferente. É nesse sentido que podemos dizer que o assujeitamento, para o sujeito medieval, se dá pela *determinação enquanto o assujeitamento para o sujeito moderno se dá pela interpelação*. Isto porque a forma de assujeitamento é histórica e se dá diferentemente na Idade Média e na Modernidade. (ORLANDI, 1996, P.89).

O excerto faz pensar que em distintas épocas têm-se modos distintos de assujeitamento.

Há algo que reverbera sentidos no

processo de formação da posição-sujeito leitor que, a nosso ver, independe da área, da disciplina, já que a leitura é recorrente as áreas é tem a sua função a interpretação. A questão que suscita nos faz pensar que há modos distintos de se compreender a materialidade simbólica pela inscrição teórica. Porém, isto não significa que a leitura, a interpretação seja um produto exclusivo de uma área x. Ao contrário, a noção de como ler e compreender torna-se assim, uma necessidade de discussão em todas as áreas de formação do sujeito. Ou seja, a linguagem verbal, escrita e ou o não verbal atravessa todas as áreas. Todos somos leitores ou aspiramos pela compreensão do que se lê. De modo que se desestabiliza a evidência, a visão estável de algumas áreas sobre a questão da leitura e a falta, falha recair a área disciplinar da Língua Portuguesa.

A cultura da designação da culpa a uma posição x nos remete ao que formula Schaller (2008), na posição de sociólogo, no que diz sobre o “lugar aprendente”. Para o autor o agir social remete ao sujeito, o espaço e a interlocução comum o outro. Pontua também que “os lugares são, portanto, tomados nas redes de interesses e de experiências que neles manifestam os sujeitos”. (p. 69). E questiona: “como um lugar pode ser um espaço onde a gente se constitui, um “lugar aprendente?””.

A pergunta formulada por Schaller (idem) nos permite remeter a escola, que geometricamente tem o espaço instituído como parte da “cena” em que a posição-sujeito professor desenvolve o processo de ensino, à posição sujeito leitor o aprendente. A escola, podemos dizer, funciona, assim, em “redes de conhecimentos (saberes e experiências) que se ligam num dado território” (SCHALLER, idem. p.69); campo discursivo, político e ideológico. O lugar em que diferentes posições-sujeito atravessam e são constitutivamente aprendente

“porque permite deixar marcas do conjunto das relações das ligações, das associações entre outros.” (idem. p.69).

A posição sociológica, apontada por Schaller (idem) ao tratar do espaço, do lugar aprendente, nos permite deslocar do espaço global para o espaço da escola. Nesta há distintas áreas disciplinares em que todos perpassam para/ pela linguagem e conseqüentemente pela leitura. De forma que a questão da leitura, do sujeito-leitor, a uma área determinante não se fecha. Há diferentes linguagens, informações que constituem a posição-sujeito aluno leitor. O espaço do poder local, a escola, remete a projeção imaginária do sujeito-aprendente. Assim,

Estamos em face da questão do “lugar aprendente” como cena aberta, em que a expressão de uma inteligência coletiva, diante das transformações do mundo, permite ganhar experiência para produzir um evento do imaginário: a criação de um mundo comum. (SCHALLER, 2008, p.68).

A ilusão de que a questão da leitura, do sujeito-leitor esteja a uma posição-sujeito professor x, distancia-se dos questionamentos do campo do saber. Apagam-se as perguntas, questões que historicizam e faz funcionar a exterioridade na materialidade simbólica dos discursos que tematizam sobre a posição-sujeito professor. O que fica em relevo na mídia, por vezes, tange a falta de compreensão do sujeito-leitor diante de se significar pela língua oral e ou escrita ao mercado de trabalho. Esse gesto, de dizer sobre o distanciamento da materialidade simbólica não é aleatório é proveniente desse efeito, literal, produzido pela evidência. Dessa forma,

Se o homem, escreve Pêcheux, é considerado como um animal que se comunica com seus semelhantes, não entenderemos jamais por que é precisamente sob a forma geral do

discurso que estão amarradas as dissimetrias e as dissimilaridades entre os agentes do sistema de produção. (PECHÉUX, 1997, p.25).

No recorte, a partir de Pêcheux (1997), é possível depreender pelo trabalho, com o discurso, o de provocar e propor a ruptura no campo ideológico das ciências sociais. Pelo discurso, o autor coloca em questão as dissimetrias e as dissimilaridades que se tornam as amarras para o sujeito no nível da compreensão. Observa-se que o homem esse ser que produz linguagem, que se comunica com seus semelhantes, porém é capturado pelo próprio discurso, pela linguagem em seu funcionamento. Vejamos o recorte (02) que diz:

(02) - Em determinados círculos profissionais e níveis hierárquicos, a incompetência na articulação falada e escrita tem seu preço: ela pode limitar o crescimento na carreira, restringir promoções, diminuir a autoestima e aumentar a sensação de exclusão de um profissional. A pobreza no vocabulário repele oportunidades: apesar das mídias digitais e inovações tecnológicas, ainda dependemos da coerência das palavras para fecharmos negócios e parcerias.

<http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/colonistas/marcos-gross/a-falta-de-leitura-tem-seu-preco>. Acessado em 16/11/2015

No recorte (02) disponível *online*, coloca em questão a posição-sujeito, o trabalhador, no mercado de trabalho. No dizer, sobressai a Língua Portuguesa. O entrevistado não diz sobre a falta da leitura, mas há marcas pistas, na materialidade simbólica, ao dizer que “Em determinados círculos profissionais e níveis hierárquicos, a incompetência na articulação falada e escrita tem seu preço: ela pode limitar o crescimento na carreira, restringir promoções, diminuir a

autoestima e aumentar a sensação de exclusão de um profissional”.

Em uma sociedade da escrita, escrever produz a ruptura no ato em que se acessa a letra e a compreende constituída de sentidos. Essa ordem simbólica movimenta a Escola, a cidade, o mundo. Mesmo estando o sujeito distante da palavra escrita sofre as injunções do capitalismo, dentre elas, a do desprestígio no mercado de trabalho. (MOTTA & RENZO, 2014, p.85).

Há distintas formações discursivas que constituem no movimento da linguagem, as formações imaginárias da posição-sujeito x mercado de trabalho. A língua torna-se a lamina em relação ao mercado de trabalho. Aquele que não domina a fluência da língua está ceifado pela “pobreza no vocabulário”; a ausência de fluidez “repele oportunidades”. O recorte (02) vislumbra o que formulou Pêcheux (1995), ao dizer que é no discurso que estão amarradas as dissimetrias e as dissimilaridades. Segundo Motta & Renzo (2014) “Na medida em que o sujeito ocupa uma posição sujeito na sociedade, lhe é cobrado o conhecimento sistematizado”. (p.85).

Dessa forma, o fato da mídia noticiar que o cidadão à proposta na área da engenharia, de atendente e em outras áreas profissionais ter dificuldades em formular uma proposição oral e ou escrita coloca em questão algo denso em âmbito da escola; das universidades, das disciplinas, dos cursos de formação do sujeito-leitor que extrapola os âmbitos de inscrição apenas do professor de uma área x.

Nessa direção, ao se voltar a reflexão da leitura para o processo de formação do sujeito leitor abre-se para uma reflexão densa, aberta e crítica que desloca de uma área x. Nos recortes (01) e (02) coloca-se em questão a linguagem, o nível de formação do sujeito-leitor. Esse processo de ensino e aprendizagem faz emergir o sujeito aprendente tal como formulou Schaller (idem).

Nessa direção, o próprio termo aprendente nos dá a ideia de gradação, de movimento que funciona em conjunto com o espaço em que se situa as disciplinas que o interpelam a posição de se dar como aprendente e se faz significar.

Deve-se registrar que a linguagem como parte integrante do sujeito é também quem media as relações de forma horizontal e ou vertical em sociedade. Essa posição depreende-se da posição-sujeito que constitui o conjunto das relações. Como bem enfatiza Orlandi (1999), que a leitura é a matéria prima. Ao que acrescentaríamos sem distinção de disciplina, já que todas mediatizam pela linguagem a produção do conhecimento.

Concluindo

O homem dada a sua relação com o outro, desde sempre, já observava que a linguagem tem um *locus* de distinguir o sujeito em sociedade. E isto a torna instigante, desejável, pelo modo como produz as dissimetrias e as dissimilaridades.

Dessa forma, o que esta reflexão faz suscitar é essa capacidade que reside na linguagem como sendo capaz de poder e de segregação. É pela linguagem que o sujeito constrói a sua posição, marca a sua historicidade. Em uma palavra, movimenta sentidos.

Assim, esta reflexão permite suscitar antes a gama de sentidos que a língua/linguagem movimenta no mercado de trabalho e que tem a ver com a posição do sujeito leitor. A textura da linguagem, da leitura está para x e y, embora evocada por vezes para uma área x, a Língua Portuguesa. Esta concebida como a responsável pelas falhas e faltas; faz alargar as reflexões. Diríamos, então, que a questão do processo ensino e aprendizagem perpassam às disciplinas, indistintamente, que constituem o curriculum tanto o da escola quanto da universidade.

Em síntese, a leitura está imersa à instituição, no fazer didático e pedagógico, em distintas condições de produção que conduzem o percurso da produção do conhecimento sistematizado. Esse direcionamento provê às instituições de formas ritualizadas (FOUCAULT, 2011) que sinalizam pelos dispositivos do Estado modos distintos que direcionam o trabalho com distintas disciplinas.

Há uma regularidade direcionada aos modos dos trabalhos na instituição de ensino em que a leitura é permeável a todas as áreas pela linguagem. Todavia, sobressai uma marca do déficit com a aprendizagem no campo da oralidade e ou da escrita a uma área restrita. Esse movimento gotejante faz dizer que há uma mobilidade da linguagem a todos os campos do saber. A questão, a nosso ver, remete ao modo como incitamos o sujeito leitor a compreender o que se lê. Como se lê? Seria de forma colado ao conteudismo? Ou caberia uma leitura com questionamentos em que se desconfie do sentido literal?

Esta reflexão faz emergir que o trabalho com a leitura e os efeitos do trabalho desta abre-se para questionamentos, para se pensar o que se depreende como leitura, políticas de ensino e áreas disciplinares. Assim, o simbólico, a leitura, a interpretação como tal é parte integrante do sujeito; uma vez que é a linguagem que mediatiza a relação do sujeito com o outro, com o social.

Em suma, a formação do sujeito de direitos e deveres à leitura crítica se endereça a todas as áreas, cada qual com suas particularidades, que compõem o campo das formações disciplinares e que, ideologicamente, constitui a forma-sujeito de direitos e deveres.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AUROUX, Sylvain. **A Revolução tecnológica da gramatização**. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 1992.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura França de Almeida Sampaio. São Paulo. 21 ed., Loyola, 2011.
- _____. **Arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. – 6.ed. – Rio de Janeiro, Forense Universitário, 2000.
- HENRY, Paul. Apêndice: Sentido, Sujeito, Origem. In **Discurso Fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, São Paulo: 1993.
- _____. Os fundamentos teóricos da Análise Automática do discurso de Michel Pêcheux (1969) In: F. Gadet & T. HaK (orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Eni Orlandi [et al.] 2.ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1997.
- MOTTA, Ana Luiza Artiaga R. & RENZO, Ana Maria. Escrita, sujeito leitor e escola: relações de poder. In **Revista Anpoll**, nº37, Florianópolis, Jul/Dez.2014.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação**: autoria leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1996.
- _____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1997.
- _____(org.) A leitura proposta e os leitores possíveis. In: **A leitura e os leitores**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.
- _____. **Discurso e Leitura**. Campinas, São Paulo. Editora da Unicamp, 1999.
- _____. Do Sujeito na História e no Simbólico. In **Contextos Epistemológicos da Análise de**

Discurso. Escritos n.º 4 – LABEURB, Campinas, São Paulo. 1999.

_____. Conhecimento de linguagem e filosofias espontâneas. In **Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Sagra Luzzatto, 1999.

_____. Análise de Discurso. In **Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade**. Eni P. Orlandi e Suzy Lagazzi-Rodrigues (Orgs.). Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Discurso e ideologia in: **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni P.Orlandi. 2. ed. Campinas, São Paulo, UNICAMP, 1995.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

_____. Ler o Arquivo Hoje. In: **Gestos de leitura: da História no Discurso**. Campinas, São Paulo. UNICAMP, 1997.

_____. Papel da Memória. In. **Papel da Memória**. Campinas, São Paulo. Pontes, 1999.

SCHALLER, Jean-Jacques. **Construir um viver junto na democracia renovada**. Université, Paris- 13. Revista – Educação e pesquisa, SP, V.28, n2, p.147-167, jul./dez.2002.

_____. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In. **PASSEGI, Maria Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino (Org.) (Auto) biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

_____. Les politiques de promotion de la santé et la question des lieux apprenants. Revista de **Direito sanitário**, SP. V.09, n3, p.36 – 74. Nov.2008/ Fev.2009

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Domínio de português e inglês é essencial no mercado de trabalho. **Jornal Hoje**. Rio de Janeiro, 10 m ar. 2014. Disponível < <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2014/03/dominio-de-portugues-e-ingles-e-essencial-no-mercado-de-trabalho.html>>. Acesso em 15/11/2015.

GROSS, Marcos. A falta de leitura tem seu preço. **Carreira & Sucesso**. Barueri-São Paulo, 25 jul. 2012. Disponível em <<http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/colunistas/marcos-gross/a-falta-de-leitura-tem-seu-preco>>. Acesso em 16/11/2015.

_____. A falta de leitura tem seu preço. **Carreira & Sucesso**. Barueri-São Paulo, 25 jul. 2012. Disponível em <<http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/colunistas/marcos-gross/a-falta-de-leitura-tem-seu-preco>>. Acesso em 16/11/2015.

“The Lonely Rock” e “Deborah’s Book”: uma possibilidade de leitura de narrativas de Jean Ingelow publicadas na “Youth’s Magazine”

p. 17 - 24

Guilherme Magri da Rocha ¹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar ao leitor brasileiro a escritora Jean Ingelow (1820-1897), a partir de uma possibilidade de leitura de duas de suas narrativas infantis: “The Lonely Rock” e “Deborah’s Book”, publicadas inicialmente na *Youth’s Magazine*, revista que marca o começo de um novo gênero de periódicos britânicos. Para a consecução de nosso objetivo, utilizaremos como instrumento teórico os operadores de leitura da narrativa conforme Yves Reuter e discutiremos se, nos dois contos selecionados, a escritora utiliza a escrita como um meio para articular vozes, emancipando, de alguma forma, seu leitor. Justificamos nossa pesquisa tendo em vista a importância da redescoberta de vozes não-canônicas de escritoras na expansão de um conceito ainda bastante monolítico de cânone. Considerada pelos críticos literários da época uma das grandes escritoras inglesas, seu livro *Poems* (1863) vendeu mais de 200 mil cópias nos Estados Unidos da América

Palavras-chave: Jean Ingelow; Literatura de Autoria Feminina; Literatura Infantil.

“THE LONELY ROCK” AND “DEBORAH’S BOOK”: A READING OF JEAN INGELOW’S NARRATIVES PUBLISHED IN THE YOUTH’S MAGAZINE

ABSTRACT

This article aims to present the writer Jean Ingelow (1820-1897) to the Brazilian reader through a possibility of reading two of her children’s narratives: “The Lonely Rock” and “Deborah’s Book”, first published in the *Youth’s Magazine*, a magazine that marked the beginning of a new genre of British periodicals. To achieve our goal the reading operators of the narrative according to Yves Reuter is used as a theoretical instrument, and it is discussed whether the writer uses writing to articulate voices, emancipating, in some way, her reader. We justify our research with the importance of the rediscovery of non-canonical voices of women writers in the expansion of a still very monolithic concept of canon. Considered by literary critics of the time one of the great English writers, her book *Poems* (1863) sold more than 200 thousand copies in the United States of America.

Keywords: Children’s Literature; Jean Ingelow; Women Writers.

Introdução

A *new woman* inglesa do final do século XIX era comumente representada nas revistas posando

com suas calças pantalonas, ao lado de uma bicicleta, com um cigarro. Ela ainda não podia pregar nas igrejas, tampouco cantar no coral ou tocar órgão durante as celebrações religiosas, mas

¹ Aluno do programa de pós-graduação em Letras, com linha de pesquisa em Literatura e Vida Social, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus de Assis.

já encontrava espaço em diversas profissões. A independência pessoal, conforme Walter Basant (1897) é a palavra-chave nesse processo.

Segundo o crítico literário, profissões menos comuns, como a de contador, arquiteto, atuariário, foram rapidamente tomadas pelas mulheres. Elas ainda não agiam na lei, mas sua restrição na área da medicina havia sido removida, e elas já atuavam como médicas e cirurgiãs. Diz ele que a mulher enquanto mãe não mais se preocupava em controlar suas filhas, pois achava isso impossível.

Essa imagem é, contudo, bastante diversa daquela da primeira metade do século, em que o status da mulher era outro. No início do vitorianismo, período de mais de sessenta anos referente ao reinado da Rainha Vitória (1819-1901), ainda era muito marcante o papel tradicional da mulher como esposa, mãe e filha. Ainda assim, a *woman question*, como se convencionou chamar, engajou vitorianas e vitorianos.

Acreditava-se popularmente que o cérebro da mulher pesava menos que o do homem e, para muitos, isso naturalmente a levaria a um papel de dependência. Até mesmo no discurso da monarca encontrava-se o lugar de submissão da mulher. Consta-se em *The Female Instructor*², best-seller da época, que toda vez que ela se sentisse irritada, perturbada, devia olhar para sua aliança e se lembrar do marido que a ela provê.

Contudo, o século XIX é também a Era das Romancistas. É impossível dizer quando as mulheres começaram a escrever ficção, diz Virginia Woolf (2014). Para a escritora, isso acontece porque não só a tradição literária, como também “[...] a história da Inglaterra é a história da linha masculina, não da feminina” (p.271). Escreve a romancista que a tradição feminina é construída por intervalos de silêncio, que segmentam distantes e diferentes períodos de

atividade: Safo e um pequeno grupo de mulheres gregas escreviam poemas nos anos 600 a.C; a japonesa Shikibu Murasaki, entre 1000 e 1012, publica *The tale of Genji*. As escritoras emudeceram no auge da atividade dos dramaturgos e poetas da era elisabetana, e só voltamos a encontrá-las na Inglaterra do final do século XVIII, começo do XIX.

Ainda que muitos romances de autoria feminina tivessem sido escritos nessa época, uma grande porcentagem dos manuscritos rejeitados pelas grandes editoras, como Bentley e Macmillan, era de autoria de mulheres. Diz Showalter (1985) que, para cada romance publicado, pode ter havido meia dúzia de Brontës, que foram silenciadas.

Os últimos anos têm sido muito profícuos na recuperação de vozes não canônicas que se perderam com o passar do tempo. Não só de mulheres, como também de diversos outros autores, que participam de diversas outras subculturas. Claro que esse trabalho extenso está longe de ser concluído; aliás, essa conclusão em si tem previsão inexistente, mas seus frutos nos permitem pensar a literatura além de um cânone literário essencialmente monológico que ainda persiste.

Assim, justificamos esse trabalho com a crença de que a recuperação de escritoras como Jean Ingelow, de cuja obra discutiremos, expande nossos horizontes quanto ao cânone literário, até hoje bastante unilateral, ainda que mantenhamos a ideia de que a literatura ocidental é construída em uma unidade e dela forma-se um sistema.

Jean Ingelow e a “Youth’s Magazine”

Infelizmente, uma biografia de caráter acadêmico nunca foi escrita sobre Jean Ingelow.

2 O livro, em PDF, pode ser acessado aqui: <https://archive.org/download/b21532217/b21532217.pdf>

Pouco depois de sua morte foi publicado, em 1901, pela Wells Gardner, Darton & Co, *Some Recollection of Jean Ingelow and her Early Friends*. Anos mais tarde, em 1972, pela Boydell Press, *Jean Ingelow: Victorian Poetess*. Esse primeiro volume foi publicado anonimamente e, há pouco tempo, foi atribuído por Maura Ives à Eliza Straffen, irmã da escritora. Já o segundo volume foi escrito por Maureen Peters, que na época era conhecida por seu trabalho ficcional.

Os dois textos, com ênfase no primeiro, provêm a seu leitor o mesmo personagem: uma mulher vitoriana, solteira, que colocava a literatura em segundo plano em prol da família. Assim, a conclusão a que o leitor chega é que se tratou de uma escritora cuja vida foi tranquila, sem quaisquer eventos interessantes ou excitantes. Noutras palavras, escreve-se que Ingelow foi um exemplo perfeito de mulher vitoriana. Essa versão será discutida por Ives (cf. 2007), que tem uma visão diferente da divulgada até então. Ademais, os livros contêm erros fatuais.

Em um verbete enciclopédico, poderíamos enquadrar Ingelow nos seguintes termos: nascida em Boston, um dos distritos do condado de Lincolnshire situado na região leste da Inglaterra, no dia 17 de março de 1820, foi uma escritora inglesa cuja obra é vasta e compõe-se de romances, coletâneas de poesia, diversos volumes de histórias para crianças. Ela faleceu no dia 20 de julho de 1897, em Kensington, e foi enterrada no cemitério Brompton, em Londres, seis dias depois. No fim de sua vida, seus leitores norte-americanos chegaram a escrever uma petição à rainha, para que o nome de Ingelow sucedesse o de Tennyson como Poeta Laureado.

Data de 20 de julho de 1897 o obituário publicado no *The Times*, que destacou sua poesia como tendo “[...] qualities that showed her to possess a genuine gift for expressing herself in melodious verse, and her powers were always

devoted to worthy and to noble themes” (apud PETERS, 1971, p.104), além de destacar como características de sua poesia a “estranha doença da vida moderna” e a apreciação da natureza.

Conforme Ives (2007), Ingelow gozou do sucesso de público e crítica enquanto estava viva, usufruindo também de um *status* de celebridade tanto na Grã-Bretanha, quanto nos Estados Unidos. Entre seus amigos, estavam John Ruskin (1819-1900), que enviou uma cruz de rosas em seu funeral e Christina Rossetti (1830-1894). O conhecimento que veio a ter do mercado literário a aproximou de jovens escritores, que a ela pediam conselhos.

Destacamos aqui sua atuação na *Youth's Magazine*. A revista tinha laços estreitos com a SSU (Sunday School Union) através de William Brodie Gurney (1777-1855), fundador de ambos. Na revista, ele foi editor, então de tesoureiro, e continuou a colaborar de alguma forma até sua morte. Conforme Ives (2008), essa publicação inaugurou um novo gênero: revistas para jovens leitores.

A primeira contribuição de Ingelow data de 1851. Conta-se que as famílias Ingelow e Taylor eram muito amigas e essa primeira submissão foi uma brincadeira descontraída entre a escritora e seus irmãos. Dentre os textos enviados, apenas o dela, assinado com o pseudônimo Orris, foi escolhido. Os textos de Ingelow apareceram na penúltima década da revista, de 1851 até 1857. Nesse período, ela publicou praticamente em todos os números, mensais, até sua promoção à editora, papel que ocupou ao longo do ano de 1857.

Conforme Ives (2008), é provável que ela tenha sido selecionada como editora sobretudo devido ao público fiel de leitores que foi se formando a cada publicação sua. Quando editora, ela não publicava somente ficção (fantasias, contos de fadas, alegorias cristãs, entre outros), mas

também uma seção em que aconselhava leitores sobre como escrever melhor, intitulada *Hints of Composition*. A escritora escocesa Isabella Mayo (1843-1814) se lembra das sugestões de Ingelow em seu *Recollections of Fifty Years*³.

Ainda conforme o estudo da professora, os textos de Ingelow proviam “[...] religious advice and exhortation to readers, and the didactic nature of her works is accentuated when read alongside nonfictional pieces offering similar advice, such as editorial responses to letters from readers seeking guidance in religious matters” (IVES, 2008, p.207).

Dessa forma, esperamos em nossa análise encontrar textos que comunguem com a tradição pedagógica inicial da literatura infantil. Como sabemos, a literatura infantil é um fenômeno recente, data do final do século XVIII, com a criação do conceito de infância; se publicavam textos de caráter pedagógico, cujo intuito era o de moldar a criança, para que se tornasse um adulto dentro dos padrões da época, manipulando, através da leitura/audição de textos, suas emoções.

Para nossa análise, selecionamos dois textos, que foram publicados em conjunto pela Alexander Strahan & Co. em 1867: “Deborah’s Book” e “The Lonely Rock”. Esses textos foram escolhidos, entre aqueles publicados em edições menores, aleatoriamente. Nossa hipótese é que eles tenham sido editados em conjunto por sua similaridade temática.

Aliás, os contos de Ingelow, depois de publicados na revista, foram organizados em livros de contos e coletâneas menores. Sabemos que alguns foram modificados. Ao longo da escrita desse artigo, não tivemos acesso à primeira publicação dos contos analisados. “Deborah’s Book” foi publicado pela primeira vez na edição de julho de 1857 da *Youth’s Magazine* anonimamente; depois, foi editado novamente em *Studies for*

Stories (1864, 1865) e *Stories to Told a Child* (1865, 1866, 1867) e, então, em edição separada com “The Lonely Rock”, em 1867. Já “The Lonely Rock” foi publicado pela primeira vez em junho de 1852, então integrou a coletânea *Stories to Told a Child* (1865, 1866, 1867) e, por fim, a edição mencionada em conjunto com “Deborah’s Book”, em 1867.

“The Lonely Rock” e “Deborah’s Book”

“The Lonely Rock” começa com o narrador anunciando que esteve muito doente e, enquanto se recuperava, o pai o levou para uma casa na fazenda que ele próprio gostava de ir quando criança. A casa é solitária, numa costa no norte da Escócia. Para essa personagem, o lugar tem algo de mágico: ela crê que se trata de um lugar saudável.

Esse narrador, também protagonista, cuja febre e as perturbações fez adquirir a indiferença, se sente em casa naquele novo ambiente, e vê nesse isolamento uma possibilidade de escape das multidões. Com o passar do tempo, ele consegue sair do quarto, e passa a observar melhor o ambiente de que tanto já gostava, que lhe dá as mais prazerosas sensações: o som das águas do mar, as montanhas, o sol, entre outros.

Desses cenários, há um que se diferencia dos demais: a enorme pedra “[...] which was perfectly isolated, and stood out to sea in the very centre of the bay” (INGELOW, 1867, p.136). Ao contrário das outras paisagens, essa permanecia sempre a mesma, nunca se modificava. Nos sonhos do protagonista, a pedra tornava-se um homem de manto negro, expandindo seu mistério.

Já se recuperando de sua doença, ele vai com os empregados da fazenda em um passeio de barco, contemplando de perto a imensidão

3 Cf. <https://ia800202.us.archive.org/19/items/recollectionsofw00mayo/recollectionsofw00mayo.pdf>

dessa pedra, sua inacessibilidade. O narrador então interrompe sua história e nos conta que, há cinquenta anos, o barco em que navegava o pai de uma garotinha se perdeu à noite, e o mar levou seu corpo à costa. Ela então troca o dia pela noite e passa acender uma vela a todas as noites em sua janela, como guia aos pescadores. E repete essa ação até sua velhice. A única coisa que podia interceptar sua luz, que salvou a vida de diversos pescadores, era a enorme pedra. Essa personagem nunca foi paga, nem nunca a agradeceram; mas, com sua caridade, a enorme pedra perdeu muito de seu aspecto aterrorizante.

Em “Deborah’s Book”, acompanhamos a narradora-personagem, Rosamond, que vai passar um tempo na casa de uma senhora, Mrs. Wells. Lá ela conhece Deborah, uma das empregadas. Deborah é quem organiza o quarto da protagonista, e deixa com ela alguns brinquedos para seu entretenimento: uma dúzia de bonecas holandesas, mobília para essas bonecas, entre outros; além disso, dois livros, de sua própria coleção, cheios de ilustrações. Rosamond, “[...] the best and the quietest child that ever came into the house” (INGELOW, 1867, p.297) abre um desses livros, e se encanta com uma das ilustrações que vê: um homem, com um grande peso nas costas, em frente a um grande portão.

O livro, cuja imagem encanta a personagem, e cujo texto Ingelow transcreve uma passagem, não é outro senão *The Pilgrim’s Progress*⁴. E, após a leitura, a garotinha decide se aventurar como peregrina. Ela pergunta para Deborah se ela já tinha visto o tal portão, e passa a guardar pedaços de comida para sua expedição. A empregada inclusive diz à menina que ela devia sim partir como peregrina. Buscando os portões dourados, ela sai da casa de Mrs. Wells. No campo, ela pensa

ter visto um peregrino, caça borboletas e, dado momento, o caminho que segue se bifurca em três. Ela escolhe o terceiro, pois foi nele que ela viu o peregrino pela última vez. Passa-se um curto período de tempo, e ela encontra um velhinho, e diz a ele que quer encontrar os portões que levam ao paraíso. Ele ri, conversa com a pequena, que tem “seis anos e meio”, e depois a leva de volta até a casa onde estava de visita.

Entende-se por ficção, em consonância com Yves Reuter (2007), aquilo que designa “[...] o universo encenado pelo texto” (p.27). Considerando os elementos da ficção e da narração, podemos ver que há em ambos universos aproximações que são temáticas, espaciais, e cujos narradores, ambos autodiegéticos, se fazem compreender buscando uma identificação com seu leitor, apontando para uma elaboração específica: através da fabulação, conta-se histórias de viés moral-religioso.

No papel de narradores autodiegéticos, Rosamond, agora adulta, e o protagonista de “The Lonely Rock” são co-referenciais com os protagonistas; isto é, narram a própria história. Ambos elegem o modo contar para construir sua história. Então, temos narradores visíveis, mas que se pautam pelo sumário narrativo ao longo da diegese; isto é, suas funções são praticadas pela elipse. Quando conta a história da mulher, o narrador de “The Lonely Rock” torna-se heterodiegético, mas mantém a opção pelos sumários.

Contudo, há momentos de maior visualidade nos dois textos. Em “The Lonely Rock”, estas são mais reflexivas: o espaço eleito (a costa e a casa na fazenda) parece atender aos apelos do pai do protagonista, curando-o progressivamente, livrando-o de seu estado febril através do contato

4 Obra do pregador batista John Bunyan (1628-1688). Publicada em 1678, trata-se de uma alegoria crã. Trata-se da viagem de Christian, na condição de everyman, do mundo em que vivemos ao céu. Um audio-book pode ser encontrado aqui: https://www.youtube.com/watch?v=V_c22M_Z9jc.

com a natureza. Ele enxerga da janela de seu quarto o sol e “[...] how fast the receded, growing so refulgent that he dazzled my eyes, while the mist began to waver up and down, curl itself, and roll away to the sea, till on a sudden up sprang a little breeze, and the water (...)” (INGELOW, 1867, p.135); quanto sai desse quarto pela primeira vez, observa “How beautiful and fresh everything looked out of doors; how delicious was the sound of the little inch-depp waves as they ran and spread briskly out over the flat green floors of the caverns” (INGELOW, 1867, p.138-9).

E então, após aproximar-se da pedra, essa história muda de rumo. É deixada de lado com suas diversas lacunas e trechos não explorados, para que seja contada a história da mulher e sua caridade: salvar a vida dos pescadores, após a morte de seu pai, que era um deles. Nesta parte, esses momentos de maior sinestesia, visibilidade e sensibilidade são deixados de lado para a contemplação da tentativa daquela garotinha, agora já senhora, de fazer o bem, independentemente de ser paga, ou que a ela agradeçam.

Já em “Deborah’ Book”, título que já nos faz perceber a importância que *Pilgrim’s Progress* terá no conto, Rosamond faz as vezes da criança-adulta que os empregados de Mrs. Wells veem. Ela remenda as luvas muito bem, não faz barulhos, para não acordar os bebês, lembra-se dos deveres ditos pela mãe, é agradecida por sua condição e está feliz. Essa história tem menos visualidade que a anterior, mas destacamos dois momentos: na sua peregrinação, ela se encanta pelas borboletas azuis, e decide capturá-las com sua capa, também azul e a descrição da imagem do livro que faz com que ela decida peregrinar. Além disso, o narrador cede espaço de sua voz para disponibilizar um trecho da obra.

Quanto à intriga: há similaridades em ambas. Temos ações que não são numerosas, de natureza externa à psicologia da personagem,

apesar da função de cura da ambientação em “The Lonely Rock”, e de caráter identificável. Sua relação é cronológica. Contudo, diferenciam-se na articulação dessas ações: enquanto temos um esquema quinário perfeito em “Deborah’s Book”, essa mesma articulação é interrompida no outro texto em prol da contação da história que envolvia aquela misteriosa pedra, que mexia interiormente com o personagem principal.

São textos que se enquadram naquela ideia de que se devia ensinar, através da literatura infantil, princípios da moral cristã. Conforme Carpenter (1985), na Inglaterra, os educadores dividiam-se em três grupos: os que seguiam John Locke (1632-1704), caracterizados por sua moderação; os que seguiam Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), para quem Robinson Crusoe era o único livro tolerável para a criança; e um terceiro grupo, que tem em Sarah Trimmer (1741-1810) uma de suas maiores representantes, que acreditava que à criança deviam ser ensinados os verdadeiros princípios da religião.

Contudo, elas se aproximam da criança romântica de Wordsworth. O poeta William Wordsworth (1770-1850) associa a criança à ideia de um mundo natural, incorrupto. Ele, e outros poetas românticos, entendem a infância como uma época de inocência, brincadeira, e imaginação. Dessa forma, há uma reconfiguração que tira o foco do ensino de responsabilidades que podemos chamar de sociais. Portanto, essa visão transforma os conceitos de infância vigentes.

Assim, temos no contato com a natureza uma espécie de libertação em ambas as personagens. Ainda que o narrador de “Rock” não seja mais uma criança, é o contato com a natureza que lhe dá a saúde que ele precisa. Rosamond, por outro lado, experimenta o novo, embora se depare com o temor de estar longe de casa. Entretanto, o discurso utilizado por Ingelow tem um valor que é manipulativo. Num dos contos, a caridade da

mulher nos indica, e o narrador diz isso no texto, que somos ou como ela, ou como a pedra, que destrói. No outro, Deus perdoa o coração tenro das crianças, e sua fé ignorante.

Conclusão

De nossa breve exposição dos contos “The Lonely Rock” e “Deborah’s Book”, podemos concluir que os textos em questão utilizam-se do ambiente ficcional para a invocação de um universo temático – de caridade, no primeiro caso, por exemplo – visando a manutenção do imaginário cristão através da manipulação de emoções.

Em ambas as diegeses, a natureza faz-se presente: é associada ao *status* não corrupto, *natural*, da criança ao ceder-se como espaço da peregrinação de Rosamond, e é explorada como elemento de recuperação no outro texto. Dessa forma, é evocada como elemento mágico que provê e permite vida aos personagens que às histórias protagonizam.

Essa natureza, claro, pode ser entendida em termos maniqueístas: a água, que é sopro de vida, é também destruição, o que é intrínseco, peculiar à sua existência como elemento. Em “The Lonely Rock” o potencial de demolição é atribuído à pedra no meio do mar (no universo real), que no mundo onírico é transposta na figura de um homem de manto negro. Entretanto, quem retira a vida dos pescadores é a água, sendo a pedra apenas um meio para tal.

“Deborah’s Book” tem como catalisador *The Pilgrim’s Progress*, com quem dialoga explicitamente, *sublinhando* inclusive uma passagem do texto. A imagem que Rosamond vê e o trecho que lê a motivam a uma jornada em que ela espera experienciar a jornada de Christian, e encontrar os portões que levam ao céu. Essa remissão textual é, como dissemos, explícita; portanto, a leitura pré-

cultural não é exigente.

A constituição de sentido feita pelos leitores dos textos é mediada ao longo da narração de tal forma que restringe o potencial do significado textual, dificilmente provendo em sua plurissignificação um deleite que não seja pedagógico. Dessa forma, Ingelow lança mão de narradores que tomam forma de personagens planos, e cuja articulação de vozes visa a elaboração-manipulação específica de determinado tema.

A escritora lança mão do equilíbrio entre elementos conhecidos e elementos desconhecidos de seu leitor, o que permite o contato com um universo mágico novo, mas não inédito, pois moldado à luz de uma mitologia que era presente no imaginário popular de seu público. Contudo, esse universo, de certa forma seguro, não funciona como ambiente de emancipação, pois as narrativas carregam consigo os medos vitorianos previamente discutidos, limitando-se a uma tradição pedagógica que caracterizava a literatura infantil nos seus primeiros séculos.

Assim, a escritora não articula vozes de forma a permitir expansão imaginativa e questionamentos; em vez disso, a voz narrativa de cada um dos textos funciona como um polo de leitura específico, mostrando aos seus leitores não somente o que deve ser observado, mas como os acontecimentos devem ser apreendidos. Então, em consonância com o propósito da *Youth’s Magazine*, o texto para crianças toma forma de ensinamento, sendo utilizado para a manutenção de temas religiosos num gênero literário então de tradição pedagógica.

Referências bibliográficas

BESANT, Walter. The Queen’s Reign. In: GREENBLATT, Stephen (editor geral). **The Norton Anthology of English Literature**: volume E. New York: W. W. Norton & Company,

2012.

Artigo enviado em: 02/03/2015

Aceite em: 26/05/2015

CARPENTER, Humphrey. **Secret Gardens: a Study of the Golden Age of Children's Literature.** London: Faber and Faber, 2009.

INGELOW, Jean. **Stories Told to a Child.** London: Alexander Strahan, 1867.

IVES, Maura. **A Bibliography of Jean Ingelow's Contributions to the Youth's Magazine, 1851-1858.** The Bibliographical Society of America, 2011.

_____. **Further evidence for Eliza Straffen's authorship of Some Recollections of Jean Ingelow and Her Early Friends.** Notes and Queries, s/c, v. 52, n. 1, p. 79-80, 2005.

_____. **'Her life was in her books': Jean Ingelow in the literary marketplace.**

Victorian Newsletter, s/c, v. 111, p. 12-19, 2007.

_____. **Jean Ingelow in the Youth's Magazine.** Papers of the Bibliographical Society of America, s/c, v. 10, n.2, p. 197-220, 2008.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração.** Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

SHOWALTER, Elaine. **A Literature of Their Own: from Charlotte Brontë to Doris Lessing.** London: Virago Press, 1995.

WOOLF, Virginia. **O Valor do Riso e Outros Ensaios.** Tradução e organização Leonardo Froés. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

A lexicultura na Literatura e no ensino da Língua Portuguesa em Moçambique

p. 25 - 39

Alexandre Antônio Timbane¹

Rajabo Mugado Abdula²

Resumo

A literatura moçambicana tem se destacado nos últimos anos com obras interessantes no estudo literário e linguístico. A obra “Estórias abensonhadas” de Mia Couto é uma obra que nos leva a refletir sobre a ligação entre léxico, cultura e ensino e, assim, levantamos os seguintes problemas: quais são as características léxico-culturais das obras literárias escritas por moçambicanos e como os professores de português têm trabalhado com esta questão em sala de aula? A pesquisa visa identificar aspectos léxico-culturais na obra de Couto. Utilizando dois dicionários como corpus de exclusão (Houaiss, 2009 e Dicionário Integral da Língua Portuguesa, 2008) identificou-se várias formações lexicais e sintáticas que particularizam a obra de Couto. Da pesquisa se conclui que há necessidade de se trabalhar de forma multidisciplinar para melhor alcançarmos os efeitos que desejamos diante dos nossos alunos. O ensino deve valorizar a literatura independentemente da disciplina que estiver em causa. Os textos de Couto relatam aspetos da cultura moçambicana que podem ser ensinados aos alunos. Os neologismos revelam como a língua é um sistema aberto que permite a criação.

Palavras-chaves: Léxico. Cultura. Literatura moçambicana.

THE LEXICULTURE IN LITERATURE AND TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE IN MOZAMBIQUE

Abstract

The Mozambican literature has been highlighted in recent years with interesting works in the literary and linguistic study. The work “Estórias abensonhadas” of Mia Couto is a work that leads us to reflect on the link between lexicon, culture and education and thus raise the following issues: What are the lexical-cultural characteristics of literary works written by Mozambicans and how teachers the Portuguese have been working with this issue in the classroom? A research aims to identify lexical-cultural aspects in Couto’s work. Using two dictionaries as exclusion corpus (Houaiss, 2009 and Dicionário Integral da Língua Portuguesa, 2008) identified several lexical and syntactical formations that particularize Couto’s work. The research is concluded that there is need to work in a multidisciplinary way to achieve better effects on desire of our students. The teaching must value the literature regardless of the discipline that is concerned. The texts Couto report aspects of Mozambican culture that can be taught to students. Neologisms reveal how language is an open system that allows for the creation.

Key words: Lexicon. Culture. Mozambican literature.

1 Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP, Pesquisador no Centro de Pesquisa e Análise do Departamento Central de Criminalística em Moçambique.

2 Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP, Professor e Pesquisador, Visitante Estrangeiro na Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Linha de Pesquisa: Língua, Linguagem e Cultura.

Introdução

Iniciamos a dissertação deste artigo afirmando que a língua está intimamente ligada à cultura e é, sem dúvidas, “uma forma de comportamento social” (LABOV, 2008, p.215). É impossível separar a língua da cultura, pois a língua só faz sentido se estiver inserida dentro do contexto sociocultural. O sentido de uma frase, de uma palavra, de um texto ou discurso depende do “contrato social” estabelecido pelos membros da comunidade porque, “a memória semântica é social e os seus armazéns contêm representações discursivas, já generalizadas, a partir de conhecimentos sociais grupais” (TURAZZA, 1996, p.43). A sociolinguística laboviana não é uma teoria da fala, nem um estudo do uso da língua com o propósito exclusivo de descrevê-la, mas sim, um estudo do uso da língua no sentido de verificar o que ela revela sobre a estrutura linguística (LABOV, 2008). A língua não é propriedade do indivíduo, mas da comunidade, quer dizer, é de caráter social. Labov discorda de Saussure, de Chomsky e de outros pesquisadores pós-saussurianos que defendiam a homogeneidade necessária do objeto linguístico e que ignoravam a heterogeneidade considerando a fala como caótica e desmotivada.

Já que a língua pertence ao social e cada indivíduo usa-a de forma particular é importante observar como a literatura moçambicana tem tratado a variedade do português moçambicano, principalmente em ambiente escolar. A principal motivação para o estudo da literatura em ambiente moçambicano resulta das nossas dificuldades e experiências enquanto professores em diversos níveis de ensino naquele país. Pensamos que a pesquisa pode trazer mais valia no aproveitamento mais profundo de textos literários para o estudo linguístico. É interessante compreender esta

questão porque os textos literários chegam à escola e são lidos, discutidos e interpretados por milhões de alunos do ensino médio e fundamental em Moçambique, no Brasil em Portugal e em muitos países do mundo. Esses alunos podem, de certo modo, apreender o vocabulário literário e utilizar expressões no seu cotidiano provocando assim a sua expansão e difusão lexical na comunidade linguística.

Nessa ordem de idéia, levantam-se duas questões importantes: quais são as características léxico-culturais das obras literárias escritas por moçambicanos e como os professores de português têm trabalhado com esta questão em sala de aula? Os moçambicanismos, como léxico identitário do português de Moçambique estão presentes nas obras literárias e refletem a realidade sociolinguística moçambicana ao nível lexical, por exemplo. Outrossim, os professores enfrentam dificuldades em compreender o significado de algumas unidades lexicais nos textos literários porque não existe ainda um dicionário do português de Moçambique; e os neologismos em Mía Couto são uma característica peculiar nas suas obras.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a obra “Estórias abensonhadas” de Mía Couto sob ponto de léxico-cultural, o que designamos desde já por **lexicultura**. Sobre o conceito discutiremos mais adiante. Como objetivos específicos, a pesquisa discutirá os conceitos de léxico, cultura e neologismos; identificará os neologismos e a sua formação; sugerirá metodologias do trabalho com textos literários em sala de aula; demonstrará a relevância dos textos moçambicanos para a consolidação da identidade e da cultura moçambicanas, senão da lusofonia.

O trabalho está dividido em cinco seções. Primeiramente traremos ao debate conceitos básicos: o léxico, o neologismo e a cultura como bases fundamentais para os debates e

aprofundamentos da pesquisa. Em seguida, abordamos a questão do ensino do português em Moçambique, descrevendo como o ensino está organizado bem como os contextos dos ensinamentos fundamental e médio em Moçambique. Na quarta seção, descrevemos a obra “estórias abensonhadas” de Mia Couto e fizemos análises linguísticas, trazendo considerações preliminares mais importantes da pesquisa. O artigo termina apresentando considerações finais e referências bibliográficas. A língua é importante para a cultura, pois, é através dela que o povo expressa sentimentos e atitudes características da sociedade. A cultura é o “processo pelo qual, em determinadas circunstâncias, as pessoas se identificam com uma língua, ou se identificam entre si através de uma língua” (Ilari, 2013, p.48).

2. O léxico, neologismo e cultura

2.1 O léxico *versus* o vocábulo

O léxico está relacionado ao contexto social e é o essencial, pois é o conjunto das palavras fundamentais, das palavras ideais duma língua. Barbosa define o léxico como “o reflexo do universo das coisas, das modalidades do pensamento, do movimento do mundo e da sociedade” (BARBOSA, 1989, p.77). Entende-se o léxico como um sistema aberto, em expansão sendo que todos os falantes testam diariamente sua competência lexical em relação à da comunidade como um todo (língua) ou como uma fração (discurso).

Para Antunes (2012), o léxico é o “amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às necessidades de comunicação [...] não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua” (ANTUNES, 2012, p.27). A definição de “palavra” não é única, universal e não tem um valor absoluto. É um

valor “[...] relativo e varia de língua para língua. De fato, a afirmação mais geral que se pode fazer é que essa unidade psicolinguística se materializa, no discurso, com uma inegável individualidade” (BIDERMAN, 1999, p.82). De acordo com Coelho (2008, p. 14), o léxico é um sistema de signos, “[...] isto é, o inventário das unidades significativas responsáveis pela conceituação e representação do universo empírico natural e do sociocultural produzido pela atividade dos homens em sociedade [...]”. Contrariamente ao léxico, o vocábulo é a palavra própria que ocorre na frase. Pode ocorrer numa frase ou num texto (discurso), embora este faça parte do léxico. É importante sublinhar que os vocábulos são contados uma vez no texto e as palavras podem ser contadas quantas vezes estiverem no texto. Os vocábulos são palavras-ocorrências e representam um conjunto factual entre muitos possíveis, de todos os vocábulos atestados num determinado registro linguístico.

Esse conjunto de vocábulos forma o léxico que é o conjunto mais amplo das palavras fundamentais, das palavras ideais duma língua, quer dizer, “os conhecimentos vocabulares, enquanto norma de uso do léxico de uma língua, estão armazenados na memória a logo prazo semântico, pois o vocabulário é institucionalizado, ainda que resulte de uma criatividade individual.” (TURAZZA, 1996, p.44).

O estudo do léxico é do interesse da lexicologia e da lexicografia e ele é estudado em função da sua variação que pode ocorrer no tempo e no espaço. A criatividade lexical, segundo Turazza (1996, p.23) é “a capacidade de atribuir relevos ou de cancelá-los, (re) categorizando as coisas do mundo pela fluidez”, ou melhor, “a capacidade de superar o imprevisível, o inesperado (o novo) que constrói o obstáculo (a falta), utilizando-se de atividades previsíveis (o velho).” É importante sublinhar que a criatividade deve ser entendida

pela originalidade do produtor, exigindo para tanto processos de análise e de síntese que possibilitam ultrapassar o previsível através de associações e dissociações. Para Turazza, (1996) há três tipos de criatividades: (a) dentro do inventário lexical, isto é, das normas vocabulares, implicando variações estilísticas; (b) fora do inventário lexical, porém dentro das virtualidades do sistema e; (c) fora das potencialidades previstas pelo sistema.

O acervo lexical de uma língua está em movimentos contínuos, o que nos faz compreender que a estrutura lexical de qualquer língua é dinâmica, novas unidades lexicais são incorporadas, adaptadas de acordo com a pretensão dos falantes, assim como, certas unidades lexicais podem entrar em desuso e cair para o arcaísmo. Podemos dizer que estrutura lexical de uma língua pode ser influenciada pela localização geográfica dos falantes de uma determinada língua. Assim, para o caso de língua portuguesa, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) terão influência lexical das línguas africanas, línguas asiáticas e de outras línguas que tiveram contato com os povos dos PALOP, principalmente nas zonas fronteiriças. Esses contatos e interferências linguísticas influenciam na criação e na escolha lexical por parte dos falantes de uma determinada língua, tal como afirma Oliveira quando diz que é

[...] a área de estudos da linguagem que mais amplamente espelha a realidade linguística, cultural, e social de uma comunidade [...] uma vez que ele é constituído por palavra e, somente, através dele é que se torna possível a transmissão de todo conhecimento adquirido e acumulado ao longo da história de um povo, nas mais variadas áreas do saber, de uma geração a outra. Assim sendo, a história de um povo, sua cultura, sua maneira de viver, ver e sentir o mundo são documentados através das escolhas lexicais que esse povo faz. (OLIVEIRA, 2009, p. 45).

A criatividade lexical surge (a) pela necessidade de se designar um objeto, coisa ou

fenômeno novo ou um conceito novo atendendo à necessidade de expressar uma nova experiência, buscando, para isto, uma adequação entre as palavras conhecidas e o novo objeto ou conceito; (b) da necessidade de inovação no plano do sistema linguístico explorando a expressividade da palavra em si ou da frase, buscando expressar ideias não originais, através de formas inovadoras ou inéditas, capazes de veicular uma visão de mundo pessoal (TURAZZA, 1996). Não se pode dispensar nem proibir esta necessidade linguística que, afinal de contas, ocorre em todas as línguas vivas. Uma das formas mais comuns da criação de novas palavras, novas frases ou novos valores semânticos são os neologismos. A seguir traremos os conceitos e algumas bases teóricas sobre o assunto.

2.2 O neologismo

Um neologismo é uma palavra, uma frase, um discurso, som ou sentido novo que ainda não era usual no seio de uma comunidade linguística. O neologismo é um fenômeno linguístico novo que vem reforçar novas ideias, fenômenos ou contextos recentes que têm lugar no meio sociocultural. Esse fenômeno pode ser provocado pelas mudanças ou adaptações históricas, sociais, políticas, econômicas ou culturais de um povo e, isso se manifesta na língua. Os neologismos podem ocorrer ao nível do léxico, da morfologia, da semântica, da fonética e da fonologia ou também ao nível do pragmático.

Neologia lexical é a possibilidade de criação de novas unidades lexicais, em virtude das regras de produção incluídas no sistema lexical. Neologia é, pois, o fato e neologismo, o vocábulo, a criação vocabular nova. Uma unidade lexical de criação recente, uma nova acepção de uma palavra já existente, ou ainda, uma palavra recentemente emprestada de um sistema linguístico estrangeiro e

aceito na língua materna. Percebe-se, todavia, que só se tem neologismo quando uma nova palavra entra para a língua e que é adotada pelos falantes da língua sem criar problemas para as unidades lexicais existentes, isto é, permitindo com que as diferentes unidades lexicais coexistam na mesma língua.

Para Abdula (2014), o neologismo pode ser fonético (quando uma palavra ganha novas características fonético-fonológicas), sintático (quando se trata de uma combinação sintática inexistente na língua), semântico (quando se trata de uma palavra já existente e que ganha novos significados, novas conotações) e lexical (quando se cria uma palavra nova ou quando se incorpora uma palavra antiga vinda de uma língua estrangeira) e morfológica (quando uma palavra ganha novas características morfológicas inexistentes à dado momento da história da língua).

Os neologismos podem ser provenientes (a) de formações dentro da língua (matriz interna), mas também podem ser provenientes (b) de outras línguas disponíveis. Para o primeiro pode-se dar exemplos de chapa-100 (transporte privado de passageiros), descabeçar (cabelo não penteado) lambebota (aquele que se submete ao seu chefe para obter vantagens na função), cena (trem, coisa, bagulho), damo (menino que leva anel na cerimônia de casamento ou moços que cortejam um casamento), casório (local, lugar onde se realiza uma cerimônia de casamento), putto (moço, rapaz), taco (dinheiro), rochar (errar, falhar), sograria (casa dos sogros), coisar (fazer sexo), engarrafar (fazer feitiço colocando-o/a na garrafa por forma a ter um/uma só parceiro/a), ferrar (dormir), marrar (estudar), mortar (perder no jogo da bolinha), nenecar (colocar o bebê no colo), gazetar (faltar à aula, “matar aula”) entre muitas outras.

Para o segundo caso (neologismos de matriz externa), Abdula (2014, p.72-73) dá

exemplos de palavras da língua echúwabo que entram no português na comunicação do dia a dia, principalmente nas redes sociais. O echúwabo, segundo o autor, é uma língua bantu falada na região centro de Moçambique (distritos de Maganja da Costa, Quelimane, Nicoadala, Namacurra, Inhassunge, Mocuba, Lugela, Mopeia, Morrumbala e Milange) e tem a classificação P34, segundo o classificação do linguista inglês Malcolm Guthrie. Vejamos alguns exemplos provenientes da língua echúwabo para o português:

Ex.1: “*Vocês vão lbe tatamular...*”. (dados de Abdula, 2014)

-*tatamul(a)* (radical)+a (vogal temática)= Tatamular – do verbo *otatamula* que significa “provocar, fazer sair do estado normal de tranquilidade, excitar, fazer explodir, exasperar”. Nesta frase o empréstimo *tatamular* corresponde à “provocar ou fazer sair do estado normal de tranquilidade”.

Ex.2: “não me faz *roromelar* amiga”. (dados de Abdula, 2014)

-*roromel(a)* (radical)+a (vogal temática)= Roromelar proveniente do verbo echúwabo *ororomela* que significa “confiar em, acreditar em, ter esperança, ter confiança em, apoiar-se em, aguardar com confiança”. Nesta frase *roromelar* significa ‘ter confiança’. Nestes exemplos ocorreu um processo de adaptação ao chegar no português. Todos os verbos de línguas estrangeiras ao português quando são integrados são automaticamente integrados nos verbos da primeira conjugação recebendo a terminação **-ar**.

Os empréstimos e estrangeirismos enriquecem o acervo lexical das línguas. A sua importação ocorre por luxo ou por necessidade. Um estrangeirismo ou empréstimos de luxo é aquele que tem o seu equivalente na língua de chegada, exemplo, *boss* (do inglês) que significa “chefe ou patrão”, *scanner* (do inglês) que significa

“digitalizador de imagem, foto e texto para o computador”; enquanto que estrangeirismo ou empréstimo por necessidade é aquele que não tem o seu equivalente na língua de chegada. Por exemplo, *matago* (do echúwabo) que significa “prato feito a partir de arroz fresco, torrado e pilado” ou ainda *mapiko* (proveniente da língua shimakonde) que significa “dança tradicional da etnia makonde ligada à prática dos ritos de iniciação”. Estas são realidades próprias do contexto moçambicano e não tem como traduzi-los literalmente para outra língua. Como veremos na obra de Couto (2012), a criatividade lexical “compreende, assim, o desafio para o produtor, pois ele deverá recorrer a um conjunto de estratégias para buscar suprir a falta vocabular, gerada pelo fato de ele haver divergido. Razão por que há criatividade lexical nas designações, enquanto palavras que mantêm um tema no texto e enquanto palavras que possibilitam a progressão semântica” (TURAZZA, 1996, p.194).

2.4 A cultura

Uma das principais marcas de identidade de um povo é a cultura. É por via dela que a maneira de ser e de estar de um povo se manifesta, fazendo com que os valores peculiares que caracterizam esse povo sejam expressos e que permitam distinguir de outros povos ou nações. A cultura seria, no entanto, o conjunto de práticas sociais, situadas historicamente, que se referem a uma sociedade e que a fazem diferente de outra. Baseia-se na construção social de sentidos a ações, crenças, hábitos, objetos que passam a simbolizar aspectos da vivência humana em coletividade. Construída socialmente no cotidiano das relações humanas demanda que seja definida no seio das relações sociais e históricas que a amparam e por ela são caracterizadas.

Essas práticas sociais embora históricas,

elas são dinâmicas, se adaptando às necessidades do momento de cada sociedade. “Certas palavras apareceram em certas línguas porque o povo que as falava tinha um interesse singular pelas realidades que elas exprimem, e que por esse motivo elas não podem ser traduzidas” (ILARI, 2013, p.44). É importante compreendermos que toda língua historicamente dada, a qualquer momento de sua história, está à procura de meios para expressar experiências que assume/assumiram uma importância nova para o grupo social que a fala. Por isso que encontramos na língua traços históricos, pois, a língua é também o registro de um trabalho enorme já feito para descrever os mundos em que vivemos (ILARI, 2013).

A palavra lexicultura provém da junção das palavras “léxico” e “cultura”. Entendemos por “cultura” como o conjunto de padrões de comportamento, de conhecimento, de crença, da arte, da moral, da lei, dos costumes e de todos os outros hábitos e capacidades adquiridas pelo homem como membro da sociedade. Sendo assim, a cultura carrega consigo as suas especificidades, por isso que se pode notar a existência de significados e sentidos semânticos diferentes de uma comunidade linguística para outra.

A lexicultura geral é aquele conjunto de itens lexicais que são identificados por toda comunidade linguística, neste caso, a comunidade lusófona. A lexicultura específica refere-se ao conjunto de itens lexicais que caracterizam uma variedade ou variante específica, ou seja, pertence a um grupo restrito. Pertencem a este grupo os angolanismos, os brasileirismos, os moçambicanismos etc.” (TIMBANE, 2014, p.47).

Para Abdula (2014, p.35) “a afirmação da identidade cultural de um povo passa pela sua afirmação linguística. Através da língua, valores, hábitos e costumes podem ser transmitidos de um indivíduo para o outro, ou de uma geração para outra, possibilitando a distinção entre membros

de grupos culturais diferentes.” Se uma boa parte dos falantes do português em Moçambique tem como a língua primeira (L1) uma das línguas nacionais, salvo o português, podemos afirmar que o português falado nas diferentes partes do país apresenta marcas de identidade dos falantes com a sua língua e sua cultura, devido ao contacto que o português tem com essas línguas. Essa variedade de português tem influenciado no ensino.

3. O ensino do português em Moçambique

Depois da independência nacional de Moçambique em 1975 observou-se um crescimento significativo do número de falantes de português e do número da população alfabetizada. Esse aumento justifica-se pela política educacional e da pré-disposição da população moçambicana em adotar o português como língua de comunicação em detrimento das línguas bantu (ABDULA, 2014). Essa pré-disposição não é livre, pois as condições socioeconômicas e políticas compartilham para essa “aceitação” fictícia, pois na realidade, os moçambicanos ainda preservam e conservam as suas línguas africanas e ainda continuam ser as mais faladas, principalmente nas zonas rurais.

O português é a única língua oficial em Moçambique sendo através dela que se acessa ao ensino e aos privilégios públicos. Paradoxalmente, o país possui mais de vinte línguas e o português não é a língua falada pela maioria da população moçambicana. Ao se manter apenas o português como a única língua oficial e a única língua de ensino, se criam condições para que as outras línguas nacionais não sejam públicas. De acordo com Alcalá, a possibilidade para que uma língua se torne de fato pública envolve, ao mesmo tempo, “a elaboração de uma língua escrita que sustente discursos de caráter público e a existência de uma

sociedade alfabetizada que, interpretada por essa língua, produza esses discursos de caráter público” (XXXX, 2001 p. 144).

3.1 Ensino Fundamental

No ensino fundamental, a criança inicia os seus estudos aprendendo o português como condição para a compreensão das restantes disciplinas curriculares. A maior parte das crianças o português é a segunda ou terceira línguas fato que dificulta e desencoraja, pois as crianças não podem progredir sem o domínio dessa língua oficial. A escola é o espaço da difusão da língua portuguesa. Mas a linguagem da escola é a linguagem das classes favorecidas, quer dizer, corresponde a norma-padrão que é na variedade que não é língua materna de ninguém. A criança pertencente às camadas populares, pobres, rurais e traz para a escola um idioma institucionalmente rejeitada e ridicularizada pela política e pelo planejamento linguísticos.

A educação em Moçambique é regido pelo Sistema Nacional de Educação (SNE) pertencente ao Ministério de Educação, criado em 1983 e que foi revogada em 1992 através da Lei 6/92 de 6 de Maio, visando, essencialmente, adequar o sistema educativo ao sistema sócio-econômico e político mais atual. De acordo com o Ministério da Educação de Moçambique (2012), o SNE conheceu três períodos distintos: (i) entre 1975 a 1979 em que houve uma forte expansão da rede e dos efetivos escolares; (ii) entre 1980 a 1992 que corresponde ao período do conflito armado, no qual se verificou a redução significativa da rede escolar e uma estagnação do número de alunos; e (iii) a partir de 1992, com a assinatura do Acordo de Paz, aumentou significativamente o número de efetivos escolares, mas sem privilegiar a qualidade. Atualmente o ensino fundamental corresponde ao ensino de 1^a a 7^a classes. O ensino

pré-escolar é actualmente oferecido por creches e escolinhas do Ministério da Mulher e Ação Social (MMAS), das organizações não-governamentais ou comunitárias e pelo sector privado. Este subsistema, coordenado pelo MMAS, divide-se em dois níveis: o nível das creches, que cobre as crianças dos 0 aos 2 anos, e o nível dos jardins-de-infância que atende crianças entre os 2 e os 5 anos. (MINED, 2012). A frequência é facultativa e não obrigatória.

O ensino fundamental é um dos ensinamentos mais importantes na política educacional do país, pois, “joga um papel importante no processo de socialização das crianças, na transmissão de conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo e de experiências comumente aceites pela nossa sociedade” (INDE/MINED, 2003, p. 16). A partir de 2004, o ensino fundamental foi estruturado em três ciclos de aprendizagem: o 1º ciclo (1ª e 2ª classes), o 2º ciclo (3ª à 5ª classe) e o 3º ciclo (6ª e 7ª classes). A idade mínima para o acesso ao ensino fundamental é de seis anos de idade, visto que, a criança termina o ensino pré-escolar com cinco anos. O tempo mínimo que o aluno deve permanecer neste ensino são sete anos, o que significa dizer que, o aluno deve terminar, normalmente, este ensino com doze anos de idade. Finda esta fase, o aluno passa para o ensino médio para fazer as classes subsequentes.

3.2 Ensino Médio

O Ensino Médio (Secundário Geral) visa “criar oportunidades educativas diversificadas que permitam ao aluno desenvolver as suas potencialidades, actuando como um sujeito activo na busca do conhecimento e na construção da sua visão do mundo” (INDE/MINED, 2007, p. 18). Este ensino tem dois ciclos de aprendizagem: o primeiro ciclo compreende a 8ª, 9ª e 10ª classes e

segundo ciclo que compreende a 11ª e 12ª classes que antecede o Ensino Superior.

O segundo ciclo para além de aprimorar os conhecimentos adquiridos no ciclo anterior, permite, também, preparar o aluno para o nível superior, pois, neste ciclo, as disciplinas são organizadas em função da inclinação ou do que o aluno pretende fazer futuramente. Para o efeito, foram criados três grupos de aprendizagem: grupo “A”: formação para acesso aos cursos de Letras no ensino superior; grupo “B” para Ciências com disciplina de Biologia ou sem Biologia dependendo da opção do aluno e finalmente, grupo “C” para Ciências com a disciplina de Desenho.

3.3 A Literatura Moçambicana na escola

A disciplina que se dedica ao estudo da literatura em Moçambique é a língua portuguesa. A literatura moçambicana é obrigatória e alguns textos aparecem nos livros escolares. Um dos grandes problemas é o fato de os textos serem adaptados na sua maioria e assim perdem a sua autenticidade. O livro em Moçambique é caro para a população de classe média e baixa e não é acessível para a maioria dos alunos principalmente nas zonas rurais onde os camponeses conseguem dinheiro graças a venda de alguns excedentes da produção.

Pode-se afirmar com certeza que as escolas primárias e secundárias de Moçambique não possuem obras de escritores moçambicanos nas suas bibliotecas (se existirem). Várias razões estão por detrás dessa falta: 1º Fraco investimento na área de arquivos bibliográficos; 2º O custo do livro que pode chegar a quatro salários mínimos; 3º Ausência de infra-estruturas para o efeito; 4º Falta de cultura de leitura por parte dos professores e da comunidade.

Os professores limitam-se apenas a discutir o texto que o manual escolar apresenta e raras vezes, senão em nenhum momento há preocupação de se ler a obra inteira, talvez pelas razões que já citamos anteriormente. Os textos literários de escritores moçambicanos estão cheios de moçambicanismos e outros estilos característicos da criatividade literária. Ao ler uma obra moçambicana percebe-se logo à presença de empréstimos, estrangeirismos, renovações semânticas, lexicais e outras e que muitas vezes particularizam a variedade moçambicana. A razão pela qual os moçambicanos possuem estilo próprio é que eles estão inseridos num determinado contexto. A evolução das línguas permite que o léxico esteja em constante transformação, “fazendo com que haja renovação contínua tendo em vista o preenchimento das necessidades internas dos falantes, [...] o que culmina com o enriquecimento do próprio léxico.” (ABDULA, 2014, p.37).

4. A obra “Estórias abençoadas” de Mia Couto

A obra de António Emílio Leite Couto, mais conhecido no mundo literário por Mia Couto é objeto de análise linguístico na presente pesquisa. Couto é jornalista, biólogo, professor, poeta, escritor de renome em Moçambique e pelo mundo fora. Já publicou poesias, contos, crônicas e romances escritos em português e traduzidos em 22 países. Pode-se citar o exemplo de línguas catalão, italiano, inglês, espanhol, francês, alemão. A obra “A confissão da leoa”, publicada em 2012 está sendo traduzida na língua mandarim fato que orgulha bastante à literatura moçambicana em especial a literatura lusófona, pois a obra poderá ser lida por pouco mais de 955 milhões de falantes de mandarim se considerarmos o mandarim como a língua mais falada do mundo, segundo

dados do *Ethnologue.com*. Temos nossas reservas com relação às traduções para outras línguas, pois como dissemos no início deste artigo, a língua é cultura. Alguns moçambicanismos e neologismos são intraduzíveis para outras línguas o que significa que as traduções podem camuflar ou distorcer o real significado das palavras. Só para ilustrar, como traduziríamos “abençoadas” para o mandarim, inglês, espanhol ou francês?

A escolha da obra de Couto se justifica pela importância que o autor tem na literatura moçambicana e no mundo (incluindo no Brasil), pois nos seus textos consegue utilizar um léxico moçambicano (léxico das diferentes regiões de Moçambique) produzindo um novo modelo de narrativa bem característico dos africanos. As suas personagens falam o português de Moçambique e isso traz uma identidade sociocultural e linguístico da sua obra. Couto ganhou muitos prêmios nacionais e internacionais, dos quais se pode citar: Prêmio Camões, Prêmio União latina de literaturas românicas, Prêmio *Internacional Prize for Literature* entre outros. Para a contextualização da obra em estudo “Estórias abençoadas” transcrevemos um breve resumo da obra por forma a situar o leitor do contexto da criação da obra.

Estas estórias foram escritas depois da guerra. Por incontáveis anos as armas tinham vertido luto no chão de Moçambique. Estes textos me surgiram entre as margens da mágoa e da esperança. Depois da guerra, pensava eu, restavam apenas cinzas, destroços sem íntimo. Tudo pesando, definitivo e sem reparo. Hoje sei que não é verdade. Onde restou o homem sobreviveu semente, sonho a engravidar o tempo. Esse sonho se ocultou no mais inacessível de nós, lá onde a violência não podia golpear, lá onde a barbárie não tinha acesso. Em todo este tempo, a terra guardou, inteiras, as suas vozes. Quando se lhes impôs o silêncio elas mudaram de mundo.

No escuro permaneceram lunares. Estas estórias falam desse território onde nos vamos refazendo e vamos molhando de esperança o rosto da chuva, água abensonhada. Desse território onde todo homem é igual, assim: fingindo que está, sonhando que vai, inventando que volta. (COUTO, 2012, p.V).

Esta obra é composta por vinte e seis capítulos sendo onze inéditos e os restantes publicados no Jornal *Público* em Portugal. A obra toda constitui um potencial recurso ao estudo de fenômenos linguísticos e o seu estilo literário é comparado por vários analistas literários com o do brasileiro Guimarães Rosa. Para análise, a obra foi analisada manualmente lendo, observando e anotando os fenômenos importantes para a pesquisa. Na apresentação dos dados trouxemos alguns exemplos da obra para sustentar argumentos e constatações. Como corpus de exclusão utilizou-se o “Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa” versão imprensa de 2009 e o “Dicionário Integral da Língua Portuguesa”, versão imprensa de 2008. Como Moçambique ainda não tem dicionário escolheu-se estes dois Dicionários mais importantes na lusofonia sendo o primeiro brasileiro e o segundo português. Outra razão da escolha se justifica pelo fato de que estes dicionários são os que circulam mais na lusofonia até mesmo pelo fato de possuírem versões impressas e eletrônicas. Os dicionários aqui apresentados servirão de *corpus* de exclusão na identificação de neologismos.

4.1 Analisando a obra

Uma das marcas linguísticas mais marcantes em textos de Couto é a presença de neologismos. O autor cria palavras novas trabalhando com várias formações possíveis e impossíveis na língua portuguesa o que mostra a sua originalidade nas suas obras. Não citaremos todos os casos

(ocorrências) encontrados na obra, mas sim alguns exemplos ilustrativos. Mas também não trataremos definições do tipo: derivação por composição, prefixação pelo fato de que esses conceitos serem do domínio do público leitor.

Na obra constata-se a formação de palavras por: (i) derivação prefixal que se caracteriza pela formação de palavras novas a partir de prefixos. Pode-se tomar exemplos de **des**consumar (p.88), **des**folha (p.22), **des**amimado (p.23), **ine**visível (p.23). Para além disso Couto cria palavras por (ii) derivação sufixal, como é o caso de **febrecida** (p.143) e muitas outras recorrentes ao longo da obra. Há situações de (iii) prefixação e sufixação simultânea onde um radical recebe prefixos e sufixos formando nova palavra. É o caso de **desavizinharam** (p.40), **desbotado** (p.23).

Há nesta obra, a formação de palavras por (iv) justaposição, como por exemplo: meio-fora (p.12), corre-morre (p.17), filha-nenhuma (p.16) filha-nenhuma (p.16), lei-de-fora e fora-de-lei (p.55), lugar-natal (p.125), isto-aquilo (p.4), mal-acabado (p.39), mal-desentendidos (p.63) e má-sorte (p.38). Na obra observa-se a formação de (v) verbos a partir de substantivos. É o caso de **desbengale-se** (p.22) do substantivo “bengala”, **desavizinharam** (p.39) do substantivo “vizinho” **matematicar** (p.40) do substantivo “matemática”, **cabecinhava** (p.9) do substantivo “cabeça”, **algebrava** (p.93) do substantivo “álgebra” e **boavindar** (p.127) do substantivo “boas-vindas” e **aurorava** (p.53) do substantivo “aurora”. São fenômenos raros, mas possíveis na língua.

É recorrente na obra de Couto a transformação de (vi) verbos a partir de adjetivos. Temos exemplos de **sozinhando** (p.23) do adjetivo “sozinho”, **tristonhava** (p.25) do adjetivo “triste”, **malandrava** (p.59), **inevisível** (p.23) do adjetivo “visível”, **desalentava** (p.22) do adjetivo “lento”.

Sobre os neologismos de (vii) matriz externa, Couto marca o seu texto com várias

palavras extraídas das diversas línguas bantu moçambicanas exceto o inglês. É interessante esta observação por se saber que o inglês é a língua estrangeira mais privilegiada e Moçambique faz fronteira com países anglófonos. Mesmo assim, Couto prefere as línguas bantu moçambicanas. Sobre este aspecto, os editores da obra prepararam um pequeno glossário para tentar resolver o problema de incompreensão que os leitores da obra poderia enfrentar. O glossário tem as palavras canganhiça (enganar), concho (canoa), maka (problema), mamas (mães), mpfuvu (hipopótamo), muti (casa), nenecar (colocar a criança no colo), tchova-xitaduma (carinho de mão), xipefo (lâmpada). Mas o glossário esqueceu-se de outras, tais como namuwetxo moha (p.11). Essas palavras reforçam a ideia de que língua é cultura e é sempre entendida dentro do contexto da comunidade linguística.

Observa-se a formação de (viii) nomes próprios incomuns. Para os nomes, Couto procurou se afastar, ou melhor, se distanciar dos nomes mais comuns em Moçambique. Para isso inovou criando nomes do tipo: Novidadinha (p.16), Azulzinhas (p.18), Estrelinho (p.24), Quinhenteiro (p.132), Joanantónia (p.90), Joantónio (p.90), Bacanaleira (p.89), Tristereza (p.45), Felizbento (p.47), Mintoninho (p.81), Novesfora (p.93). Os moçambicanismos são todas as palavras, frases ou discursos que são mais tipicamente usados em Moçambique e que mostram e particularizam a variedade sob ponto de vista lexical, fonético-fonológico, semântico, morfológico e pragmático. Uma das características das personagens de Couto é do uso de (ix) moçambicanismos nas suas falas. Essas características não são visíveis aos estrangeiros e podem ser conotados pelo falta de domínio da gramática, incoerência e dificuldades na expressão e comunicação. Alguns exemplos extraídos da obra: “Voltamos antes de um agorinha” (p.9), “É

para quê esse fruto?” (p.73), “que os xicuembos me segurem” (p.76), “vou morrer daqui a nada” (p.139) e “Muito-muito são esses deslocados que estão vender lenho” (p.71).

Observa-se na obra a presença de (x) curiosidades histórico-científicas. Um dos nomes marcantes nos textos de Couto é o nome “petromax” (p.48) que é marca de um tipo e candeeiro inventado por Max Graetz no século XIX. Esse candeeiro funciona na base de derivados de petróleo: gasolina, petróleo de iluminação. No contexto moçambicano é frequente a criação de nomes a partir de marcas de produtos. Petromax no contexto de Moçambique é candeeiro e não marca do candeeiro. Este tipo de renovação ocorre também com as palavras *Colgate* (creme dental), *Tentação* (cachaça), *Xirico* (rádio-aparelho), *Bingo* (sabão sólido), *Gilete* (lâmina de barbear), *Davita* (suco), *Fizx* (refrigerante), *Omo* (sabão em pó), *Fanta* (refresco ou refrigerante), *Baygon* (inseticida), *Jeito* (preservativo), *Kibom* (sorvete), *Quentex* (bebida forte, no português de Angola). Significa que as marcas evoluíram o seu sentido semântico de marca de produto para nome do produto (TIMBANE, 2013).

Também se pode observar (xi) frases e ideias complexas versus estilo próprio em Couto. Veja-se nas frases a seguir: a) “Amanhã, manhazinha, já terminou a festa. Dia isso a meu filho” (p.154); b) Essas folhas, já há muito tempo que foram, voaram, borboletaram-se por aí” (p.148) e “E lugar de me apouquinhar, a conversa de Julinho me deu amolecimento” (p.146). Existem outras formações lexicais mais estranhas e sem previsível significação. É o caso de nenhumita (p.58), nenhures (p.58). Couto faz um jogo insistente com (xii) diminutivos. É recorrente em toda obra. Ocorre com adjetivos, com substantivos próprios e comuns. Temos exemplos de retintinha (p.131), materiazinhas (p.145), azulzinhas (p.104), novidadinhas (104)

alegriazinhas (p.18), agorinha (p.9) entre muitas outras.

Existem muitos efeitos estilísticos da criação lexical que podem ser localizados na obra de Mia Couto, mas não vamos esgotar no presente artigo. O importante a reter aqui é que estas novas palavras embelezam o seu texto, o seu discurso e criam uma identidade própria na obra. É uma belíssima riqueza para pesquisadores que se interessam pela criatividade lexical numa língua. Algumas palavras podem ficar na mente dos leitores e serem usadas espontaneamente. Identificamos como neologismos pelo fato de representar realidades novas e que muitas delas não estão registradas nos dicionários que citamos como *corpus* de exclusão.

4.3 Como trabalhar a Literatura em sala de aula?

O sistema educativo em Moçambique mesmo no Brasil tem deixado a tarefa do ensino da literatura apenas para a disciplina de Língua Portuguesa. É uma ideologia que se criou durante o período colonial e que estende até aos nossos dias. Acreditamos, pelo menos nas análises e nos estudos feitos que o estudo da literatura não é tarefa dos professores de língua portuguesa apenas. Todas as matérias podem se apoiar das obras literárias para desenvolver conteúdos que possam animar os alunos em todos os níveis educacionais. Nesta altura alguém está se perguntando: como isso é possível? Trazendo para a aula trechos, histórias ou mesmo problemas contadas de forma fictícia em obras literárias. Isso é possível em todas as disciplinas curriculares no ensino médio e fundamental. Por exemplo, o capítulo “Na esteira do parto” nas páginas 27 a 30 pode ser explorado numa aula de Biologia, “o capítulo o cachimbo de Felizberto”, nas páginas 47 a 51 pode ser usado pelo professor de História, na aula

de História para desenvolver assuntos ligados à História de Moçambique. O mesmo se pode dizer do capítulo “A guerra dos palhaços”, nas páginas 111 a 113. O capítulo “O abraço da serpente”, nas páginas 81 a 86 pode ser aproveitado pelo professor de Química quando discute questões inerentes às reações químicas das substâncias. O capítulo “os infelizes cálculos da felicidade” das páginas 93 a 97 pode ser sugestão de leitura para disciplina de Matemática. O capítulo “Lenda de Namarói” nas páginas 115 a 119 e o capítulo “A velha engolida pela pedra”, nas páginas 121 a 123 podem ser trazidos e discutidos nas aulas de Geografia, de Educação Moral e Cívica, nas aulas de Sociologia e assim por diante. Estamos falando da interdisciplinaridade que infelizmente é pouco discutido mesmo na universidade.

Estamos cientes de que as histórias contadas nestas obras literárias não são verdadeiras, mas elas de certo modo refletem uma realidade imaginária e que em algum momento relatam aspectos vividos na realidade no espaço sociocultural em que o autor está inserido. Cada vez que relemos a obra “Estórias abensonhadas” passa no nosso imaginário realidades que têm lugar ou tiveram lugar em Moçambique. Entendemos que o autor não é extraterrestre. Ele está inserido numa comunidade, numa cultura e que essa cultura é a sua identidade. Sem querer, as marcas de identidades vão aparecer nas suas criações e invenções.

A fuga ao uso de textos literários em outras disciplinas revela a falta de cultura de leitura por parte de muitos professores no ensino fundamental e médio. Engana-se quem entende que a literatura é só para professores de língua portuguesa! Isto porque literatura é cultura mesmo para sociedades ágrafas onde predomina a oratura. Essa falta de ânimo ou motivação para ler deixa a responsabilidade de leitura e estudo da literatura apenas para os professores de língua

portuguesa. Este aspecto é muito interessante por que se formos a entrevistar quantos professores de outras disciplinas que não seja língua portuguesa leem livros literários teríamos respostas desastrosas. Sendo assim, todos os professores, mas todos mesmo, independentemente da disciplina que ensinam deviam pensar, fomentar e incentivar textos literários por forma a trazer mais motivação na arte literária.

A criança que lê desenvolve o senso crítico, não apenas na matéria língua portuguesa, mas também na história, biologia, química, sociologia, entre outras disciplinas. Para além disso, ao aluno melhora a qualidade da escrita cometendo poucos erros ortográficos. Porquê? Porque durante a leitura, o aluno tem a oportunidade de observar e memorizar como as palavras são escritas, como as frases são escritas e organizadas. O leitor observa a sequência das palavras na frase, no discurso e os seus valores semânticos. Isso não ajuda apenas na disciplina de português (como era de se esperar), mas a TODAS as outras disciplinas curriculares desde o fundamental ao médio. Então porque não se pode fazer um trabalho em conjunto uma vez que os resultados beneficiam a TODAS disciplinas curriculares? Será que a união não pode fazer a força? A literatura incentiva o crescimento cultural, a formação cívica e moral do cidadão, ajuda ao leitor na organização da mente e desperta o domínio das quatro competências básicas: expressão e comunicação escrita e oral..

Considerações finais

É momento de retomar as questões iniciais e compreender a conexão entre léxico, cultura, ensino e literatura no contexto moçambicano. Primeiro gostaríamos que o estudo se estendesse ao contexto brasileiro fazendo assim um estudo comparativo. Faremos nos próximos estudos ou em próximas oportunidades trazendo também a

quantificação dos casos neológicos na obra geral. Entendemos que neste trabalho não interessa quantificar, mas sim descobrir, identificar casos inerentes à criatividade lexical na obra como um potencial material para o ensino que infelizmente é pouco explorado nas escolas moçambicanas.

Conclui-se então que os neologismos são recorrentes nos textos de Couto e representam a realidade sociocultural e linguística dos moçambicanos. O léxico é cultura e as marcas culturais dos moçambicanos são refletidos com propriedade ao longo do texto. É preciso apontar alguns constrangimentos que reduzem a disseminação da literatura em Moçambique. O livro é caro, não pode ser adquirido por qualquer filho de camponês ou comerciante. Isso impede a disseminação da leitura reduzindo assim o hábito de leitura. Há dificuldades para a chegada de obras literárias em regiões recônditas do país devido à problemas de conflitos armados que ainda não cessaram.

A obra de Couto em sala de aula é um documento autêntico. Isso melhoraria a qualidade do ensino e fomentaria o estudo literário das obras. Os institutos de formação de professor de português pouco fazem para incentivar o espírito de leitura. Agora se os professores não estão motivados como é conseguirão motivar os alunos? Apoiamos a interdisciplinaridade no ensino do século XXI em que se deve eliminar as fronteiras estabelecidas pelos métodos antigos.

Entendemos que o sistema educativo deixa o estudo e o incentivo da literatura apenas para o professor de português. Entendemos que TODO professor (de qualquer disciplina) deve ser sensível ao lado literário trazendo nas suas aulas diversas obras, textos ou trechos que vão despertar interesse ao aluno. É claro que essa “ginástica” passa por uma preparação minuciosa do professor. Passa por uma formação e preparação individual atempada e profunda

por forma a que os objetivos sejam alcançados satisfatoriamente.

Pelo fato de estarmos inseridos na mesma cultura, ou melhor, no mesmo espaço geográfico com o autor identificamos facilmente os traços culturais próprios dos moçambicanos. Cada texto nos lembra alguma história contada pelos nossos avós, alguns mitos, lendas, provérbios, tabus e outras realidades culturais que nos identificam como moçambicanos. Esses referentes não vão ser identificados facilmente por quem não compartilha mesmos hábitos. A fala de algumas personagens, o comportamento de algumas personagens é de esperar, uma vez que estamos inseridos socioculturalmente com o autor.

O autor pode viajar no imaginário, mas as suas imaginações não ultrapassam os 'limites' e atitudes comportamentais e sociológicos que compartilhamos com ele. Com a Obra "Estórias abensonhadas", Couto relevou a sua identidade cultural, pois, muitos fatos são possíveis de ser observados no contexto sociocultural moçambicano. Concluindo: o envolvimento contextual nas obras de Couto nos faz fazer parte da história, quer dizer, as ações nos textos se desenvolvem de tal forma a que nos descobrimos como parte integrante da das personagens. Essa visão não pode ser vista por quem não conhece a realidade sócio-histórica dos acontecimentos. Ou seja, para um leitor estrangeiro, os significados de cada palavra, os sentidos de cada frase não irão ao encontro da realidade sociocultural e geográfico (Moçambique).

Nesta pesquisa, apresentamos as principais características léxico-culturais da obra literária de Couto "Estórias abensonhadas" e sugerimos algum olhar mais profundo no que tange ao ensino da literatura. Fica claro que a interdisciplinaridade formaria mais gente culta, mais alunos criativos e que possam desenvolver habilidades diversas em sala de aula. O léxico

do português de Moçambique marca vários escritores moçambicanos ao longo dos tempos. Deve ser preservada e estuda por forma a que num futuro próximo se possa criar um dicionário do português de Moçambique. Terminamos esta dissertação citando Turazza que fala o seguinte:

Competência lexical é a capacidade de compreender, definir e parafrasear unidades do léxico ao se produzir textos. Esta competência é determinada por uma série de dados heterogêneos que vão da compreensão à produção, da palavra ao conceito, dos contratos linguísticos ao conhecimento do mundo. Assim, a competência lexical tem uma dupla dimensão: a compreensão e a produção ultrapassando o linguístico" (Turazza, 1996, p.72).

Os moçambicanismos constituem um léxico identitário do português de Moçambique e estão presentes nas obras literárias refletindo a realidade sociolinguística moçambicana ao nível lexical, por exemplo. Outrossim, os professores enfrentam dificuldades em compreender o significado de algumas unidades lexicais nos textos literários porque não existe ainda um dicionário do português de Moçambique. Essa é uma necessidade urgente e essencial.

Referências bibliográficas

ABDULA, Rajabo Alfredo Mugabo. **Marcas de influência do echúwabo no português de Moçambique:** a questão dos verbos nas redes sociais. (Dissertação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2014.

ALCALÁ, Carolina Rodríguez. **A Língua urbana:** o guarani no espaço público. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). Cidade atravessada. Campinas: Pontes, 2001. p.140-167.

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras:** estudo do léxico em sala de aula. São Paulo:

Parábola, 2012.

BARBOSA, Maria Aparecida. **Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo**. 2ed. São Paulo: Global Editora, 1989.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Conceito linguístico de palavra. In: **Revista Palavra**. Petrópolis: Vozes, v.5, n.1, p. 81-97, 1999.

COELHO, Braz José. Dicionários: estrutura e tipologia. In:_____. **Linguagem: lexicologia e ensino de português**. Catalão: Kaio Gráfica e Editora Ltda, 2008.

COUTO, Mia. **Estórias abençoadas**. São Paulo: Companhia de Letras, 2012 [1994].

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5ª ed. Rio de Janeiro, 2008.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Houaiss, 2009.

Dicionário Integral da Língua Portuguesa. 3ª ed. Porto, Texto Editores, 2008.

ILARI, Rodolfo. Reflexões sobre a língua e identidade. In: BORBA, Lilian do Rocio; LEITE, Cândida Mara Brito (Org.). **Diálogos entre língua, cultura e sociedade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013. p. 17-50.

INDE/MINED. **Plano curricular do ensino básico**. Maputo: INDE/MINED, 2003.

_____. **Plano curricular do ensino secundário geral**. Maputo: Imprensa Universitária – UEM, 2007.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Ministério da Educação de Moçambique (MINED). **Plano estratégico da educação 2012-2016**. Maputo: MINED, 2012.

OLIVEIRA, Sandra Ramos de. **Léxico,**

cultura, tradição e modernidade: um retrato sociolinguístico do congado montes-clarense. (Dissertação). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

PALMA, Deli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva. Educação linguística: reinterpretação do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. In: _____; _____(Org.). **Educação linguística e o ensino da língua portuguesa: algumas questões fundamentais**. São Paulo: Terracota, 2014. p.23-62.

TIMBANE, Alexandre António. **A variação e a mudança linguística da língua portuguesa em Moçambique**. (Tese). Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2013.

_____. **A lexicultura no português de Moçambique**. Linguística: estudos e pesquisas, Catalão-GO, vol. 18, n. 2, p. 43-59, jul./dez. 2014.

TURAZZA, Jeni Silva. **Léxico e criatividade**. São Paulo: Pleiade. Ltad, 1996.

Artigo enviado em: 30/10/2016

Aceite em: 07/01/2017

A linguagem modernista e a realização na poesia marginal

p. 40 - 53

Keissy Guariento Carvelli¹

Resumo

Esta pesquisa explora a autonomia da linguagem literária no curso da Literatura Brasileira, vista, especificamente, através da ótica da primeira fase do movimento modernista (1922) e de sua extensão à Poesia Marginal a partir de 1970. Assim, elencamos poemas de Paulo Leminski (1944-1989) e Torquato Neto (1944-1972) para análise comparativa entre as propostas modernistas no campo da linguagem e a realização dos poetas marginais.

Palavras-chave: Poesia; Modernismo; Marginal; Linguagem

Abstract

This research explores the autonomy's literary language in course of Brazilian Literatures, though specifically through of modernist movement's first period (1922) and his extension to Marginal Poetry from 1970. Thus, we list Paulo Leminski (1944-1989) and Torquato Neto's poems for comparative analysis between the modernists proposals to language and the marginal poets experience.

Keywords: Poetry; Modernism; Marginal; Language

Introdução

Mário de Andrade, em seu *Prefácio Interessantíssimo*, deu uma das chaves para inferirmos sentidos ao projeto literário modernista. Ao afirmar ser expoente de uma espécie de “farolismo”, o projeto poético modernista é movido pelo desejo de “alumiar” os rumos da literatura brasileira, desejo realizado com a permanente releitura e atualização durante o século XX, a exemplo da Poesia Concreta (1956), da Poesia Marginal da década, na literatura, e do Tropicalismo na música, a partir das décadas de 1960 e 1970.

O elemento da recusa ao luso e de exaltação do nacionalismo foram os motes iniciais

do movimento Modernista, o mais “dinâmico e agressivo” (CANDIDO; CASTELLO, 1977, p.7). Em outros aspectos e no sentido geral, o advento da modernidade literária no Brasil foi compartilhado com a presença de elementos remetidos à civilização industrial, como a máquina, metrópole, o cinema, e as características da sociedade patriarcal com os novos hábitos da vida contemporânea.

Todavia, são as reflexões sobre a linguagem brasileira e liberdade literária que ultrapassam os limites da primeira fase do Modernismo e suscitam atualizações na Poesia Marginal, sob a pena de poetas como Paulo Leminski (1944-1989).

As discussões sobre gramática, língua e

¹ Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e graduada em Jornalismo pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

linguagem brasileira encaram as disposições modernistas, atribuídas por Lessa (1966), exaltando usos diversificados do vocabulário popular, bem como do coloquialismo e de expressões brasileiras. A reação modernista contra a ofensiva da gramática, do purismo da língua e da revolução estética, embora tenha sido o mote fundamental do primeiro modernismo, ganha fôlego excepcional mais de 50 anos após a data apogeu de 1922, com a realização da Poesia Marginal a partir da década de 1970.

Caracterizada como *tendência* e não como *movimento* (COUTINHO, 1970), a Poesia Marginal se constitui como uma “antiliteratura [...] cuja linguagem estabelece uma relação direta com a realidade corporal-existencial vivida pelo escritor” (MONTEIRO, 2007, p.26), elemento que por si só será capaz de instaurar, naturalmente, temáticas despreziosas e assuntos cotidianos.

Na Poesia Marginal, a linguagem literária ignora o elemento nacionalista previsto pelo modernismo e interioriza os avanços linguísticos. Atualiza o uso estético da palavra encontrando rimas e motes temáticos nas sonoridades silábicas e no interior da própria grafia, de modo que produz experiências poéticas caras à evolução da Literatura Brasileira.

Tendo em vista as relações estabelecidas, o objetivo desta pesquisa é apresentar as confluências entre o projeto modernista – especialmente o da primeira fase compreendida de 1922 a 1930 – e a Poesia Marginal das décadas finais do século XX. Especificamente, busca-se compreender de que modo as propostas modernistas sobre a autonomia da linguagem se realizam em três poemas: dois de Paulo Leminski e outro de Torquato Neto.

Nos tópicos a seguir, serão propostas reflexões sobre a primeira fase do Modernismo, seus pressupostos, suas recusas e as concepções de liberdade de linguagem. Servirão, então, de base para análises mais aproximadas dos poemas de

Leminski e Torquato tendo por objetivo promover um diálogo entre o movimento modernista e a tendência marginal.

Modernismo de 1922 e a recusa

Pensar em cultura moderna brasileira levamos, frequentemente, à Semana de Arte Moderna de 1922 como símbolo fundador da modernidade literária no Brasil. Assim como os sentidos dos ideais da Literatura Romântica são calcados na História Literária sob a pena vencedora dos fundadores da *Revista Niterói*, os sentidos culturais de modernidade fundem-se nos programas estéticos e temáticos dos intelectuais do grupo de 1922 que inauguram, em São Paulo, a primeira fase do Modernismo.

A Semana de Arte Moderna foi realizada nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. O romancista Graça Aranha promoveu a abertura do evento com a conferência *A emoção estética na arte moderna*; depois Ronald de Carvalho apresenta a conferência *A pintura e a escultura moderna no Brasil* e Menotti del Picchia faz a leitura do programa intitulado *Arte Moderna*. Ao poeta Mário de Andrade coube a leitura de poemas que exprimissem a estética inaugurada, momento que ficou marcado pela rejeição imediata do público presente que se manifestou através de vaias (TELES, 1977).

O advento estético, que surge a partir da Semana, representa o primeiro grande surto vanguardista da Moderna Literatura Brasileira inspirado diretamente – e quase simultaneamente – pelas correntes francesas do futurismo. Em relação ao epicentro francês, a entrada à modernidade promovida pelo grupo de 1922 se mostra tardia.

De 1909 a 1917 os manifestos europeus do *futurismo*, *expressionismo*, *cubismo* e *dadaísmo*² dão o curso da literatura que fomentaria o século

XX no Brasil. É a partir dos ideais propagados pelo manifesto *espiritonovista*³ que se delineiam as manifestações de modernistas como Graça Aranha, Mário de Andrade, Oswald de Andrade e dos artistas que integram o grupo de 22, como as pintoras Anita Malfatti e Tarsila do Amaral, e o compositor Heitor Villa-Lobos.

Graça Aranha⁴ (1868-1931) recebeu influências diretas destas vertentes, já que viveu na França de 1900 a 1921, tendo participado de perto das agitações da belle époque e, principalmente, dos manifestos que incentivavam o surgimento do ‘espírito moderno’ –, de modo que chegou ao Brasil disseminando exatamente as ideias colhidas na Europa. Mário de Andrade também mantinha relações teóricas bastante estreitas com a produção europeia recente. De acordo com os estudos de Maria Helena Grembecki (1969), citados por Gilberto Teles (1977), o poeta modernista possuía em seus arquivos a coleção da revista *L’Esprit nouveau*, expondo a proximidade entre as bases teóricas francesas e seu programa poético apresentado em *Prefácio Interessantíssimo*, escrito em 1921.

Uma coincidência merece destaque quando se trata das relações conceituais que deságuam na realização da Semana. O evento vanguardista brasileiro, de acordo com Gilberto Teles (1977), foi programado em novembro de 1921, um mês após o retorno de Graça Aranha ao Brasil. Todavia, desde fevereiro de 1921, o intelectual francês André Breton já programava a realização de um *Congresso do Espírito Moderno*, marcado para

março de 1922. O evento de Paris nunca chegou a acontecer por desentendimentos no interior do grupo, desmarcado às vésperas de sua realização. Assim, para Gilberto Teles (1977), Graça Aranha trouxe ao Brasil muito mais que conceitos da literatura futurista e nacional: trouxe a ideia e o programa da Semana de 1922, embora a influência não fosse declarada.

Tudo leva a crer, portanto, que os nossos primeiros modernistas, de olho vivo nos últimos acontecimentos literários de Paris e compelidos – talvez até pelo próprio texto de Apollinaire – a lutar por uma literatura nacional, acabassem por negar as origens estrangeiras da renovação que pregavam (TELES, 1977, p.26).

Desde a recusa ao lusitanismo do início do século XIX e a proclamação da autonomia da Literatura Brasileira a partir do Romantismo, há uma busca entre escritores – e artistas de um modo geral – de outras fontes capazes de fertilizar nossas correntes teóricas. A França, em especial, foi o rio moderno cujos literatos e intelectuais recorreram em vista de soluções para conflitos temáticos e estéticos. Muito mais que indicar preferências temáticas e estéticas, essa tomada de partido pela vanguarda francesa muito nos diz acerca da proposição de modernidade irradiada pela vertente paulista que se dissemina, posteriormente, por todo o país.

De acordo com Antônio Cândido (1981), o Modernismo de 1922 representa um momento decisivo para a inteligência literária, principalmente,

2 O futurismo é demarcado a partir do manifesto futurista de T. Marinetti publicado em Paris em 1909; o *expressionismo* surge em 1910, com influência germânica; o cubismo também à mesma época aplicou um tipo de transcendência das artes, numa tentativa de aproximar todas elas tendo grande importância para “popularização de novas técnicas e linguagens” (TELES, 1977, p.107); o *dadaísmo* a partir dos manifestos de Tristan Tzara (1896-1963) também nas primeiras décadas do século XX.

3 Gilberto Teles (1977) destaca a conferência de Guillaume Apollinaire “O espírito novo e os poetas” de 1917; também o editorial do primeiro número da revista *L’Esprit nouveau*, de 1920, fundada em Paris pelos pintores Ozenfant e Le Corbusier

4 Consagrado como romancista pela obra *Canaã* de 1902, foi membro da Academia Brasileira de Letras e diplomata na França no século XX.

na oposição travada aos elementos lusitanos da cultura brasileira. Esta oposição é elemento principal da primeira fase do movimento que se estende, segundo Afrânio Coutinho (1970), de 1922 até meados de 1930. Aos modernistas desta geração foi fundamental, mais que a exaltação das brasilidades, o apagamento da matriz portuguesa como modelo literário. Mesmo que isto significasse a importação de ideias francesas.

Estes princípios são apontados por Ana Lúcia Freitas Teixeira na tese *Modernidades em confronto: as literaturas brasileira e portuguesa* (2009), ao demonstrar a pretensão modernista de romper com todo tipo de referência à cultura portuguesa, com o objetivo de superar a dependência cultural de Portugal, transferindo-a para outra corrente europeia.

É possível encontrar em *Pauliceia Desvairada* referências ao futurismo, por exemplo, “Não sou futurista [...]. Tenho pontos de contato com o futurismo” (ANDRADE, 1966, p.16). No entanto, não há qualquer menção ao modernismo português da revista *Orpheu*, na figura de Fernando Pessoa.

Para a geração de 1922, a recusa e o descarte ao passado significaram o distanciamento da cultura literária portuguesa remetida diretamente a valores passadistas, descartáveis ao advento da modernidade.

[...] a cultura portuguesa será por longo tempo tomada como a principal alvo de ataque das tendências autonomizadoras que justamente buscam escavar os sinais da singularidade cultural brasileira, ou seja, será entendida como o padrão principal a ser combatido nesse processo de independentização cultural que no Modernismo brasileiro se processará (TEIXEIRA, 2009, p.17).

Distanciar a moderna literatura brasileira das influências portuguesas e aproximá-la dos projetos oriundos da França, como foi o caso da geração de 1922, não garante que há semelhanças

e problemas comuns entre a proposta de modernidade paulista e as vanguardas francesas. Pelo contrário, este caráter tem por princípio a atribuição de “independência à dependência” (SCHWARZ, 2000, p. 19), ou seja, uma literatura que se abarca a outra tradição ao mesmo tempo em que exclama sua autonomia da tradição anterior.

Uma consciência mais apurada é a de que “Em verdade, a nossa literatura está tão distanciada e diferenciada da portuguesa quanto qualquer outra europeia. Não há problemas comuns” (TEIXEIRA, 2009, p.30) e se não há problemas comuns, como haveria de existir temáticas e estéticas comuns?

É nesta dissemelhança obrigatória, que a Literatura Brasileira firma sua autonomia e sua poética da modernidade promovendo atualizações nos usos líricos da Língua Portuguesa e Linguagem Brasileira.

Liberdade da Linguagem

Para José Paulo Paes (1988), o Modernismo representa a conquista definitiva de sua autonomia quando se trata da língua. Torna-se preliminar, no entanto, ressaltar a dicotomia entre *língua falada* e *língua escrita*, tendo em vista as matizes próprias de uma e outra. Enquanto a *língua falada* é passível de mudanças frequentes e rápidas, a *língua escrita* é regida inteiramente pela gramática, pouco tolerante às alterações.

Na *língua escrita*, porém, há distinções bem delimitadas entre *língua escrita comum* e *língua literária* ou artística. Isto porque, quando se trata da língua artística haverá finalidades outras que ultrapassam a clareza e correção, objetivos da língua escrita. Na *língua literária*, estará presente a preocupação estética e estilística do material linguístico (LESSA, 1966).

De acordo com Lessa (1966), três grandes tendências marcam o modernismo quando se trata

dos limites e das relações linguísticas: a primeira tende a acolher, na língua literária, expressões e fenômenos sintáticos próprios da coloquialidade, dissolvendo os limites entre língua escrita e língua falada; a segunda tendência incorpora à linguagem literária construções próprias brasileiras no campo da sintaxe; a terceira se evidencia pelo combate intenso ao chamado ‘purismo’ da língua.

A reação modernista se mostra contra a ofensiva gramaticeira, a despeito dos escritores e intelectuais anteriores, como os do parnasianismo e simbolismo, por exemplo, que se afinam ao purismo da língua portuguesa como método e valor literário. Ao contrário, o propósito modernista prevê derrotar as inibições na língua literária das sintaxes nitidamente brasileiras, ou seja, de expressões e construções mais próximas à coloquialidade, com uso das gírias e expressões populares.

Não afirmamos, portanto – é bom insistir –, que a literatura modernista criou ou consagrou a “Língua brasileira”. Mas sustentamos que, com os modernistas, o Português do Brasil intenta atingir uma certa emancipação, sobretudo no que concerne a peculiaridades sintáticas, desassombadamente, corajosamente, com uma coragem e um desassombro com que jamais se houve em épocas passadas. E isto a par de benfazejo combate ao purismo e de uma tentativa de aproximação mais íntima e mais definitiva entre a língua escrita e a língua falada (LESSA, 1966, p. 9).

Neste sentido, a constante preocupação dos escritores modernistas em aplicar a autonomia da linguagem brasileira à língua literária⁵ promove atualizações na poesia, não menos na prosa (ficção, crônica) e crítica. Seus expoentes posicionaram-se contra a gramática e a erudição

literária, buscando caminhos para a expressão livre contextualizada com sua cultura local, elemento que inevitavelmente engloba a língua falada de seu povo.

A liberdade de criação, principalmente em Mário de Andrade e Oswald de Andrade, significou, para a Literatura Brasileira, mais que a libertação dos modelos acadêmicos. Visou também à libertação do vocabulário, da sintaxe, da escolha dos temas e a subversão da gramática, além da fundamental inserção do uso de coloquialismos, expressões populares, gírias. Neste sentido, passos fundamentais ao movimento da linguagem brasileira foram dados.

Mesmo quando não procuraram subverter a gramática, os modernistas promoveram uma *valorização diferente do léxico*, paralela à renovação dos assuntos. O seu desejo principal foi o de serem atuais, imprimir a vida diária, dar estado de literatura aos fatos da civilização moderna. Nesse sentido, não apenas celebraram a máquina, como os futuristas italianos, mas tomaram por temas as coisas quotidianas, descrevendo-as com palavras de todo o dia, combatendo a literatura discursiva e pomposa, o estilo retórico e sonoro com que os seus antecessores abordavam as coisas mais simples. (CÂNDIDO, 1977, p.10, *grifo nosso*).

A busca pela liberdade de expressão e pela inserção da coloquialidade na literatura significou a rejeição aos padrões portugueses em relação à língua e à gramática. A recusa também seu deu, no âmbito da literatura discursiva, apontada por Cândido, de modo que é possível verificar nos versos manifestos de Andrade a exaltação dos temas pouco eruditos, com vocabulário despreocupado. Elementos como a inserção do pronome oblíquo no início dos períodos;

5 A unidade da língua portuguesa entre Brasil e Portugal é considerada indiscutível por Lessa (1966), tomando como conclusão o autor Gladstone Chaves de Melo, afirmando que se a língua escrita de dois povos é idêntica, isto é, se dois povos compreendem naturalmente a mesma língua (a chamada *coine*), então ambos “falam” a mesma língua. Neste sentido, podemos afirmar a existência de uma “linguagem brasileira”, não de uma “Língua Brasileira”.

a adoção da função subjetiva do pronome se; o abandono da segunda pessoa do singular; e a incorporação na escrita do ritmo da fala, renova e abre possibilidades outras à linguagem.

Neste desejo de “libertação da poesia das fórmulas e dos temas acadêmicos” (COUTINHO, 1970, p.42), foi possível a Mário de Andrade, bem como a outros modernistas, a destruição de velhos assuntos poéticos e a busca de formas de expressão mais populares e próximas ao próprio cotidiano.

Porém, se por um lado modernistas reforçam os usos menos conservadores da língua, outros escritores o faziam por métodos menos “culpados”, problematizações discutidas por Mário de Andrade ao apontar o fato de encontrar textos cujo escritor mantém as normas gramaticais deixando a alcunha do “erro de português” às falas de seus personagens de modo que a culpa pelo “erro” recai sobre os personagens, abstendo o escritor.

Ora não há solução mais incongruente em sua aparência conciliatória. Não só põe em foco o problema do erro de português, como estabelece um divórcio inapelável entre a língua falada e a língua escrita – bobagem bêbada pra quem souber um naco de filologia. E tem ainda as garças brancas do individualismo que, embora reconhecendo a legitimidade da língua nacional, se recusam a colocar brasileiromente um pronome, pra não ficarem parecendo com Fulano! Estes ensimesmados esquecem que o problema é coletivo e que, si adotado por muitos, muitos ficavam se parecendo com o Brasil (ANDRADE, 1974, p.245).

Neste sentido, o Modernismo das primeiras décadas evoca o problema coletivo da linguagem literária brasileira, como mencionado por Andrade no trecho anterior. Escrever ‘brasileiramente’, para o poeta, era um dos modos de assumir e dinamizar a própria língua, tornando-a fato superado. Há, portanto, tensões oriundas da gramática que colaboram para as constantes atualizações da

língua escrita, possibilitando reflexões, no interior da própria literatura, sobre o mosaico linguístico que constitui a Literatura Brasileira.

A superação destas tensões, em *Prefácio Interessantíssimo*, se dá pela insistência na liberdade da linguagem brasileira

Pronomes? Escrevo brasileiro. Si (*sic*) uso ortografia Portuguesa é porque, não alterando o resultado dá-me uma ortografia (ANDRADE, 1966, p.28)

A ‘ortografia’, nos versos de Mário de Andrade, remete à utilização inevitável da língua portuguesa para a escrita da poesia, porém torna-se elemento quase descartável, ao passo que o poeta afirma ‘escrever brasileiro’. Nesta afirmativa, a poesia modernista se faz a partir de uma linguagem outra, uma *linguagem brasileira*, com regras próprias e frequentes transformações.

Não se trata, porém, do desconhecimento ou desprezo quanto às regras gramaticais que regem a língua portuguesa. O que se coloca à mostra nos versos fundadores do Modernismo é a consciência de que o rigor da língua aprisiona os sentidos de modo que não serve ao poeta – escritor – como *linguagem*, elemento de autonomia e transições. Para tanto, os versos recusam a gramática, “meu inconsciente não sabe da existência de gramática, nem de línguas organizadas” (*idem, ibidem*)

A consciência modernista de que a literatura – e a poesia - é um ato da linguagem atualiza a problematização linguística, negando as restrições de uma linguagem já estabelecida, e ressalta, ainda, a necessidade de renovações constantes do poeta, tal qual o operário que afia a foice antes de todo trabalho, “O operário não compra a foice, apenas, tem de afiá-la dia por dia” (ANDRADE, 1974, p.246).

Língua Portuguesa e Linguagem Brasileira, no projeto modernista (e na execução

destes princípios com mais afinco a partir de 1960), se distinguem tendo em vista a afirmação da autonomia da Literatura Brasileira. Enquanto a língua refere-se a elemento fixo, a linguagem admite formas múltiplas, é fluida e lugar de produção de sentidos. Por isto, ao afirmar a autonomia da linguagem brasileira, o modernismo instaura preocupações que serão extensamente aprimoradas e experimentadas 50 anos após a proclamação do movimento de 1922.

Para apreciação científica, Afrânio Coutinho (1970) elenca três grandes fases do Modernismo Brasileiro, a fim de reunir, em cada período, estéticas e propostas semelhantes. A primeira, de 1922 até 1930, representa a fase de rupturas, tema já explanado anteriormente. Depois de 1930 até 1945 prevalecem os romances essencialmente modernistas com características sociológicas, cujos temas são voltados para o homem social; a terceira se dá a partir de 1945 (sem período final delimitado pelo crítico) trazendo especificamente a marca da disciplina e da pesquisa estética.

É a partir desta última fase que o Modernismo cumpre a missão de seu processo evolutivo. A segunda metade do século XX reserva à Literatura Brasileira a emancipação da influência dominante, propondo horizontes mais amplos e perspectivas outras. Surgem novas tendências – não mais movimentos – que reagem contra o próprio modernismo e, ao mesmo tempo, caminham sobre as linhas essenciais inauguradas por ele. Neste sentido, o Modernismo foi mais que uma revolução: foi, para Coutinho (1970), um *movimento*, ao contrário de uma Escola com limites de nascimento e morte.

Superado, o Modernismo prolonga suas conquistas construtivas nestas novas fases da Literatura Brasileira, com mais afinco nas décadas de 1960 a 1980 que, embora não apresentem movimentos organizados, trazem à tona “sólidas e inegáveis tendências bem características”

(COUTINHO, 1970, p.498).

O Modernismo é, assim, vencido pelo seu próprio espírito, o que representa, sem dúvida, a sua maior vitória; e também aqui se deve indicar antes certas encruzilhadas, que no seu tempo passaram despercebidas, do que, propriamente, datas inalteráveis (*idem; ibidem*).

Neste momento, a preocupação disciplinar e o apuramento formal abrem novas experiências no plano da linguagem, sobretudo na poesia e no campo da crítica de cunho estético. As manifestações de Haroldo de Campos, Augusto de Campos e Décio Pignatari inauguram uma destas tendências que marcam os últimos 50 anos do século XX sob a pena da Poesia Concreta (1956), pressupostos que se relacionam e convergem com a tendência da Literatura Marginal a partir de 1970.

A evolução natural do primeiro modernismo suscita os ganhos e as experiências libertárias da poesia que, embora dita marginalizada, se apresenta no centro das propostas modernistas de expressão livre da linguagem brasileira, e dos temas cotidianos da civilização urbana.

Poesia Marginal e as perspectivas modernistas

A problemática da Poesia Marginal converge – e é influenciada – pela Poesia Concreta nos pressupostos relacionados às funções poéticas da modernidade e de suas sensibilidades. Formada por diversos grupos, individualidades e tendências esse problemática coloca-se na evolução da literatura brasileira como experiência mais profícua da libertação das formas, regras estéticas e temáticas. Inserida na marcha das mudanças empreendidas pela sociedade burguesa depois da Segunda Guerra Mundial, essa poesia encara as configurações do homem urbano em relação

direta com os novos meios de comunicação – como o rádio e a tv – e tende a se aproximar deste universo como ferramenta de expansão do trabalho poético.

A divulgação da Poesia Marginal se deu sob uma série de impedimentos editoriais e, inserida no declínio do mercado editorial da década de 1970 e 1980 como reflexo do contexto político, social e econômico do Brasil. Marginalizados no mercado editorial, os poetas destas gerações recorreram aos modos artesanais de publicação (fanzines; mimeógrafos; jornais de pequena circulação; etc.) para difundir a literatura praticada à época. Neste contexto, a poesia passa por influências da publicidade e dos meios de massa, da tv e dos impactos diretos da sociedade do consumo. Para tanto, ao reinventar e produzir certa autonomia nos meios de sua veiculação, a poesia reinventa também sua linguagem que, sem os respaldos editoriais, acaba por perder também as censuras simbólicas que toda publicação oficial leva consigo.

Diferentemente das três fases modernistas, cujas obras eram visitadas com frequência por um arcabouço de críticos e jornalistas (COUTINHO, 1970), a poesia marginal -sistematizada e amplamente divulgada apenas mais tarde - poderá experimentar uma linguagem despreocupada em relação à estética, temática e ao vocabulário.

Sobre a tendência estética, o poeta Paulo Leminski (1944-1989) faz-se expoente de sua geração, principalmente, por ter praticado a atividade simultânea de interpretação e produção da poesia marginal. O poeta, em *Ensaio e Anseios Crípticos* (1997), fala ora em “poesia de 70”, ora em “poesia alternativa”, definindo-a a partir de recusas, princípios sumariamente evocados pelos modernistas de 1922: “Das vanguardas, o poeta alternativo recusou a meticulosa engenharia do poema como artefato, a arquitetura presidindo o uso dos materiais verbais”; também as “aparências

de conflitos, formalismo versus conteudismo”, (LEMINSKI, 1997, p.59). Afirma ainda se tratar de uma “poesia de baixa definição, televisiva, descartável, do pronto impacto e mínimo oco” (idem, p.58).

Essa foi a pequena grande contribuição da poesia dos anos 70. Contra a séria carece dos anos 60, a recuperação da poesia como pura alegria de existir, estar vivo e sobretudo ainda não ter feito 25 anos. Foi a poesia feita por gente extremamente jovem, poesia de pivetes para pivetes, todos brincando de Homero. Sem essa dimensão, a poesia vira um departamento de semiologia, da lingüística ou uma dependência das ciências sociais. A poesia dos anos 70, inconsequente, irresponsável, despreziosa, recuperou a dimensão lúdica (LEMINSKI, 1997, p.59, grifo nosso).

Ao propor uma poesia que recupera a *dimensão lúdica e a pura alegria de existir*, a poesia marginal insere sentidos outros à literatura brasileira. Nos termos de Octavio Paz (2013), trata-se do espírito poético, essencialmente moderno, isto porque nega as dimensões poéticas das produções que o antecedem. Alegando a transformação da poesia num “departamento de semiologia, da lingüística ou uma dependência das ciências sociais”, Leminski afirma uma estética própria da tendência marginal, desajustada, sem tempo para “grandes e claros GESTOS INAUGURAIIS/ como a poesia concreta foi/a antropofagia foi/a tropicália foi” (BONVINCINO; LEMINSKI, 1999, p. 50).

A poesia marginal, imersa em seu próprio tempo, propõe a consciência de que, no auge da modernidade, “as certezas evaporaram” (*idem, ibidem*), portanto não caberiam definições e projetos específicos que pudessem delimitar a poesia marginal.

Marginal é quem escreve à margem deixando branca a página para que a paisagem passe e deixe tudo claro à sua passagem

Marginal, escrever na entrelinha sem nunca saber direito

quem veio primeiro,
o ovo ou a galinha. (LEMINSKI, 2013, p.213)

Seguindo os preceitos modernistas das recusas e do abandono ao passadismo, a poesia marginal nega a hierarquização e a mística da poesia ao mesmo tempo em que propõe novos sentidos e exacerba a liberdade literária. Porém, ao contrário dos objetivos bem traçados dos manifestos modernistas das primeiras décadas do século XX, Leminski (1997) afirma ter a tendência marginal um novo posicionamento frente à evolução da Literatura Brasileira: o abandono ao princípio norteador. “O alternativo poeitar dos anos 70 não queria nada. Só queria ser. A palavra para isso era curtição, a pura fruição da experiência imediata, sem maiores pretensões” (LEMINSKI, 1997, p.58). Uma poesia cujo objetivo é a própria existência em si. Se a poesia modernista pretendia dotar a Literatura de autonomia e espírito nacional, ao contrário, a poesia de 70 não queria nada.

Partindo de recusas e da diluição das regras formais da poesia brasileira, a poética marginal abre espaço para características como a excitação da palavra como sugestão de imagem e ritmo. Os gêneros, já subvertidos, se dissolvem na fluidez de poetas como Paulo Leminski, Wally Salomão e Torquato Neto permitindo o aparecimento de versos inteiramente regidos pela própria palavra, como veremos com mais detalhe.

Poemas marginais e a experiência da linguagem

Ao não “querer nada”, a liberdade da linguagem volta-se para si de modo que o mote principal desta trilha marginal, como ressalta Cabañas (1999), continuará sendo a palavra e a constante busca pela atualização da linguagem brasileira, adotando por completo o tom coloquial, a expressão popular, as palavras triviais

e cotidianas. Alia o descompromisso formal – reivindicação chave dos primeiros modernistas – às expressões informais e lúdicas, tematizando as vivências urbanas.

Em se tratando da linguagem, a poesia marginal, de acordo com Heloisa Buarque de Hollanda (2007) – entre as principais historiadoras da tendência – subverte os padrões literários, em clara recusa “tanto da literatura classicizante quanto das correntes experimentais de vanguarda que, ortodoxamente, se impuseram de forma controladora e repressiva no nosso panorama literário” (HOLLANDA, 2007, p.10).

O coloquialismo na linguagem marginal se mostra “irônico, ambíguo e com um sentido crítico alegórico mais circunstancial e independente de comprometimentos com um programa preestabelecido” (idem, p.11). Um exemplo é o poema de Leminski intitulado *poesia: 1970*:

Tudo o que eu faço
alguém em mim que eu desprezo
sempre acha o máximo

Mal rabisco,
não dá mais pra mudar nada.
Já é um clássico (LEMINSKI, 2013, p.230)

A liberdade de linguagem e a desierarquização da arte são os pontos mais profundos da literatura marginal, muito úteis se pensarmos, contraditoriamente, numa ‘estética da marginalidade’, atribuída por Hollanda (2007). Isto porque a Poesia Marginal se recusa a estabelecer regras estéticas e programas que se tornam imposições literárias. Mesmo compartilhando de experiências e formas semelhantes, não é possível enquadrar a tendência numa espécie de ‘estética da marginalidade’, isto porque não há manifestos, tampouco programas que delimitam o fazer poesia marginal. Deste modo, afirmar a existência de uma estética própria insere a contradição no *hall* de características da tendência.

Esta mesma poética também é responsável por voltar-se – quase 50 anos depois – para o modernismo de 22, que, segundo HOLLANDA (2007), ainda não havia sido experimentado em sua plenitude. É notável, então, a retomada e a incorporação completa do coloquial na linguagem poética como forma de inovação e ruptura efetiva com o discurso acadêmico, o “academicismo” tão repudiado por Mário de Andrade e Oswald de Andrade.

O trecho abaixo de Torquato Neto, por exemplo, permite observar o modo desprezioso com que a coloquialidade é inserida como linguagem e tema, sem presumir objetivos nacionalistas ou projetos estéticos delimitados:

[...] era um pacato cidadão de roupa clara
seu terno, sua gravata lhe caíam bem
seu nome, que eu me lembre, era exéquias
casado, vacinado e sem ninguém.
brasileiro e eleitor seu exéquias
reservista de terceira e com família
três filhos, prestações e alguns livros
(enciclopédias e biografias).
[...]
era um pacato cidadão de roupa clara
e todo dia passava e me dizia
que o mundo estava andando muito mal
eu perguntava porque eu perguntava
seu exéquias nunca se explicava
apenas repetia
lá dentro do seu puro tropical
este mundo vai seguindo muito mal
[...]” (HOLLANDA [org.], 2007, p.62)

Em se tratando da linguagem, a poesia marginal - para a principal historiadora da tendência - subverte os padrões literários a partir da clara recusa “tanto da literatura classicizante quanto das correntes experimentais de vanguarda que, ortodoxamente, se impuseram de forma controladora e repressiva no nosso panorama literário” (HOLLANDA, 2007, p.10). Assim, a poesia marginal mostra-se “avessa a todo o mistério e toda profundidade: uma poesia contra a mistificação literária” (LEMINSKI, 1997, p.59).

Neste ponto, esta poética vai além da essência estética modernista instaurando versos cujo mote se desvincula do mundo externo do poema. Adotando os princípios de algumas experiências concretistas, Paulo Leminski apresenta metalinguagens e paronomásias bastante férteis às experiências da linguagem poética brasileira, isto porque nos versos do poema Alice intensifica as modulações de cunho linguístico e sonoro da palavra, excitando-a ao ponto dela própria – e suas variações silábicas- produzir poesia. Como exemplo, Leminski constrói e destrói a palavra ALICE em versos livres e soltos que não se ligam a não ser pela própria formação da palavra. Vejamos:

ali
só
ali
se

se alice
ali se visse
quanto alice viu
e não disse

se ali
ali se dissesse
quanta palavra
veio e não desce

ali
bem ali
dentro da alice
só alice
com alice
ali se parece (LEMINSKI, 2013, p.40).

A primeira estrofe do poema é composta por quatro versos únicos, cuja formação se dá somente por três partículas ‘ali’, ‘só’ e ‘se’, arranjadas de forma polifônica, ao passo que os termos vistos sozinhos permitem a abstração possível dos múltiplos sentidos, inclusive da ausência de sentidos. Todavia, a estrofe seguinte demonstra que as sonoridades correspondentes surgem no interior da palavra ALICE atuando como ganchos para o encontro de novas palavras

e de novos sentidos que partem das múltiplas fonéticas encontradas, sendo: “ALI”, “CE”, “SE” e “SÓ”.

Numa análise que não pretende buscar os sentidos externos à própria linguagem, podemos encarar a disposição dos versos apenas como espaços para um prazeroso jogo sonoro e semântico no desmontar e montar de uma única palavra, como um mosaico capaz de mostrar múltiplas imagens. A sílaba sonora “CE”, por exemplo, transforma-se em muitas outras palavras com sentidos distintos, mantendo sempre a mesma fonética: dita com dois ‘s’, torna-se “visse”. No verso seguinte, mantém a sonoridade do ‘CE’, transmuta apenas a primeira sílaba fonética ‘vi’ por ‘di’, formando, assim, a palavra “disse” com sentido distinto do proposto pela palavra anterior.

Depois da experiência com os dois ‘ss’, modifica a grafia para os ‘sc’, o que do mesmo modo não interfere na fonética, mas transmuta novamente o sentido apresentando a palavra “desce”. No último verso, retorna à sílaba ‘original’ de “CE” propondo o termo “parece”, provocando sentidos múltiplos e diversas grafias a partir de mesmas sonoridades.

Assim, não é o tema ou o mote da pessoa ‘Alice’ quem pede palavras adequadas, ou estéticas ajustadas; é a própria palavra, em seu sentido estritamente linguístico, quem propõe desdobramentos e justifica a mudança repentina de sentidos. O lírico desvincula-se de maneira estratégica da ‘mensagem poética’, do ‘tema’ e da estética formal, para aprofundar-se imensamente numa única gota de água deste oceano de palavras.

O mesmo recurso paronomástico também pode ser observado noutro poema:

por um fio
o fio foi-se
o fio da foice (LEMINSKI, 2013, p.116)

Novamente surge a partícula ‘se’ como

mote fonético de criação, aqui aliada ao termo ‘fio’ que deslocado torna-se ‘foi’, e que acoplado à sonoridade de ‘ce’ transfigura-se ora na imagem da ferramenta ‘foice’, ora como pronome pessoal reflexivo. Observa-se mais um caso de um poema cuja própria palavra é quem rege os versos.

Observando os objetos literários selecionados, é possível concluir que a poesia marginal instaura, em definitivo, à liberdade da linguagem na Literatura Brasileira ao experimentar, concretamente, o uso irrestrito da coloquialidade na língua e no tema, como demonstra o trecho de Torquato Neto. Este coloquialismo irônico e ambíguo demonstra sentidos críticos e, principalmente, denota a independência em relação aos comprometimentos de programas instaurados (HOLLANDA, 2007).

Despretensiosa, a linguagem marginal ultrapassa a provocação coloquial e nos mostra também experiências de preocupação com a palavra, como a demonstrada nos poemas de Paulo Leminski.

Conclusão

O Modernismo representou com maior intensidade a subversão dos gêneros literários, aproximando-se em definitivo do ritmo, do vocabulário e dos temas da prosa, porém realizou “uma espécie de extravasamento geral de lirismo, em formas livres, sob a quais não reconhecemos mais as estruturas tradicionais” (CÂNDIDO, 1970, p.18-19). Ao propor um elemento fixo, tangenciado por um modelo nacionalista, o modernismo “abriga o princípio da própria ruína: a configuração de uma poesia homogeneamente moderna e brasileira” (LIMA, 2010, p.54). É no campo da linguagem poética, porém, que os “primitivistas” renovam inteiramente o código literário e se mostram tal qual um movimento que suscita constantes releituras e revisões,

imprescindíveis à evolução da Literatura Brasileira.

É o caso da Poesia Marginal que, pensada pelos pressupostos aqui elencados, não pode ser considerada pela sua “ex-centricidade” designada pela posição à margem a qual foi limitada. Diferentemente, mostra-se tendência central quando se trata deste longo movimento modernista iniciado ainda em 1922 e com influências em todo o século XX.

As movimentações da língua pelos modernistas, o descentramento cultural angariado pela arte tropicalista, aliados à poesia marginal foram capazes de explorar um espaço desabitado. Embora desestimulada pelo mercado editorial voltado a outros interesses, a Poesia Marginal foi capaz de fazer com que a Literatura descesse de seu pedestal e subisse ao palco da cultura brasileira disposta ao diálogo intercultural.

Diante da sua lírica híbrida, sintética, polifônica, descentrada e despreocupada, podemos concluir que a poetas como Paulo Leminski e Torquato Neto realizam o projeto Modernista ao serem capazes de atualizar a linguagem e de recusar completamente fórmulas e temas acadêmicos, além de destruir os assuntos poéticos e procurar novos – como é o caso da palavra (COUTINHO, 1970).

Ao radicalizar a proposta do verso livre e da linguagem autônoma de Mário de Andrade, a poética da marginalidade realiza o projeto modernista de atribuir a cada poeta a liberdade única de produzir o seu próprio modo de dizer. Em suma, a realização acertada de que “Cada escritor, cada poeta, é um movimento sozinho” (LEMINSKI, 1985, p.12).

A série de recusas, muito mais que indicar a ‘marginalidade’, insere a Poesia Marginal no curso da poética da modernidade ocidental que se distingue, segundo Paz (2013), das modernidades de outras épocas não apenas pela novidade e pelo surpreendente, mas principalmente por indicar

uma ruptura imediata do passado provocando a interrupção da continuidade. “A arte moderna não é apenas um filho da idade crítica, mas também é uma crítica de si mesma” (PAZ, 2013, p.17).

No que tange à linguagem, evoca o ritmo e as similaridades sonoras das palavras, evidenciando preocupações internas ao poema recusando a obrigatoriedade de um tema. Se a linguagem dos primeiros modernistas era livre, mas pautada pelos objetivos nacionalistas, a linguagem literária marginal se desprende destas obrigações e permite o aparecimento de poemas cujo mote principal é a excitação da palavra através dos deslocamentos de sua grafia e da produção de sentidos.

A Poesia Marginal mostra-se como principal tendência da moderna poesia brasileira. Isto porque promove evoluções no campo da língua literária atualizando o inesgotável projeto modernista, contribuindo para uma poética da palavra cuja linguagem em liberdade é personagem principal.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Mário de (1893-1945). **Aspectos da literatura brasileira**. São Paulo: Martins, 1974.

_____. **Paulicéia Desvairada**. Poesias Completas. São Paulo: Ed. Martins, 1966.

BONVICINO, Régis; LEMINSKI, Paulo. **Envie meu dicionário**: Cartas e Alguma crítica. São Paulo: Editora 34, 1999.

CABAÑAS, Teresa. **Que poesia é essa?!** Poesia marginal: a estética desajustada. Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem: UNICAMP, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000189135>>. Acesso em: 07/05/2016.

CANDIDO, Antônio. **Formação da Literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. Ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1981.

CANDIDO, Antônio; CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da Literatura Brasileira. Modernismo**. 6ª Edição, Rio de Janeiro – São Paulo, 1977.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. Volume V: Modernismo. Rio de Janeiro, Editorial Sul Americana, 1970.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **26 poetas hoje**. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2007.

LEMINSKI, Paulo. **Um leitor na biblioteca**. Biblioteca Pública do Paraná. Curitiba: BPP/SECE, 1985.

_____. **Ensaio e Anseios crípticos**. Curitiba: Polo editorial do Paraná, 1997.

_____. **Toda poesia**. 1ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LESSA, Luis Carlos. **O Modernismo Brasileiro e a Língua Portuguesa**. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1966.

LIMA, Maria Tereza Gomes de Almeida. A presença da tradição no modernismo brasileiro. **Revista Letras**, São Paulo, v.50, n.1, p.49-61, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/letras/article/view/3144>>. Acesso em: 03/12/2014.

MONTEIRO, André. A sensibilidade poética dos anos 70: Lições extemporâneas. In: FARIA, Alexandra (org). **Poesia e vida: anos 70**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2007.

PAES, José Paulo. Cinco livros do Modernismo Brasileiro. **Estudos Avançados**, volume 2 número 3, São Paulo Sept./Dec. 1988. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000300007>>. Acesso em: 10/08/2016.

PAZ, Octavio. **Os filhos do barro: do romantismo**

à vanguarda. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

TEIXEIRA, Ana Lúcia de Freitas. **Modernidades em confronto: As Literaturas Modernistas brasileira e portuguesa**. Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Sociologia: 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/>>. Acesso em: 04/01/2015.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 até hoje**. Petrópolis, Vozes, 1977.

Artigo enviado em: 30/10/2016

Aceite em: 27/12/2016

Socialização de diários: uma proposta para o estágio supervisionado

p. 54 - 64

Lídia Stutz¹

Michele Andreza Teixeira Passini²

Resumo

Este artigo objetiva compreender avaliações, tensões e saberes docentes que permeiam uma sessão de socialização de diários em uma aula de estágio supervisionado, em um curso de Letras Inglês, do Sul do Brasil. Sob o viés do Interacionismo Sociodiscursivo analisamos a linguagem, a interação e os conflitos que auxiliam na transformação de saberes docentes. A socialização mostrou-se como um espaço promissor para fortalecer discussões e transformar os saberes docentes dos alunos-professores.

Palavras-chave: estágio supervisionado; aluno-professor de Língua Inglesa; socialização de diários.

DIARY SOCIALIZATION: A PRACTICUM PROPOSAL

Abstract

This study aims at understanding evaluations, tensions and teaching knowledge that permeate a diary socialization session during a practicum class in an undergraduate English course in southern Brazil. By means of Sociodiscursive Interactionism, we intend to analyse language, interaction and conflicts which give insights to knowledge transformation. The socialization has been viewed as a promising space to strengthen discussions and transform student-teachers' knowledge.

Keywords: practicum; teacher-student of English; diary socialization

Introdução

Este estudo visa analisar uma sessão de socialização de diários realizados na disciplina de Estágio Supervisionado com alunos-professores no Curso de Letras Inglês de uma universidade Pública na região Centro-Sul do estado do Paraná³. Concebemos a socialização de diários

como um instrumento que conduz o aluno a reflexividade da formação profissional na qual está engajado. As reflexões estão situadas nas situações diversas da aprendizagem do *métier* do docente de línguas, sejam elas da esfera acadêmica, por meio dos estudos teórico-práticos, sejam elas da esfera escolar, quando os alunos-professores acompanham e atuam juntamente com os

1 Professora Adjunta do Departamento de Letras (UNICENTRO) e membro do corpo permanente do Mestrado em Letras, da Unicentro. lidia.stutz@gmail.com

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. michele.at@gmail.com

3 Este estudo obteve aprovação do COMEP - CAAE 06196312.9.0000.0106.

professores regentes durante o trabalho realizado na escola.

As reflexões socializadas nos diários se concretizam por meio da linguagem que medeia as interações entre os envolvidos. Corroboramos com a asserção “a formação se faz por meio da linguagem” trazida por Celani (2009, p. 12) e seguimos esse viés para compreender os diários socializados. Sob os aportes do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) buscamos compreender as ressignificações do saber docente

A disciplina de estágio supervisionado oportuniza e demanda a junção de saberes da prática considerando a vivência escolar do aluno-professor e de saberes de referência providos no currículo do curso de graduação (VANHULLE, 2009). A complexidade e amplitude do estágio demandam uma vasta gama de saberes profissionais teórico-práticos. Pimenta e Lima (2004, p. 163) consideram que o conhecimento abrange:

[...] a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não apenas nas salas de aula, mas também na escola e demais espaços educativos que as envolvem e determinam.

Se, por esse prisma, evidenciamos o importante papel da disciplina de estágio no curso, por outro, ainda há muito trabalho a ser realizado para que haja um entendimento do papel da prática em relação aos conceitos teóricos, não só para a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, alvo de nosso estudo, como também para o currículo e para o curso de modo geral (GIMENEZ, 2004). O desprestígio da prática de ensino em relação à teoria está relacionado à

desigualdade de recursos financeiros, com verbas menores destinadas a projetos aplicados na área de educação⁴ (PIMENTA; LIMA, 2005/2006).

Contudo, apesar de inúmeras situações adversas desse amplo campo de estudos, acreditamos que uma forma de diminuir as dificuldades é realizar discussões sobre as situações que permeiam o estágio. Em um contexto mais restrito, uma das práticas de reflexividade realizadas juntamente com os alunos-professores volta-se para relações entre os estudos teóricos e as vivências na prática escolar que tem sido compartilhadas em momentos da disciplina de estágio supervisionado. Delimitamos assim o nosso objetivo: *analisar algumas avaliações, tensões e saberes que permeiam a formação inicial, considerando as reflexões do trabalho docente viabilizadas por meio do instrumento socialização de diários.*

A fim de concretizar nosso objetivo, dividimos o artigo em cinco partes: após a introdução, apresentamos a fundamentação teórica nos aportes do ISD e a socialização de diários; na sequência, descrevemos a metodologia da pesquisa. A próxima parte é destinada às análises dos diários socializados, na qual apresentamos quatro excertos provenientes da transcrição de uma das socializações. Posteriormente, teceremos algumas considerações finais.

2. Pressupostos teóricos

Os aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) concebem a linguagem e as interações como elementos cruciais para o desenvolvimento do ser humano (BRONCKART, 2008). A linguagem se materializa por meio de textos, sendo que estes congregam temáticas e

4 As autoras assinalam ainda a desvalorização em negociações e convênios entre secretarias de educação e universidades para programas especiais de formação de professores e, em consequência, há redução da carga horária do estágio ou há modificação de propostas para a modalidade de ‘estágio à distância’ abrindo espaço para burlar ou cumprir parcialmente as atividades. Embora a situação relatada esteja relacionada à área geral da educação, compreendemos que os problemas se estendem aos estágios dos Cursos de Letras.

avaliações, tipos de discurso bem como, sinalizam responsabilidades enunciativas. Nesse sentido, emprestamos as lentes do ISD para desvelar as operações do psiquismo dos alunos-professores envolvidos nos trabalhos da disciplina do Estágio Supervisionado a fim de evidenciar avaliações e tensões. Tensões são forças contrárias às ações e representações individuais e coletivas que podem gerar conflitos nos alunos-professores. Acreditamos que analisar as tensões/conflitos dos diários socializados, nos forneçam pistas sobre as transformações/as ressignificações de problemas das atividades do trabalho docente. O conflito, conforme Bronckart (2011, p. 27, tradução nossa⁵),

ocorre entre o estado atual dos conhecimentos ou práticas de uma pessoa e as novidades que, sobre esses dois planos, são propostos pelo meio social: nas diversas intervenções formativas, esse meio prepara a contradição, criando e comentando sobre as situações problema, mas é o aluno que se desenvolve quando é capaz de internalizar essas inovações e, assim, transformar sua organização psíquica.

Vanhulle (2009) faz uma analogia entre as tensões apresentadas por alunos professores e os mundos objetivo, social e subjetivo habermasianos. Esses três mundos, que envolvem, respectivamente, frases assertivas, apelativas/regulativas e expressivas estão relacionados com o tipo de avaliação e de tensão que se instaura. Apresentamos esse dos mundos e tensões no quadro a seguir:

Quadro 1 – Os mundos e as tensões da prática de trabalho docente

Mundo objetivo	Mundo social	Mundo subjetivo
Frases assertivas correspondentes a um mundo ontológico	Normatização e poder. Frases apelativas, solicitações dirigidas à terceiros (no desejo do falante de que um estado de coisas se realize)	Descrições experienciais das pessoas. Frases expressivas, de caráter interno voltadas aos afetos.
Tensões instauradas sobre a utilização equivocada de concepções metodológicas.	Tensões instauradas sobre as maneiras habituais de fazer que destinam-se a repensar a prática.	Tensões que sinalizam as perturbações do aluno-professor com relação ao seu processo de aprendizagem.
Avaliações expressas por modalizações lógicas.	Avaliações expressas por modalizações deónticas e pragmáticas.	Avaliações expressas por modalizações apreciativas.

Fonte: Construído pelas autoras

Os pontos de tensão estão relacionados às maneiras habituais de fazer e de pensar sobre a prática. Vanhulle (2009) constata que as tensões são “heurísticas” e as agrupa em três tipos que podem aparecer nos relatos dos alunos-professores de forma combinada ou individual.

2.1 A socialização de diários

As abordagens de formação asseguram formatos particulares para a escrita reflexiva e para as pesquisas narrativas: autobiografias, histórias de vida, *feedback* reflexivo, diários dialogados, gravações em áudio e vídeo, portfólios, *webfolio* e *weblogs* (REICHMANN, 2009, p. 49). As investigações narrativas incorporam elementos de teorias variadas, sendo assim são transversais.

5 Conflit — entre l'état actuel des connaissances ou pratiques d'une personne et les nouveautés qui, sur ces deux plans, sont proposées par l'entourage social: dans ses diverses interventions formatives, cet entourage prépare à la contradiction en créant et commentant des situations problèmes, mais c'est l'apprenant qui se développe, lorsqu'il peut intérioriser ces nouveautés et transformer ce faisant son organisation psychique.

As interfaces entre as diversas teorias das ciências sociais da: linguística, literatura, história (oral e de vida), antropologia (narrativa), psicologia (ciclos de vida, psicologia moral, psicologia narrativa) e filosofia hermenêutica mostram a amplitude desse rico instrumento (BOLÍVAR, 2010).

O diário pedagógico se configura como um gênero de texto em que o autor tem a liberdade de pronunciar-se. Com um caráter longitudinal e histórico em que há implicação pessoal, esse instrumento pode descrever o ambiente, os participantes e as ações desenvolvidas, relatar os sentimentos, as emoções, dilemas e reflexões (ZABALZA, 1994). Conforme o autor, além de ser possível observar as sequências das ações é o acompanhamento da evolução do pensamento do professor nesse decurso temporal que se faz fundamental. O diário possibilita uma análise “psicossociológica e pedagógica” e torna-se, portanto, um instrumento vantajoso para o diarista ou para outros interessados no processo de elaboração desse pensamento (BARLOW; BOISSIÈRE-MABILLE, 2002, p. 18). Para Signorini (2006, p. 54), o diário tem como função “dar voz ao professor enquanto profissional, enquanto agente de um campo de trabalho específico”.

Compreendemos por socialização de diários a produção de um trabalho individual de escrita do diário que se torna público, coletivo. O compartilhamento das informações, quando exposto ao grupo de alunos-professores, gera avaliações e respostas por parte dos participantes. Essa coletivização é a troca de experiências e informações relacionadas ao seu desenvolvimento

profissional.

Inúmeras pesquisas fazem uso de narrativas e/ou diários para a aprendizagem de uma segunda língua e para compreender o desenvolvimento do professor a partir das vivências como estudante⁶. No Brasil, os estudos com a utilização de diários para a formação inicial e continuada são uma prática comum em diversas áreas⁷.

Com relação aos estudos da linguagem, elencamos os estudos apresentados na linha teórica por nós ancorada, em que a prática diarista é alvo de pesquisa, como o trabalho de doutorado de Machado (1998) com os diários reflexivos de leitura; a tese de Liberali (1999), cujo foco está nos diários como instrumentos de reflexão crítica na formação continuada; a dissertação de mestrado de Buzzo (2003) que versa sobre a experiência didática do diário de leituras para alunos da Educação para Jovens e Adultos, e a tese de doutorado que se apoia em um estudo com diários; há ainda o trabalho realizado por Mazzillo (2006) em sua pesquisa de doutorado que analisa as representações e avaliações do trabalho do professor de LE por meio de diários, e a dissertação de Pereira (2011) voltada aos diários dialogados de professores de língua inglesa; Hila (2009) apresenta em um artigo os diários de bordo como meio de reconhecer a prática de microensino no estágio de português e também utiliza esse diário com estagiários de língua portuguesa como um dos instrumentos em sua tese de doutorado (2011); Dias (2011, no prelo) utiliza o diário reflexivo para investigar as modalizações no discurso proferido por uma professora de inglês como LE⁸.

6 BAILEY, 1981; BAILEY, OCHSNER, 1983; CAMPBELL (1996); MCDONOUGH; MC DONOUGH, 1997; CONNELLY; CLANDININ, 1999; MOITA LOPES, 1996; PAIVA, 2004; REICHMANN, 2007; 2009).

7 Citamos aqui apenas alguns estudos recentes com diários, como o diário no estágio supervisionado de ciências biológicas (PANIZ, 2007); o diário coletivo desenvolvido pelo licenciando, professor orientador e professor regente na área de química (GONÇALVES, et al, 2008); e a socialização de diários na formação continuada voltada ao ensino de artes (BERNARDES; ALBANO, 2008) e nos cursos de educação a distância com a prática de estágio para diferentes áreas (AQUINO E MACHADO, 2009).

3. Metodologia de pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram 13 alunos-professores do quarto ano do Curso de Letras Inglês. Diversos alunos tinham experiências de ensino seja em cursos livres de idiomas, seja em escolas privadas de ensino básico, ou com alunos de primeira a quarta séries em escola pública.

A coleta de dados da socialização de diários foi realizada conforme os cinco passos apresentados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Coleta de dados da Socialização de Diários

i. Os APLIs foram convidados a relatar as experiências didático-pedagógicas trabalho do Estágio Supervisionado em seus diários.
ii. A socialização dos diários ocorreu por meio do compartilhamento das informações que cada integrante da turma teve interesse em apresentar.
iii. O coletivo dos alunos e professora da disciplina discutiram na forma de questionamento ou apresentação de outras situações de aprendizagem docente, gerando discussões e reflexões sobre os temas apresentados.
iv. As etapas anteriores foram gravadas em áudio e vídeo.
v. O material foi transcrito para posterior análise.
vi. Recorte do material transcrito limitando a análise a uma sessão de socialização.

Fonte: Construído pelas autoras

Os critérios de análise provêm do construto teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008). Especificamente, primeiramente descrevemos rapidamente o contexto; no nível organizacional realizamos o agrupamento dos segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT); no nível enunciativo analisamos as vozes (de autor empírico, de personagens e sociais) e modalizações (deônticas, apreciativas, pragmáticas e lógicas); e ainda tecemos relações com mecanismos de coesão verbal.

4. Análise dos dados

Iniciamos a seção apresentando maiores informações sobre nossa base de ação, o contexto, em seguida dividimos o texto em SOTs e STTs e, por fim, nos debruçamos sobre quatro excertos provenientes da transcrição da socialização aqui abordada.

A sessão ocorreu em 21 de março de 2013, com 13 (treze) alunos do quarto ano e duas professoras na disciplina de Estágio Supervisionado, uma das aulas da disciplina em tela, a qual conta com 204 horas ao longo do ano letivo. A socialização inicia com a leitura do diário realizada por Aline, APLI sem experiência de ensino. Na continuidade diversos alunos participam da socialização juntamente com as professoras.

A disciplina do período em questão vem dar continuidade ao trabalho já iniciado em 2012, quando os alunos cursavam o 3º ano e realizaram 40 horas de observação de aulas e 08 horas de regência em turmas de Ensino Fundamental como requisito da disciplina de Estágio Supervisionado. Na série atual (4ª), eles realizam 30 horas de

observação de aulas e 8 horas de regência em turmas de Ensino Médio. A proposta da disciplina em ambos os anos é a articulação entre teoria e prática de ensino, e, desse modo, conta com leitura e discussão de textos teóricos, reflexão crítica acerca da prática pedagógica, bem como planejamento e elaboração de materiais didáticos coerentes com a proposta de gêneros textuais e sequências didáticas.

Ao longo dos 25 minutos dessa socialização, pudemos observar os diferentes SOTs e os diversos desdobramentos dos temas em STT bem como os turnos de fala dadas as interações dos participantes. Elencamos no quadro a seguir o panorama geral da socialização.

Quadro 3– SOT e STT da socialização de diários

SOT	STT	PROFESSOR OU APLI
1. Introdução à socialização de diários	1a) Introdução	Luiza / Aline
2. Desempenho dos alunos	2a) Dificuldade em resolver atividades individualmente.	Aline
	2b) Cópia sem entendimento	Aline
	2d) Compreensão e resolução de atividades	Aline
	2e) Atitudes responsivas	Aline
3. Prática do Professor	3a) Dificuldade em atender individualmente turmas numerosas	Aline
4. Contexto	4a) Descrição geral da escola e alunos	Luiza
2. Desempenho dos alunos	2f) Divisão dos alunos em sala e falta de atenção	Aline
	2g) Dificuldade em aprender o Verbo “ <i>To be</i> ”	
	2h) Turma do fundo com maior dificuldade	Ana
3. Prática do Professor	3b) APLI ensina três alunos a resolver exercícios	Aline
	3c) Necessidade de repetir explicações	Ana
	3d) Impossibilidade de dar atenção a todos os alunos.	Janaína

8 Destacamos ainda estudos em outras correntes teóricas: na Linguística Sistêmico Funcional: a tese de doutorado de Reichmann (2001) voltada à reflexão como prática social do discurso do professor em diários dialogados; Tápias Oliveira (2006) em tese de doutorado utiliza o diário para analisar a construção de identidade profissional no ensino superior.

	3f) Dois professores em sala	Bernardo
	3g) Reflexividade	Bernardo / Augusto
	3h) Alunos sentados em círculo	Bernardo
	3i) Redução do número de alunos	Janaína
	3j) Gerenciamento de turma	Luiza
	3k) Adoção de estagiários	Luiza
	3j) Gerenciamento de turma	Maria
	3l) Apresentação de professora	Luiza
	3m) Relacionamento entre professores e alunos	Luiza
5. Sistemas de ensino	5a) Sistemas de ensino - contextos diversos	Priscila
	5b) Escola privada: ensino quantitativo e indiferença quanto a número de alunos. Objetivo é dar conta do conteúdo.	Priscila
6. Deficiências auditivas / visuais	6a) Dificuldades de ensino para alunos com necessidades especiais.	Amanda
	6b) Dificuldades em estágio	Luiza
	6c) Falta de conhecimento dos docentes	Luiza
	6d) Dependência de intérpretes e suas consequências.	Bernardo / Luiza
	6e) Adequação às necessidades do contexto.	Andreza / Alice
	6f) Diferenças no processo de aprendizagem	Maria / Andreza/ Luiza

Fonte: Construído pelas autoras

A socialização apresentou seis SOTs: (1) introdução, (2) desempenho dos alunos, (3) prática do professor, (4) contexto, (5) sistema de ensino, (6) deficiências auditivas e visuais. Para a nossa análise, nos limitamos aos SOTs (2) Desempenho dos alunos e (3) Prática do professor por apresentar maior recorrência de STTs e por fazerem menção aos pontos nos quais encontramos recorrentes tensões.

A socialização inicia-se com a APLI Aline⁹, que toma a palavra para compartilhar sua experiência proveniente das observações realizadas em uma turma de sexto ano de uma escola pública da região. No primeiro excerto que

selecionamos, a APLI compartilha o que diz ser uma “aflição” proveniente das vivências na fase de observação participativa junto à professora regente:

Excerto 1

E a questão que me aflige é a seguinte: como é que durante as aulas eu vou dar conta de dá aula para uma sala cheia de alunos e ao mesmo tempo dar uma atenção mais especial para os alunos que têm necessidades, mais específico, mais, que precisa mais de atenção que os outros alunos que conseguem acompanhar a aula? (Aline – SOT: Prática do professor)

Ao observarmos o excerto, chamamos a atenção, primeiramente, a escolha do verbo “afligir” que nos permite dizer que Aline encontra-se na confluência de opostos, e se vê impelida a tomar um caminho que, até então, desconhece. Ao questionar “como é que” será capaz de dar atenção especial para alguns alunos e simultaneamente lecionar para “uma sala cheia de alunos”, ela revela uma tensão que, embora se trate de uma “aflição” de cunho afetivo, não deixa de ser de ordem pragmática. Este dizer confirma-se pela voz de autor empírico na posição social de futura professora que instiga e questiona o fazer didático-pedagógico. O ponto conflitante nas palavras da APLI “que precisa mais atenção” evidencia a voz de personagem que remete ao aluno.

As palavras de Aline nos colocam diante de uma situação que deflagra um embate entre o que poderíamos entender como o “esperado” ou “necessário” e a realidade concreta, pois, a APLI demonstra conceber como imprescindível proporcionar atenção individualizada a determinados alunos para que possam aprender efetivamente. Contudo, ela encontra-se impossibilitada a fazê-lo devido às circunstâncias presentes no contexto escolar, tais como: o grande número de alunos, o curto tempo das aulas e a necessidade de “dar conta” de um certo número de conteúdos. Desse modo, subjacente ao embate marcado no dizer de Aline notamos a presença de um saber sobre a prática docente que aponta para a necessidade da inclusão de todos os alunos pelo professor, o qual precisaria encontrar meios de fazê-lo para assim assegurar que a aprendizagem aconteça.

Abaixo, observamos o segundo excerto que traz o relato da mesma APLI sobre uma aula específica que observou:

Excerto 2

É praticamente uma aula lá na frente e outra lá pros alunos do fundo. Então o professor dá aula pro restante da turma e eu cuidei desses três alunos lá. Se deixasse só como tava éh transcorrendo a aula normal eles não teriam entendido chegado ao resultado que era proposto pra essa aula. (Aline – SOT: Prática do Professor e Desempenho dos alunos)

A ruptura da noção de homogeneidade entre os alunos pode ser observada na descrição de uma turma com dois grandes grupos: o “lá da frente” e outro dos “alunos do fundo”, evidenciado pela presença de organizadores espaciais.

Ao descrever a experiência que vivenciou, Aline esclarece que enquanto “o professor dá aula pro restante da turma” ela auxiliou três alunos que embora estivessem na sala de aula, estavam “lá” como que separados dos outros alunos que recebiam explicações do professor. É interessante notarmos a construção realizada pela APLI, sobretudo no nas vozes social (professor) e de autor empírico (APLI na posição de professora auxiliar) e no uso das formas verbais simultânea e anterior à ação: “o professor dá uma aula pro restante da turma e eu cuidei desses três alunos”. Enquanto a ação por ela tomada na ocasião é expressa por um verbo na primeira pessoa do pretérito perfeito (cuidei), aquela tomada pelo professor é referida na terceira pessoa do singular do tempo presente (dá), o que poderia indicar que a última não foi episódica, mas trata-se de uma situação constante, uma prática comum do métier do professor, no qual geralmente não há condições de fazer com que todos acompanhem e interajam durante as explanações. A modalização pragmática sinalizada por meio do advérbio “praticamente” no início da descrição da situação funciona para

Utilizaremos o pseudônimo “Aline” a fim de preservar a identidade da APLI. O mesmo acontecerá com os demais nomes de APLIs apresentados neste trabalho.

atenuar a intensidade da afirmação e caracteriza a tensão pragmática oriunda do mundo social que trata das maneiras habituais da prática docente.

Aline prossegue explicando que sua ação foi o que permitiu que o objetivo proposto para a aula fosse alcançado por um maior número de alunos. Podemos observar isso pela ação explicitada por meio da condicional no tempo imperfeito que vem precedida da ação no futuro do pretérito “se deixasse só como tava (...) eles não teriam entendido chegado ao resultado que era proposto para a aula”. O auxílio que ela proveu aos três alunos reitera sua autoconfiança enquanto professora, pois, ela toma consciência de que tem capacidade para “cuidar” dos alunos, explicando-lhes o conteúdo. Portanto, a questão por ela abordada não está relacionada a uma tensão epistêmica (do mundo objetivo), mas sim a tensões pragmáticas, questionando, sobretudo, acerca da própria prática do professor em sala de aula. Assim, apesar de estar consciente do seu papel como professora em termos do conteúdo a ser ensinado, Aline demonstra dúvidas quanto a como adaptar-se as condições contextuais presentes na realidade da prática docente.

Este segundo excerto corrobora com a tensão apresentada anteriormente, qual seja, um descompasso entre o que o sistema de ensino oferece e as condições que julga necessárias para que a aprendizagem dos alunos aconteça.

Seguindo o turno de fala de Aline, Ana relata ter tido dificuldades devido a mesma questão, como podemos observar no excerto 3:

A sala era bem () e ai mesmo que a gente procurava explicar duas vezes mas é difícil né? E daí é que nem ela disse como que a gente vai dar atenção especial pra aqueles que tEm essa dificuldade a gente tEm que repetir e explicar mais com mais calma...eu também penso bastante nisso... (Ana – SOT: Prática do professor)

No terceiro excerto a voz de Aline é trazida por Ana “é que nem ela disse” sinalizando uma identificação entre as representações de ambas: “também penso bastante nisso”. A voz de autor empírico, na posição de APLI (penso) que reflete sobre a situação, e a voz social “a gente”, na posição de professora que revela a voz do *métier* do professor – ao qual ela se inclui – também é um indício de que Ana almeja encontrar soluções. Podemos notar que embora esboce um possível caminho para o conflito recém-apresentado, marcado pela modalização pragmática “a gente procurava explicar duas vezes”, prossegue com a modalização apreciativa “é difícil”. A dificuldade apresentada por determinados alunos é enfatizada pelo recurso fonético de expressividade “aqueles que tEm essa dificuldade”, bem como a necessidade do professor em saná-la exposta da mesma forma pela modalização deontica “a gente tEm que repetir e explicar com mais calma”.

O embate entre “o esperado” e “real” que mencionamos anteriormente também é visível no excerto que apresentamos a seguir:

Excerto 4

Essa coisa da atenção especial é muita boa seria MUITO bom se a gente conseguisse fazer isso com todos os alunos mas isso é semi-impossível... com a carga horária que nós temos...com com as condições que nós temos... eu não sei... qual outra solução seria possível a não ser se nós... fosse se a aula fosse sempre assim dois professores em sala... eu acho que seria perfeito. (Bernardo – SOT: Prática do professor)

A possibilidade de proporcionar atenção individualizada aos alunos é qualificada por Bernardo como “muito boa”, mas “semi-impossível” devido à carga horária e as demais condições que fazem parte do contexto de ensino em que se encontra o professor. Embora o termo “semi-impossível” permita inferir

a existência de alguma possibilidade, ainda que remota, observamos que o uso da forma verbal de posterioridade - futuro do pretérito em “seria”, “conseguisse”, “fosse” demonstra uma possibilidade apenas hipotética e não real de mudança do sistema escolar. Mais uma vez recorrendo a circunstâncias hipotéticas, o APLI afirma que a única solução seria a presença de mais um professor em sala (“a não ser se”), sinalizando novamente a representação da impossibilidade de um só professor ser capaz de atender de forma individualiza àqueles alunos que necessitam.

Assim como nos excertos anteriores, novamente há recorrência da voz social docente “a gente” e “nós” que sinaliza a posição que o aluno professor assume como já pertencente à classe de professores. Também há traços da voz de autor empírico na posição de APLI “eu acho” em que utiliza a modalização apreciativa “eu acho que seria perfeito” que este seria um possível caminho para essa inquietação. Dessa forma, as tensões pragmática e apreciativa evidenciam que as imposições do sistema de ensino e a necessidade de proporcionar mais atenção aos alunos permanece como um problema presente no *métier* do professor.

5. Considerações finais

No presente artigo tivemos como objetivo analisar uma sessão de socialização de diários, observando tensões, avaliações e saberes que se apresentaram no período de formação sobre a prática docente. Ancoramo-nos em construto teórico-metodológico do Interacionismo Sciodiscursivo (ISD) com vistas a compreender a configuração da linguagem que permeia a sessão em tela.

Posteriormente, com base na transcrição de uma socialização de diários realizada por alunos de graduação na disciplina de Estágio, selecionamos

quatro excertos que possibilitaram observar os SOTs de desempenho dos alunos e da prática do professor, que por sua vez, evidenciaram a dificuldade encontrada pelo professor para ensinar todos os alunos em uma turma que além de numerosa é heterogênea em termos de aprendizagem.

Entre as diferentes tensões que pudemos observar, as de ordem pragmática nos chamam a atenção, pois, apontam para conflitos que poderíamos considerar típicos do período de formação docente, pois, revelam as dificuldades de aproximar os conhecimentos aprendidos na esfera formativa (acadêmica) à realidade do sistema escolar. Também são evidenciadas tensões afetivas, como vimos, a angústia compartilhada pela aluna-professora Aline com seus colegas – a busca por ações que possibilitassem assegurar a aprendizagem de todos os alunos – mostrou-se uma preocupação não só dela, mas também de seus colegas.

Ao entrarem em contato com a realidade da prática docente por ocasião do Estágio Supervisionado, os APLIs recorrem a saberes apreendidos ao longo de sua formação. Contudo, muitas vezes, percebem-se com dificuldade de responder aos desafios desse universo recém-adentrado. A socialização de diários é, nesse sentido, um instrumento de grande importância na medida em que dá voz aos APLIs e possibilita o desenvolvimento da reflexividade por meio da avaliação e posterior coletivização de suas análises.

Referências

BARLOW, M.; BOSSIÈRE-MABILLE, H. **Ecrire son journal pédagogique: analyser et élaborer sa pratique**. Lyon: Chronique sociale, 2002.

BOLÍVAR, A. La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. **Revista de Educación**, v. 1, n. 1, p.

201-212, 2010. Entrevista concedida a Luiz Porta. Disponível em: <http://publicacionesfh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14/58>. Acesso em: 27 jul. 2011.

BRONCKART, J.-P. Un retour nécessaire sur la question du développement. In: M. BROSSARD, M.; FIJALKOW, J. (Orgs.). **Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques**. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2008a, p. 237- 250.

BUZZO, M. **O diário de leituras**: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

CELANI, M. A. A. Prefácio. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas**: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas, SP: Pontes Editora, 2009, p. 9-12.

DIAS, S. M. A. Revelações sobre o agir docente em um diário reflexivo. In: Medrado, B. P.; Pérez, M. (Orgs.). **Leituras do agir docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. 2011 (no prelo).

GIMENEZ, T. N. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em curso de letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores; Arte Língua, 2004, p. 61-105.

LIBERALI, F. C. **O diário como instrumento de reflexão**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1999.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAZZILLO, T. M. F. M. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos

da Linguagem - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

PEREIRA, M. A. **“Amei essa aula!”**: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre vozes em diários dialogados de professoras de língua inglesa. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Revista Poésis, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

_____.; _____. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

REICHMANN, C. L. Constructing communities of practice through memoirs and journals. In: BURTON, J.; QUIRKE, P.; REICHMANN, C. L.; PEYTON, J. K. (Org.). **Reflective writing**: a way to lifelong teacher learning. San Francisco: TESL _EJ Publications, 2009, p. 44-62.

SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento & formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

VANHULLE, S. **Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation**. Berne/ Neuchâtel : Peter Lang, 2009a.

ZABALZA, M. **Diários de Aula**: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

Artigo enviado em: 27/12/2016

Aceite em: 10/01/2017

Literaturkritiker, Vereinigt Euch: por um Critivismo

p. 65 - 78

Andrew Yan Solano Marinho ¹

Resumo

Neste artigo buscamos observar a problemática da relevância social da crítica literária e cultural na contemporaneidade por meio das discussões do teórico inglês Terry Eagleton. Discutiremos suas proposições de enfrentamento ao problema, como a ideia de “contra-esfera pública”, juntamente com a proposta de uma “esquizofrenia produtiva” proposta por Rocha (2011). Ao longo do trabalho faremos relações entre a crítica no âmbito inglês e no âmbito brasileiro, bem como observaremos as relações entre a crítica universitária e a esfera pública cultural. Por fim, defenderemos um “critivismo” como forma de aliar à prática de uma crítica estético-social uma participação ativa não apenas na produção de conhecimento, mas na sua recepção e distribuição

Palavras-chave: Crítica; Literatura; Ativismo.

Abstract

In this article we seek to observe the problem of social relevance of literary and cultural criticism in contemporary society through the discussions of the English thinker Terry Eagleton. We discuss his proposals for confronting the problem, as the idea of “counter-public sphere”, jointly with the proposal of a “productive schizophrenia” proposed by Rocha (2011). Throughout the work we will make relations between criticism in English and Brazilian context and we will also observe the relationship between the academic criticism and its relationship in the cultural public sphere. Finally, we defend a “critivism” as a way to combine the practice of aesthetic and social criticism with an active participation not only in the production of knowledge, but in its reception and distribution.

Keywords: Criticism; Literature; Activism.

O distanciamento e/ou irrelevância social da crítica literária

O crítico inglês Terry Eagleton, em seu livro *Walter Benjamin: towards a Revolutionary Criticism* (1981), faz um diagnóstico pessimista da crítica literária, em especial da vertente marxista, afirmando que devido o surgimento de vários fatores dentro do âmbito sociocultural do socialismo nos anos 70, houve uma percepção

de que a esquerda se apartou dos movimentos sociais e dos contextos de luta de massa para se enclausurar nos seus próprios discursos especializados, construindo e julgando conceitos longe da realidade e das necessidades empíricas sociais e se aproximando muito do modelo de crítica tradicional reclusa a um círculo de especialistas, sem diálogo com a sociedade civil e com os próprios leitores de literatura. Opondo-se a esse comportamento, em que o foco de análises

¹ Doutorando em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professor Assistente da Universidade do Estado de Alagoas. Email: andrewjah@gmail.com

literárias era mais voltado para uma análise conceitual ou para uma leitura cerrada textual, o pensador britânico buscou fomentar uma ideia de análise literária que focasse nos problemas de produção cultural e nos usos políticos dos produtos artísticos.

Para isso, Eagleton, como podemos ver em seu livro sobre Benjamin, coadunava suas ideias com várias tradições da esquerda, como, o pensamento primordial de Karl Marx na décima primeira tese sobre Feuerbach – de que os filósofos só interpretaram o mundo de maneira diferente, e que devemos, porém, mudá-lo –, ecoando também nas proposições de Antonio Gramsci de que a principal meta da crítica marxista não é interpretação de textos, mas emancipação cultural das massas, e na ideia de Vladimir Lênin, de que uma teoria Revolucionária correta apenas assume sua forma final em íntima conexão com a atividade prática de um verdadeiro movimento revolucionário e de uma verdadeira massa Revolucionária. Portanto, é com base nesses imperativos que o crítico inglês propõe o que deveria ser feito para que uma crítica literária pudesse ser definida como Revolucionária.

No entanto, isso não quer dizer que Eagleton queria abandonar totalmente os projetos teóricos em função de uma prática social, pois, para ele, a relação seria dialética, em que a prática sempre se torna a consciência da teoria. Nesse sentido, os densos conceitos teóricos de Georg Lukács sobre o realismo ou de Theodor Adorno sobre o modernismo têm seu valor e são necessárias para uma crítica marxista que procure analisar a história de dominação simbólica ou desconstruir os discursos hegemônicos em representações literárias. Entretanto, para o pensador britânico, isso: *“merely adress new answers to*

the same object”² (EAGLETON, 1981, p.97); ou seja, essas teorias e críticas não rompem decisivamente com o modo de crítica que ficaria “satisfeita” em apenas restringir-se ao campo dos discursos especializados. Seguindo esse argumento, Eagleton, então, entende que a crítica literária acadêmica, nos moldes que foram produzidas ao longo do século XX, faz parte de um processo histórico de divisão do trabalho, em que a crítica, no âmbito teórico, era possível, separada de sua influência prática social.

Nessa perspectiva, há uma similaridade entre as ideias de Eagleton e o conceito de “intelectual” para Antonio Gramsci. Para Gramsci, os intelectuais podem ser compreendidos sob duas perspectivas: os intelectuais orgânicos e os tradicionais. Os primeiros tentariam fazer uma ponte entre a filosofia e o popular, a teoria e a prática. O intelectual seria, assim, menos um intelectual de laboratório e mais um ativista, participante ativo na vida cultural e nas decisões da sociedade civil. Ele buscaria dar unidade e coerência teórica às experiências da sociedade. Os últimos – os intelectuais tradicionais –, por sua vez, seriam exemplo da presunçosa independência para com a vida cotidiana e a sociedade civil, como, por exemplo, os filósofos idealistas e os eclesiásticos. Assim sendo, para Gramsci, essa suposta autonomia dos intelectuais poderia ocasionar sérios problemas políticos:

Dado que estas várias categorias de intelectuais tradicionais sentem com “espírito de grupo” sua ininterrupta continuidade histórica e sua “qualificação”, eles consideram a si mesmos como sendo autônomos e independentes do grupo social dominante. Esta autocolocação não deixa de ter consequências de grande importância no campo ideológico e político: toda a filosofia idealista pode ser facilmente relacionada com esta posição assumida pelo

2 “Meramente endereça novas perguntas para o mesmo objeto”. (Tradução nossa, as traduções doravante serão de nossa autoria. Utilizamos o texto original, apenas neste título, devido a impossibilidade do autor de obter edição já publicado no vernáculo.)

complexo social dos intelectuais e pode ser definida como a expressão desta utopia social segundo a qual os intelectuais acreditam ser “independentes”, autônomos, revestidos de características próprias, etc. (GRAMSCI, 1982, p.5).

Nesse sentido, se pudéssemos transportar essas ideias gramscianas dos intelectuais para a nossa discussão sobre a crítica literária, poderíamos dizer que Eagleton está tentando identificar na crítica literária uma tendência de certa parte dessa crítica em se colocar como os intelectuais tradicionais, e que, apesar de seus esforços teóricos e discursivos, haveria uma carência de críticos literários “orgânicos”, que realmente pudessem ir além da pseudoautonomia discursiva a fim de dialogar com a sociedade civil.

Para o autor britânico, essa carência de críticos literários “orgânicos” era, nos anos 80, tão flagrante que, em seu livro de 1984, *A função da crítica*, ele afirma que: “Este livro defende a tese de que a crítica atual perdeu toda sua relevância social” (EAGLETON, 1991, p.1). Entretanto, para o teórico marxista, nem sempre a crítica teve esse papel inexpressivo na sociedade, e, se hoje ela está assim, isso se deve, de um lado, pela cisão das relações entre a sociedade e a academia, e, do outro, pela cooptação das instituições literárias pela indústria literária. Vemos então que nesse livro Eagleton tentou mostrar que a crítica literária teve relevância social apenas quando ia além de seu discurso especializado e estava envolvida com uma crítica abrangente da cultura. De acordo com o teórico inglês, um exemplo disso, na Inglaterra, seria a crítica literária do século XVIII, que serviu como fomentadora de uma política cultural contra a monarquia e a aristocracia; e, do século XIX, uma crítica voltada para a moralidade pública de uma sociedade industrial burguesa. Portanto, seria apenas a crítica do século XX teria se reduzido a

uma questão meramente de crítica de literatura.

Nessa perspectiva, baseado na ideia de Jürgen Habermas de “Esfera Pública”³, Eagleton afirmaria que a crítica literária sempre se estabeleceu por meio dessa esfera pública, que, segundo ele, abrangeria o domínio das instituições sociais pelos quais os indivíduos se reuniam e, com base em um discurso racional, deliberavam sobre assuntos, tornando-se assim uma força política. Contudo, segundo o autor, na Inglaterra do século XIX, com o avanço do modo de produção capitalista, o discurso do crítico privilegiado, representante das paixões da sociedade ou repositório de valores culturais, começou a não mais representar uma sociedade não muito consensual em uma esfera pública, pois esse consenso teria sido dividido por interesses de classes e objetivos diversos. Essa esfera pública, assim, começou a ruir, fazendo com que, por um período do século XIX, a crítica buscasse como solução sempre retomar esse modelo consensual e totalizante. Sobre isso, Eagleton descreve o crítico literário do século XIX:

Ele deve reinventar ativamente uma esfera pública fragmentada pela luta de classes, pela ruptura interna da ideologia burguesa, pelo crescimento de um público leitor confuso e amorfo, ávido por informação e incentivo, pela continua subversão da opinião “polida” por parte do mercado comercial, e pela explosão e fragmentação aparentemente incontroláveis dos conhecimentos provocados pelo aceleramento da divisão do trabalho intelectual (EAGLETON, 1991, p.41).

Assim, com o surgimento dessas novas configurações sociais, seria uma missão homérica para o crítico, na época um conhecedor geral da cultura e que não possuía especialização, conseguir ter legitimidade para dar conta dos anseios de uma sociedade cada vez mais segmentada e

3 Explicitada no livro *A Mudança Estrutural na Esfera Pública* (1962).

especializada. A partir disso, a crítica literária começou a fomentar formas especializadas de discursos, que não mais versavam de forma consensual e geral sobre a cultura e a sociedade. Precisando de algo que superasse o amadorismo e o generalismo dos críticos anteriores, a crítica começou a institucionalizar-se nas universidades. Desse modo, para Eagleton, a crítica, ao procurar resolver esses problemas na universidade, obteve uma base institucional e uma estrutura profissional, mas sob pena de se apartar do domínio público: “A crítica alcançou a segurança cometendo suicídio político; seu momento de institucionalização acadêmica é também o momento de seu efetivo desaparecimento enquanto força socialmente ativa” (EAGLETON, 1991, p.58).

Isso resultou na corrente teórica *Practical Criticism*, que buscava utilizar o cientificismo, aparentemente técnico e universal, para dar legitimidade a uma crítica literária que não podia mais se sustentar falando em nome de toda multiplicidade de interesses da sociedade. Assim sendo, sob uma lógica utilitarista capitalista, houve uma crescente segmentação do conhecimento, e a crítica estava, assim, incorporando-se cada vez mais à indústria cultural e/ou se enclausurando nas academias, de modo que, para Eagleton, ao longo do século XX a crítica se tornaria infimamente: “como um punhado de indivíduos criticando mutuamente seus próprios livros” (EAGLETON, 1991, p.99). Desse modo, os críticos se nutriam, dentro de suas áreas e temas de pesquisa, para legitimar certas tendências e escritores. Tal como a literatura pós-moderna, esse tipo de crítica aparentaria ser uma forma de discurso que quase inteiramente se autovalidaria e se autopropetuará,

sem questionar sua própria função social, tomando como natural o exercício de uma crítica muitas vezes sem nenhum propósito específico – como, por exemplo, estudar as imagens de um poema apenas em seu “sistema de signos”, ou fazer uma crítica dissociada da dinâmica sócio-estética como, por exemplo, criticar a poesia visual com o mesmo olhar de uma poesia escrita.

A solução de Eagleton para esse isolamento crítico seria, assim, a criação de uma contra-esfera pública, uma espécie de ambiente social institucional, educativo e cultural, em que discursos diferentes e ditos marginais possam circular e serem discutidos igualitariamente. Assim, para ele, isso não seria uma utopia, tendo em vista que esse tipo de contra-esfera pública existiu nos anos 30 na Alemanha de Weimar. Desse modo, Eagleton afirma que:

Para que tal concepção não seja descartada como uma fantasia da esquerda acadêmica, uma breve referência a uma situação histórica talvez se faça necessária. Na república de Weimar, o movimento da classe trabalhadora não era apenas uma formidável força política; estava também equipado com teatros, corais, clubes e jornais, centros de lazer e foros sociais próprios. Foram essas as condições que ajudaram a tornar possível um Brecht ou um Benjamin e a modificar o papel do crítico, que passou de intelectual isolado a funcionário político (EAGLETON, 1981, p.104).

Nesse âmbito, a ideia de contra-esfera pública demonstra qual deveria ser a função do crítico literário revolucionário, que, ao exemplo de Benjamin e Brecht, não seria apenas a de intelectual isolado ou tradicional, mas a de pessoa engajada no desenvolvimento de um ambiente cultural social. Para Eagleton, a função do crítico marxista seria

4 Mais do que apenas um defensor crítico, o próprio Eagleton nos anos 80 buscava ser uma espécie de agitador cultural – por exemplo, organizando a encenação de sua peça Brecht and Company em 1979, participando de movimentos socialistas, como os International socialists e a workers’ socialist league, editando livros desse movimento, vendendo jornais socialistas na rua, fazendo mediações com os trabalhadores entre as concepções teóricas marxistas e a prática de luta dos militantes socialistas, virando foco político para os estudantes de Oxford e até mesmo fazendo piquetes na rua em favor da greve dos mineradores britânicos de 1984. A despeito das muitas oposições que sofria, por ser acadêmico da tradicional e conservadora universidade de Oxford, e por não se comportar como a tradição dessa universidade determinava, Eagleton não deixou seu ativismo de lado.

participar ativamente e contribuir diretamente na emancipação cultural das massas⁴. Ele deveria, assim, tomar parte e ajudar a organizar oficinas de escritores, teatros populares e estúdios de artistas, envolver-se nos projetos de design e arquitetura, bem como na transformação dos aparatos educacionais e culturais; enfim, tudo que poderia contribuir para uma qualidade da vida cotidiana, do discurso público à “consumação” doméstica, ou seja, tudo o que preconizavam as vanguardas de Weimar e os bolcheviques. Assim, por mais que existam diferenças de situação histórica, para Eagleton, algumas responsabilidades vêm sendo tacitamente recusadas pela teoria cultural – e seria justamente isso que daria origem a essa atual condição da crítica literária, isolada nas academias ou subserviente à indústria cultural.

O caso brasileiro: da crítica pública de rodapé a crítica enclausurada nas academias e a esquizofrenia produtiva

Torna-se interessante observar uma realidade semelhante entre crítica literária inglesa e a historiografia da crítica literária brasileira. No trabalho de João Rocha, *A crítica literária: em busca do tempo perdido?* (2011), observa-se que a crítica nacional desde o século XIX se constituía na imprensa, essa tinha como característica a presença de profissionais que não tinham uma especialização acadêmica em letras, até por não possuir uma larga opção desse curso nas universidades brasileiras. Era comum a composição de articuladores com formação na sociologia, no direito, na filosofia, o que acabava por moldar uma crítica literária de caráter mais humanista, e com um tom menos especializado. A partir dos anos 40 esse modelo de crítica até então produzida começou a ser questionada pela crescente influência da necessidade de formação acadêmica, e pela mudança da linguagem no

jornalismo, que passou a ser menos denso e passou a focar mais em informações rápidas e “atuais”, e também, pelo próprio deslocamento do centro de interesse cultural da literatura para os meios audiovisuais e digitais. Para Rocha, então, foram as mudanças estruturais, a partir da segunda guerra mundial, que fizeram com que a crítica literária não somente no Brasil, mas esse fazendo parte de uma conjuntura internacional, tivesse seu desaparecimento da esfera pública e torna-se cada vez mais reclusa na academia, transformando-se em um discurso especializado. Nesse sentido, vemos que Rocha atualiza a questão Eagletoniana ao acrescentar à discussão sobre a irrelevância da crítica literária não apenas o argumento da especialização acadêmica, mais também uma própria modificação da dinâmica de comunicação dos meios massivos e uma reorganização das formas de distribuição e de consumo da crítica literária.

Nesse sentido, para tentar viabilizar um horizonte de alternativas a essa problemática da crítica, o autor sugere o conceito de “esquizofrenia produtiva”, que seria a visão do crítico literário como mediador entre o espaço público e o conhecimento técnico e especializado da academia. Rocha, então, resume seu conceito da seguinte forma: “penso numa crítica literária e cultural animada por uma bem-vinda esquizofrenia produtiva, valorizadora de analistas que saibam ser bilíngues em seu próprio idioma”. (Rocha, 2011, p.380). Assim, o autor preconiza que os críticos sejam capazes de “traduzir” os termos conceituais e as abstrações teóricas para uma linguagem clara e uma lógica de fácil percepção por leigos.

Esse conceito de Rocha possui convergências com o projeto de uma crítica Revolucionária por Eagleton, ambos em seus contextos perceberam uma crescente desagregação e afastamento da crítica literária de sua relevância social e de seu consumo, entretanto,

o projeto eagletoniano parece ir além do âmbito literário e teórico, que Rocha preconiza, e propõe uma mudança na própria relação institucional das relações culturais, o que ele chama de “Contra-esfera pública”, que apesar de ser mais ousada possui certas problemáticas que passamos a investigar.

A contra esfera pública e sua viabilidade?

No que concerne à crítica literária – que, por tratar de objetos “superestruturais”, teria uma tendência a ser autônoma das massas – Eagleton não acredita que ela deva ficar confinada à academia. Ele então descreve a forma que uma “crítica literária Revolucionária” deveria assumir:

It would dismantle the ruling concepts of “literature”, reinserting “literary” texts into the whole field of cultural practices. It would strive to relate such “cultural” practices to other forms of social activity, and to transform the cultural apparatuses themselves. It would articulate its “cultural” analyses with a consistent political intervention. It would deconstruct the received hierarchies of ‘literature and transvaluate received judgments and assumptions; engage with the language and “unconscious” of literary texts, to reveal their role in the ideological construction of the subject; and mobilize such texts, if necessary by hermeneutic “violence”, in a struggle to transform those subjects within a wider political context⁵ (EAGLETON, 1981, p.98).

Essas ideias de Eagleton são bastante sugestivas, no entanto, como todo conteúdo programático, há um questionamento de como realizá-las na prática. Assim, ao versar sobre as

questões institucionais da crítica e seus efeitos nas práticas sociais, o autor afirma: “uma crítica marxista academizada manteve-se quase sempre silenciosa a respeito” (EAGLETON, 1991, p.89). Portanto, essa crítica academicista, presente no marxismo estruturalista dos anos 70, que ele mesmo fazia parte, acabava por ser elitista, idealista, despolitizada e, para Eagleton, como resultado, essa crítica se mostrava socialmente irrelevante e contribuiria para manter os valores vigentes do capitalismo. Por conseguinte, somente com a criação de uma contra-esfera pública poderia ser a crítica marxista, e a crítica em si, ativa, versátil, múltipla, coletivista, igualitária e socialmente participativa.

Contudo, poderíamos erguer duas questões a respeito dessa proposta de Eagleton. Primeiro: como seria possível essa contra-esfera pública na contemporaneidade? E, segundo: seria a academia, de forma verticalizada, que deveria tomar a iniciativa de levar adiante a mudança na sociedade?

Sobre o primeiro questionamento, poderíamos elencar alguns problemas na ideia de uma contra-esfera pública. Visto que Eagleton toma como referência a contra-esfera pública dos anos 30 na Alemanha, poderíamos indagar como essa ideia, que supostamente funcionara no início do século passado, pode funcionar numa suposta era pós-modernista do capitalismo tardio, globalizado e tecnológico? Se a própria noção de esfera pública burguesa não foi possível, porque o consenso não era mais plausível, uma esfera pública reversa ou popular não teria os mesmos problemas em angariar e unir várias instituições e agentes sociais, ainda mais em uma época de

5 Ela iria dismantelar os conceitos dominantes da “literatura”, reinserindo os textos “literários” em todo o campo das práticas culturais. Ela iria se esforçar para relacionar tais práticas “culturais” com outras formas de atividade social e transformar os próprios aparatos culturais. Ela iria articular suas análises “culturais” com uma intervenção política consistente. Iria desconstruir as hierarquias preconcebidas de ‘literatura’ e transvalorizar julgamentos e premissas preconcebidas; se engajaria com a linguagem e o “inconsciente” de textos literários, para revelar o seu papel na construção ideológica do sujeito e mobilizar tais textos, se necessário, por uma “violência” hermenêutica, em um esforço para transformar esses temas dentro de um contexto político mais amplo.

corporativismo, especialização, micropolíticas e pretensões locais, fluídas e instantâneas?

Sobre o segundo: por que a ênfase de Eagleton nas universidades como líderes dessa mudança? Poderíamos argumentar como preconiza Althusser⁶, em seu ensaio de 1968 “A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado”, que o aparelho ideológico escolar, nas sociedades capitalistas, é o centro dominante que dá unidade ideológica à população. Logo, os acadêmicos formam os professores, que irão educar os indivíduos, e, assim, atingir amplamente a população. Nesse sentido, se as universidades iniciassem um projeto revolucionário, poderiam gerar um efeito de cima para baixo. Todavia, poderia se questionar que, com a informação relativamente democratizada pelos meios de comunicação na contemporaneidade, mostra-se difícil conceber uma noção tão vertical de mudança social. Assim, a crítica literária poderia não obter sua renovação apenas por meio da academia, mas poderia, ela própria, organizar e forçar a sociedade civil e as instituições estatais para que gerem um diálogo da produção acadêmica em acordo com as necessidades sociais. Há, assim, uma ausência de problematização na obra de Eagleton – por exemplo, entre o crítico universitário e o crítico do jornal; sujeitos que poderiam também ajudar nesse processo de mediação entre erudição acadêmica e função social.

Poderia se cogitar também até que ponto esses problemas levantados por Eagleton, como sempre baseados, em grande parte, em modelos britânicos, poderiam se adequar a outros contextos culturais. Desse modo, no contexto brasileiro, será que as necessidades históricas seriam semelhantes?

O Brasil teve críticos influentes que nem sempre fizeram parte da academia, como Álvaro

Lins e Otto Maria Carpeaux, que faziam crítica nos jornais de grande circulação pública, unindo conhecimento literário aos anseios populares. A própria literatura surgiu no jornal, o que mostra a notoriedade pública da literatura no Brasil, apesar dos poucos leitores até a metade do século XX. Sobre essa ideia, o jornalista e crítico literário Manuel da Costa Pinto, em um ensaio chamado “Guerra e Paz: a crítica literária na imprensa brasileira” (2000), defende uma visão da crítica brasileira, da primeira metade do século XX, que percebemos como bastante similar ao dilema entre os intelectuais públicos e os acadêmicos proposto por Eagleton no contexto inglês. Para o jornalista:

Até então, a crítica literária brasileira se dava preferencialmente nos “rodapés” – espaços semanais reservados ao comentário de livros e acontecimentos da vida literária. Normalmente caracterizados pelo tom informal, pelas digressões de ordem pessoal, cotidiana, e pela percepção impressionista da obra poética ou ficcional, os rodapés eram geralmente assinados por intelectuais de formação pluralista e que atuavam em diferentes contextos; eram jornalistas, escritores, críticos de artes plásticas ou advogados cuja educação tivera como base a leitura dos grandes romances da literatura ocidental e que por isso estavam aptos a discutir o momento literário com uma erudição que, todavia, não os tornava *especialistas* no sentido que a divisão dos departamentos universitários viria a dar ao termo (PINTO, 2000, p.56).

Vemos, nesse fragmento, que o Brasil passou por uma época em que a crítica não estava confinada nas academias, em que escritores da estirpe de Álvaro Lins, Sérgio Milliet, Afrânio Coutinho, Sérgio Buarque de Holanda e Otto Maria Carpeaux produziram suas críticas em jornais brasileiros. Na segunda metade do século, entretanto, houve uma extensa migração da crítica literária para

6 Althusser teve bastante influência nos textos de Eagleton dos anos 70 e 80, sendo assim, talvez seja a referência que influenciou seus argumentos.

a academia, aliada a uma ojeriza pela crítica nos jornais, caso que ficou expressivo na discussão entre Álvaro Lins, apelidado de “imperador da crítica”, e o catedrático Afrânio Coutinho. Coutinho, que voltara dos Estados Unidos querendo implantar no Brasil a corrente teórica *New Criticism*, criticou Lins, no livro *No Hospital das Letras* de 1963, por sua crítica impressionista, sinalizando, assim, o marco de uma separação gradual entre a crítica pública, considerada pelos acadêmicos como impressionista, subjetiva e redutora, e a crítica acadêmica, defendida pelos mesmos como científica, objetiva e sistemática, que não seria corrompida pelos anseios públicos e poderia produzir o conhecimento independente. Contudo, apesar de o caminho contemporâneo da crítica brasileira ter se norteado pela academia, reverberando a situação da crítica na Inglaterra descrita por Eagleton, há um crítico em especial que parece ter, a seu modo, principiado uma espécie de crítica literária concomitantemente acadêmica e pública, nos referimos ao professor Antonio Candido.

Como observa Manuel Pinto, Candido, que começara sua crítica literária nos jornais, a partir dos anos 50, seguindo a tendência em voga, optou pela institucionalização acadêmica, inclusive sendo responsável pela criação da disciplina de Teoria Literária na USP. Segundo Manuel Pinto:

Entretanto, não se pode esquecer o papel do “jornalismo cultural” em sua biografia intelectual: autor de rodapés intitulados “Notas de crítica literária” na *Folha da Manhã* e no *Diário de São Paulo*, Antonio Candido seria ainda responsável, em 1956, pelo projeto do “Suplemento Literário” de O Estado de S. Paulo, que seria o mais importante caderno de cultura da imprensa brasileira (PINTO, 2000, p.57).

Desse modo, além da crítica de jornal, podemos ver que Candido sempre mostrou uma postura distanciada do isolamento acadêmico,

como, por exemplo, no âmbito teórico, fazendo uma espécie de estudos culturais *avant la lettre* como observou Maria Cevasco (2003), ao estudar temas marginais – como os caipiras em os *Parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o Caipira Paulista e a transformação dos seus meios de vida* (1964) –, ou criando o conceito da dialética da malandragem para questionar a relação entre formação cultural e expressão literária, discutindo até mesmo as singularidades das literaturas regionais do Brasil. Além disso, o crítico brasileiro não se restringia às disciplinas especializadas; Candido transitava pela sociologia, história e estilística. Ele buscou também popularizar ideias, produzindo livros introdutórios e ensaios de cunho social, como o *Direito a literatura* (1988), e, no âmbito mais geral, foi responsável pela criação de partidos políticos, como o Partido Socialista Brasileiro (PSB) e o Partido dos Trabalhadores (PT). Nesse sentido, vemos que, para Candido, haveria um dever como cidadão e como crítico de mediar o conhecimento acadêmico com as necessidades da sociedade.

Defendemos, assim, que Antonio Candido, no Brasil, constituiu um exemplo como os acadêmicos podem dialogar com os anseios sociais, assim como, na Inglaterra, Eagleton ressaltou Raymond Williams como um crítico que, similarmente, questionava a segmentação acadêmica e priorizava o discurso público, apesar de Williams ter sido um crítico isolado, sem uma base coletiva que lhe desse apoio institucional para atuar:

Os limites da obra de Raymond Williams finalmente mostrou-se incapaz de ultrapassar não são os que configuram disciplinas intelectuais, política e literatura, ou texto crítico e “criativo”; são, na verdade, os limites entre a instituição acadêmica e a sociedade política, que a ausência de uma contra-esfera pública põe em evidência. (EAGLETON, 1991, p.107).

Esses limites também podem ter sido os que a crítica de Antonio Candido, assim como a crítica em geral no Brasil, não conseguiu superar: a ausência de uma contra-esfera pública. Para que isso ocorra, seria necessária toda uma mudança no aparato cultural e educacional e nas instituições públicas, em diálogo com a sociedade civil; algo que, até então, parece complicado de se realizar nas universidades britânicas e brasileiras. E esse é um dos pontos em que a proposta de Eagleton, mesmo que esta se mostre idealista, parece suplementar a ideia de Rocha (2011), pois mais do que propor uma aproximação da crítica é preciso uma mudança na própria estrutura do funcionamento das instituições que lidam com cultura.

Por fim, entendemos que a ideia de contra-esfera pública de Eagleton precisa enfrentar certos desafios, responder a certa questão: como negociar a relação entre universitários e a sociedade civil, levando-se em conta que esses atuam em campos distintos – os universitários respaldados pelo seu rigor metodológico e os agentes culturais (artistas, jornalistas, leitores, políticos, intelectuais orgânicos) baseados em seu suposto “senso comum”, mas respaldados por sua prática? Como evitar o risco de manipulação e controle dos agentes sociais “não-científicos” pelos especialistas universitários? Como fazer para que os não acadêmicos não sejam ignorados, já que, para alguns críticos “cientistas”, não se deveria aceitar as premissas não-verificáveis dos não acadêmicos? E, ainda, como os agentes culturais, sem o distanciamento acadêmico, poderiam contribuir sem se contaminarem por pressões econômicas ou serem cooptados por interesses políticos espúrios, cobrando assim da academia sua relevância social e uma atenção para o que eles estão produzindo?

Vê-se que o problema que Eagleton tenta enfrentar está centrado na função institucional da crítica literária. Mas isso não é apenas um problema da disciplina literária, e sim da própria universidade como tal. Desse modo, a luta contra a crítica literária acadêmica é, na verdade, a luta contra todo um aparato educacional que propiciou à universidade essa autonomia de apenas produzir determinado conhecimento sob determinadas regras. Nesse sentido, talvez a luta de uma crítica Revolucionária, no desejo de Eagleton, possa partir de dentro da academia, mas isso requer uma participação da própria sociedade civil, para que se possa rediscutir o papel da crítica – se ela teria um papel isolado, com técnicas especializadas para analisar objetos culturais especializados, apenas pelo suposto dever do conhecimento desinteressado, ou se sua função seria contribuir com a difusão e popularização do conhecimento, tentando intervir pragmaticamente, por meio desse discurso com rigor científico, mas em diálogo com a prática social e com objetivo final de promover mudanças nessa própria estrutura social.

O esquema eagletiano para uma crítica revolucionária

Em nossa dissertação de mestrado Marinho (2014), desenvolvemos amplamente a noção de crítica Revolucionária proposta por Eagleton, fruto da análise de sua tríade de obras, sobre teoria e crítica literária, produzida nos anos 80⁷. Desse modo, pudemos concluir que a base conceitual crítica do pensador inglês se constitui em pelo menos três fatores:

1. A ideia de que, no campo literário, tanto os objetos quanto os seus métodos são múltiplos,

7 Os livros que compõem essa trinca são Walter Benjamin (1981), *Literary Theory* (1983) e *The Function of Criticism* (1984) .

e, assim, a crítica deve se pautar por uma dialética que busque adequar método e objetos à necessidade de seu contexto. Nesse sentido, diferentemente de *Criticism and ideology*⁸, a crítica não pode apenas se restringir ao cânone literário, mas deve incluir outros meios artísticos e as diferentes manifestações literárias, e não deve se restringir apenas a buscar um método “científico” de estruturação literária, devendo buscar também intervir nos debates públicos sobre a produção cultural.

2. A ideia de que os críticos, pelo menos os radicais, devem ter uma preocupação pedagógica e popular, e de que a teoria surgiu justamente como uma forma de possibilitar o acesso a discursos até então disponíveis apenas para acadêmicos “eleitos”. Portanto, deve-se também entender que compartilhar o conhecimento e a informação é um dever do crítico para com a democracia.

3. A ideia de que, na crítica literária, a teoria não pode ser dissociada da prática de intervenção social. Essa é uma ideia propõem um debate entre a sociedade civil leitora e as instituições literárias, que, por sua vez, têm como objetivo o desenvolvimento de uma contra-esfera pública, em que os discursos artísticos literários e culturais possam florescer intensamente na sociedade.

Nesse sentido, esses três fatores desembocariam no objetivo de mudar a função da crítica como ela se apresentava nos anos 80. Segundo Eagleton, essa crítica era resultado de uma mudança advinda do século XX, em que a crítica literária, que, historicamente, tinha uma função social relevante e atuante nas discussões públicas, passou a se isolar e ter uma função socialmente irrelevante, ao se confinar nas academias. Assim sendo, para Eagleton, a crítica literária, ao se institucionalizar na universidade, acabou se isolando da esfera pública, ganhando

assim base institucional e segurança ideológica, mas perdendo, em contra partida, o diálogo com os leitores e escritores – isso criou teorias sob seus próprios discursos, o que acabou, na visão do autor britânico, resultando em uma produção crítica irrelevante para a sociedade. Desse modo, além da sua total falta de substância social, Eagleton considera ainda que, marginalmente, esse modelo burguês de crítica academicista contribui para a reprodução das relações dominantes, que seriam, por um lado, a indiferença com a dominação cultural e literária por certos grupos ideológicos, e, por outro, o desinteresse em permitir o acesso dos indivíduos aos modos de produção do saber.

Nesse âmbito, a função da crítica atualmente seria apenas produzir conhecimento e excluir as suas outras duas funções, que seriam: a reprodução e a consumação do conhecimento; ou seja, os críticos literários valorizam suas produções teóricas, mas são indiferentes com a sua distribuição e a sua consumação na sociedade, e desinteressados com as várias leituras e usos que os leitores e agentes sociais poderiam fazer de suas produções teóricas.

Seguindo esse raciocínio, mesmo os críticos vinculados à corrente da recepção literária, por exemplo, se praticarem esse modelo de crítica burguesa academizada, não estarão preocupados se seus textos são debatidos nas escolas, se os romancistas estão em contato com essas ideias e incluindo a opinião dos leitores nos seus escritos, ou se os críticos literários não fazem nenhuma atividade para difundir suas ideias. No mesmo âmbito, outro exemplo seria uma crítica feminista, que não estaria preocupada se as escritoras não têm acesso às publicações ou se as leitoras de poesia já ouviram falar em crítica ao patriarcado. Logo, uma postura bastante elitista e distanciada para um crítico se conformar e

8 Livro publicado em 1976, em que Eagleton tenta criar um método marxista de análise cerrada textual.

mostrar-se indiferente.

Em nosso entendimento, contudo, a proposta de Eagleton, nos anos 80, era mais ousada do que engendrar um método ou teoria alternativa para a crítica literária. Para ele, a questão não era propor um novo significado para a mesma crítica, nem também um outro método, mas sim mudar o próprio significante da crítica – tal como o objetivo final de Marx não era mudar de uma ditadura burguesa para a ditadura do proletariado, mas a mudança da própria ditadura em si.

Desse modo, seguindo o pensamento de Eagleton nos anos 80, poderíamos ver, em nossa contemporaneidade, que ainda existe: por um lado, os críticos expectadores, que produzem suas teorias, mas possuem um desinteresse liberal ao observar a sociedade se engalfinhar nas discussões sobre estética e arte, enquanto eles, por sua vez, gozam retumbantemente ao saber que a comunidade literária não sabe o que faz; e, por outro lado, os críticos ativistas, que, engajados numa perspectiva Revolucionária, entendem que o conhecimento depende de um diálogo com a sociedade civil – assim, as teorias deveriam ser distribuídas para essa, e a partir da consumação da sociedade poderia o crítico repensar sua teoria. Um exemplo disso seria as formulações de Walter Benjamin que são tributárias aos desenvolvimentos das vanguardas, ou no caso brasileiro, como observa Rocha (2011), a crítica literária universitária brasileira dos anos 50 que foi impulsionada pelas as ideias da Semana de 22, essa contribuiu para que novas percepções teóricas introduzidas nas universidades fossem consolidadas, ou seja, tanto os modernistas como as ideias da teoria da literatura recém introduzidas à época por alguns catedráticos, buscavam observar mais o rigor estético e a literariedade e, assim, se aproximavam do método típico da universidade e se distanciavam do aspecto

humanista e nacionalista da crítica de rodapé.

Literatura na contemporaneidade: por um critivismo

Vários questionamentos podem ser suscitados a cerca do papel da crítica, pois, levando-se em conta a doxa contemporânea, que afirma haver um ocaso da leitura de literatura, poderíamos questionar qual o papel da literatura – e, conseqüentemente, da sua crítica – na cultura; ou pelo menos questionar o papel de um tipo de literatura típica do século XX e de uma crítica desse mesmo século. Ao mesmo tempo em que se anuncia o fim dessa literatura e dessa crítica, entretanto, pode se ver uma ebulição de festivais literários, um crescimento de pequenas editoras, blogs literários e o surgimento de um nicho editorial em cadernos de cultura e revistas literárias, e até mesmo a proliferação de congressos e seminários acadêmicos. Por conseguinte, será que a crítica literária, frente a uma carga enorme de informação e produção cultural do século XXI, está receosa em lidar com as novas produções literárias, seja por desinteresse ou por falta de confiança de que suas teorias, baseadas em modelos obsoletos, possam servir as novas produções literárias? Assim sendo, o que teriam eles a falar sobre estas novas produções, como as literaturas marginais, indígenas, dos guetos ou as poesias cibernéticas e o hipertexto?

Oferecendo uma possível resposta a esses questionamentos, acreditamos que é preciso começar a pensar como os críticos universitários poderiam dialogar com essas novas organizações da produção literária contemporânea. Desse modo, poderíamos citar, como exemplo desse “critivismo” (crítica e ativismo), os críticos culturais Boaventura Souza Santos, Slavov Zizek, Edward Said e o próprio Eagleton. Esses mostraram ou mostram exemplos de uma crítica

literária ou cultural que não poderia ser dissociada de um diálogo com a sociedade, das novas produções culturais e dos interesses públicos; portanto, são exemplos de críticos que se perguntam qual o objetivo de seus estudos, a quem pretendem atingir ou influenciar, e que funções a sociedade atribui a seu ato crítico, diferindo-se assim, por conseguinte, da logocracia acadêmica, que se preocupa em produzir conhecimento, mas é indiferente com sua reprodução e consumação pela sociedade.

Se pensarmos que as universidades públicas brasileiras funcionam sob o tripé de pesquisa, ensino e extensão, poder-se-ia observar que o elemento da extensão serve, justamente, para valorizar esse diálogo com a sociedade, acerca da experiência com as pesquisas e o ensino desenvolvida na academia. Todavia, ao que parece, a extensão se apresenta como o campo que menos é valorizado e praticado, inclusive em alguns casos por causa da sua pontuação reduzida para a progressão da carreira dos catedráticos; ou seja, é talvez um fator ideológico que subsidia a dissociação entre pesquisa, ensino e extensão. Contudo, apesar de acreditarmos ser lícito aos professores ou pesquisadores de literatura o foco na pesquisa e no ensino – não queremos desmerecer esses dois pilares –, questionamos os professores-pesquisadores de literatura acerca da razão de eles não repensarem suas funções no âmbito dos três pilares – pesquisa, ensino e extensão: por que não “pontuar” também pela extensão? Por que não atuar para além das funções normais – produzindo livros e artigos, ministrando aulas, orientando trabalhos acadêmicos, exercendo cargos burocráticos, participando de reuniões de colegiados, de plenárias, de bancas de seleção, de organização de congressos, de edição e revisão de periódicos –, fazendo algo além de publicar em eventos e atualizar o currículo Lattes? Assim sendo, qual a

razão dos professores-pesquisadores também não poderem participar ativamente, ou pelo menos contribuir para certas ações públicas e sociais?

Defendemos, assim, que, para que isso aconteça, requer-se um mínimo de interesse e de condições para uma difusão do conhecimento acadêmico aos diversos públicos de diferentes níveis de letramento e erudição; o que, por sua vez, demandaria uma adaptação da linguagem acadêmica à linguagem popular, exigindo também uma absolvição dos meios de comunicação de massa e dos diversos gêneros de comunicação social, observando atentamente as mudanças dos nichos onde a sociedade se alimenta culturalmente e intercambia seus conhecimentos. Por conseguinte, essa é uma questão que só poderá acontecer se houver um diálogo entre os agentes sociais (escritores, leitores, editores, jornalistas culturais e instituições públicas de cultura) e os acadêmicos. Logo, pensamos que certas funções acadêmicas podem coexistir com outras; por exemplo: a difusão das pesquisas e do ensino poderia ser feita em artigos ou congressos científicos, mas também poderiam ser adaptados para a internet, blogs, sites especializados, documentários, revistas, jornais impressos, cadernos de cultura, entrevistas em programas de rádio e TV; além da organização de congressos e seminários, os catedráticos poderiam também participar na organização de saraus e eventos para a comunidade sobre arte; de forma alternada à atuação em cargos burocráticos nas universidades, os pesquisadores poderiam também atuar em consultoria de projetos de leis no âmbito da cultura e em audiências públicas que versam sobre arte e cultura; etc. Portanto, há várias alternativas a esse modelo de crítica literária e cultural institucionalizado nas universidades brasileiras.

Seguindo esse raciocínio, nos questionaríamos se os críticos literários brasileiros

deveriam continuar seguindo modelos de críticas liberais e desinteressadas – que só se preocupam com o conhecimento pelo conhecimento do texto; que muitas vezes não atentam para o fato de que há uma desigualdade enorme entre a produção e distribuição e o consumo de cultura entre Europa e América latina (realidade similar também em África e Ásia), ou seja, que há uma diferença considerável entre o nível de letramento entre as nações do hemisfério sul e do norte. Nesse sentido, os críticos deveriam pensar que vários escritores, leitores e alunos de literatura só existem em potencial, pois não tiveram ainda condições materiais de ter acesso a compartilhar suas vivências e experiências com e a partir da literatura; e a partir disso forjar um modo de pensar diferente buscando uma melhor distribuição e consumação da crítica, e não apenas uma produção de saber “desinteressado”.

Portanto, aqueles críticos que produzem mais um trabalho sobre a imagística das cores nos poemas menores de Shakespeare, devem se lembrar de que são sustentados física e mentalmente por milhares de pessoas que, devido a uma história de opressão e exclusão, que dividiu o trabalho material do imaterial e foi perpetuada pela propriedade privada, tiveram que vender, ao julgo da mais valia, seu tempo e sua força de trabalho, para sobreviver e ter uma remota oportunidade – e tempo – para cogitar a utilização dos meios de produção da consciência que eles mesmos sustentam. Isso sem falar em todos outros tipos de dominação simbólica.

Nesse sentido, como observa ironicamente Eagleton, em um dos seus recentes trabalhos, *How to Read a Poem* (2007), os críticos literários vivem hoje em um estado permanente de espanto, com medo de que algum oficial do

governo descubra que eles, embaraçosamente, são pagos para ler poemas e romances, e:

Even more outrageously, we are paid for reading books about people who never existed and events that never took place. In everyday life, talking about imaginary people as though they were real is known as psychosis; in universities, it is known as literary criticism⁹. (Eagleton, 2007, p.22)

Podemos concluir, assim, que há uma possibilidade de que a rispidez ou insensibilidade da lógica do utilitarismo do capitalismo tardio faça com que os críticos literários saiam de seus altares e torres de marfim e busquem justificar sua função de análise de textos para além de um discurso autotético, e, para isso, terão de buscar na sociedade uma razão para continuarem a existir. Será precisamente nesse momento que, talvez, a indiferença desses com o debate público seja forçada a perecer.

Por fim, a pesar de termos feito mais questionamentos do que soluções intransigentes, mostra-se preciso pensar no papel da crítica, mas não apenas no âmbito da teoria, e sim em sua organização social, institucional e na indústria cultural, e nesse sentido abrir as discussões para além do campo estético ou pensando o estético de forma dialógica com essas novas problemáticas. Assim, defendemos que a discussão de qual seria a função que a crítica deve seguir nos próximos anos deveria considerar o diálogo da crítica científica com o ativismo cultural, ou seja, fomentar um critivismo que una forças teóricas em diversas instituições e áreas de conhecimento, já que a literatura torna-se cada vez mais plural e não é mais o centro do campo e da fruição cultural. A partir disso é que poderemos traçar novos caminhos para a crítica literária e cultural.

9 Ainda mais estranho, nós somos pagos para ler livros sobre pessoas que nunca existiram e eventos que nunca aconteceram. Na vida cotidiana, falar sobre pessoas imaginárias como se elas fossem reais é conhecido como psicose; em universidades, é conhecido como crítica literária.

Referências bibliográficas

CEVASCO, M. E. B. P. S. Estudos Culturais a Brasileira. **Suplemento Mais Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 03 - 03, 25 maio 2003.

EAGLETON, Terry. **Walter Benjamin: or towards a revolutionary criticism**. London: New Left Books, 1981.

_____. **A função da crítica**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **How to read a poem**. Oxford: Ed. Blackwell, 2007.

MARINHO, Andrew Yan Solano. **Do cientista ao ativista: os problemas da ciência do texto e uma solução Revolucionária na obra de Terry Eagleton**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Crítica literária. Crítica literária. Crítica literária: em busca do tempo perdido?** Chapecó: Editora Argos, 2011, 447 p.

PINTO, Manuel da Costa. **Guerra e paz: a crítica literária na imprensa brasileira. Via Atlântica**, São Paulo, n. 4, out. 2000. Disponível em: < http://www.fflch.usp.br/dlc/posgraduacao/ecl/pdf/via04/via04_04.pdf>. Acesso em: 22/03/ 2015.

Artigo enviado em: 28/10/2016

Aceite em: 20/12/2016

A função do *Mas* em artigos de opinião produzidos por alunos do Ensino Médio

p. 79 - 90

Carla Catarina Silva¹

Resumo

Este artigo propõe, à luz da Linguística Funcional, compreender as funções do *mas* em textos opinativos, produzidos por alunos do ensino médio, visto a atuação desse como conectivo e como Marcador Discursivo (MD). Para tanto, baseados, principalmente, nos trabalhos de Castilho (2010) e Antonio, Hintze e Alves (2014), investigamos como ocorre tal atuação em se tratando da função das relações que o elemento *mas* estabelece nos textos, mais especificamente em Artigos de Opinião produzidos por alunos do 3º ano do ensino médio de um colégio público da cidade de Jacarezinho/PR. Os resultados apontam que a maior parte das ocorrências do *mas* marcam atuação como conectivo, indicando contraste. Verificamos, também, uma ocorrência do elemento como MD, e outra ainda como conectivo, não na indicação de contraste, mas parte de um dos elementos de sentenças correlativas.

Palavras-Chave: Conectivos. Marcadores Discursivos (MDs). Linguística funcional

THE FUNCTION OF *BUT* IN OPINATIVE TEXTS PRODUCED BY HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

This article is aimed, based on Functional Linguistics, to understand the functions of *but* in opinative texts produced by high school students, since it works as a connector and as a Discourse Marker (DM). In order to do so, based mainly on the works of Castilho (2010) and Antonio, Hintze and Alves (2014), we investigated its occurrence according to the relations that the element establishes in the texts, specifically in Opinion Articles produced by students of the third year of high school in a public school in Jacarezinho/PR. The results indicate that most occurrences of *but* mark action as a connector, indicating contrast. We also verified an occurrence of the element as DM, and another as a connector, but instead of indicating contrast, it was part of one of the elements in correlative sentences.

Key words: Connectors. Discourse Markers (DMs). Functional Linguistics.

Considerações Iniciais

Este artigo está inserido no escopo da Linguística Funcional, a qual se volta para uma investigação linguística que difere de uma perspectiva estruturalista por buscar a motivação dos fatos da língua no contexto discursivo e, dessa

forma, conceber a língua como instrumento de interação social (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003). Nessa perspectiva, apoiamos-nos, principalmente, nos trabalhos de Castilho (2010), no que concerne à visão funcionalista de conexão entre sentenças, e de Antonio, Hintze e Alves (2014) no que tange à abordagem de conectivos e

¹ Pós-graduanda, em nível de Mestrado, pela Universidade Estadual de Maringá – PLE-UEM.

Marcadores Discursivos (doravante MDs).

Sendo assim, de acordo com a abordagem adotada e tendo em vista o aporte teórico para a realização deste estudo, entendemos que a gramática de base funcionalista

[...] além de avaliar estruturas, funções e interpretações do sistema, faz a interpretação de textos abordados por ela como unidades de uso. Essas unidades integram, entre si, componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos, dos quais os pragmáticos é que acercam os demais, ou seja, são os usos que fundamentam as expressões linguísticas. (MAMUS, 2009, p. 23)

Em outras palavras, na abordagem funcionalista a articulação que ocorre entre as orações “é vista sob o prisma dos seus diversos componentes (sintáticos, semânticos e pragmáticos), com o objetivo de dar conta da heterogeneidade de tipos de enunciados que se podem encontrar no discurso.” (REIS, 2010, p. 24)

Segundo Antonio e Alves (2013), o reconhecimento das relações implícitas estabelecidas pelas partes de um texto, dentre outros fatores, é o que permite sua compreensão. Os autores afirmam também que as proposições relacionais aparecem nos textos independente da existência de marcas explícitas de sua presença. No entanto,

Alguns dos meios mais utilizados pelos falantes para marcar as relações são os conectivos e os marcadores discursivos (doravante MDs) que funcionam como *cuewords*, ou seja, são palavras que fornecem pistas para a identificação das relações estabelecidas. (GÓMEZ-GONZÁLEZ E TABOADA, 2005; TABOADA; 2009 apud ANTONIO E ALVES, 2013, p. 174)

Isso posto, nossa atenção volta-se para a atuação do *mas* em textos opinativos de alunos do ensino médio, visto que, em comunhão

com Oliveira (2012), verifica-se o uso de MDs redacionais em gêneros formais da escrita, com finalidade coesiva; em decorrência, o elemento *mas* não estaria sendo utilizado apenas como conectivo de contraste nessas formas de texto. Para verificar tal ocorrência, utilizamos como corpus de análise Artigos de Opinião produzidos por alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Jacarezinho, localizada no extremo norte do Paraná. Nosso interesse se justifica diante da nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Letras/Português, do campus de Jacarezinho da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), o qual trabalhou com o gênero textual Artigo de Opinião na referida turma no ano de 2014. A escolha do gênero se fez de acordo com o resultado de um questionário que apontou que grande parte dos alunos tinha interesse em participar do vestibular da UENP, o qual solicita o gênero textual Artigo de Opinião como redação de seu vestibular.

Os Artigos de Opinião analisados fazem parte de uma primeira produção solicitada à turma pelo subprojeto. Antes do início das intervenções em sala, os alunos produziram os referidos textos a fim de que a equipe do subprojeto pudesse verificar o nível de produção textual dos discentes. Ressaltamos que os estudantes não tiveram ajuda na produção textual, já que o objetivo se pautava em verificar o que os alunos sabiam de antemão em relação ao gênero textual proposto, à argumentação, à coerência e à coesão textual, dentre outros aspectos. Salientamos ainda que denominamos os textos de Artigos de Opinião, dada a proposta de trabalho com o gênero, ainda que parte deles não tenha se configurado dentro do que se entende por gênero textual Artigo de Opinião.

Dessa feita, apresentamos a noção de conexão textual e conectivos, em comunhão com

a visão funcionalista de linguagem, para, então, analisar os usos do mas nos Artigos de Opinião tomados para análise.

A conexão

Conforme Reis (2010), em relação à conexão entre orações, as gramáticas, em geral, apoiam-se na dicotomia entre coordenação e subordinação e/ou entre hipotaxe e parataxe. Já Castilho (2010) considera a correlação como outro tipo de conexão.

Sendo assim, em relação à conexão entre partes de um texto, existem algumas possibilidades de ligação entre as orações/períodos. Castilho (2010) prefere utilizar, em lugar de período, o termo sentença complexa, já que tudo o que acontece com uma sentença simples também ocorre em uma sentença complexa. Segundo o autor, as sentenças complexas apresentam quatro formas de ligação: 1) justaposição umas às outras, marcadas por vírgula na língua escrita; 2) Ligação por conjunções, estabelecendo uma relação conjuncional que compreende a coordenação ou a subordinação; 3) ligação por meio de verbo em forma nominal, sem conjunções, estabelecendo uma relação de subordinação não conjuncional entre as sentenças; 4) relação estabelecida por meio de um elemento juntivo na primeira sentença que determina a presença de um elemento redobrado na segunda sentença, chamada de relação de correlação.

A Gramática Tradicional, doravante GT, desconsidera a correlação, dividindo as orações entre coordenadas e subordinadas. A coordenação pode ocorrer: a) sem a presença de conjunções, tipo de ligação correspondente à justaposição apresentada por Castilho (2010), a qual a GT denomina como orações coordenadas assindéticas; b) com a presença conjunções, dividindo-se em aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e

explicativas. Já a subordinação se apresenta sob três classificações: 1) subordinadas substantivas, que se subdividem em subjetivas, objetivas diretas, objetivas indiretas, predicativas, completivas nominais e apositivas; 2) subordinadas adjetivas, que se subdividem em explicativas e restritivas; 3) subordinadas adverbiais, que por sua vez se subdividem em causais, concessivas, condicionais, conformativas, finais, proporcionais, consecutivas, temporais e comparativas.

Já a tipologia das sentenças complexas apresentada por Castilho (2010) se apresenta em Coordenação ou independência (sentenças coordenadas conjuncionais ou justapostas), Subordinação ou dependência (sentenças encaixadas, em que uma oração é argumento de outra) e Correlação ou interdependência (em que na primeira sentença aparece uma expressão que se correlaciona com outra expressão da segunda, verbalizando dois atos de fala que possuem relação recíproca).

As correlativas, desconsideradas pela GT, são aquelas que, de acordo com Módolo (1999), apresentam uma forma de conexão por meio de dois elementos, o que as diferem das coordenadas, já que não ocorre independência entre as sentenças/orações, e as diferem, também, das subordinadas, já que não ocorre dependência de uma sentença/oração à outra. Dessa forma, estabelecem-se relações de interdependência, ou seja, “a estrutura frásica das duas sentenças que se correlacionam está estreitamente vinculada por expressões conectivas.” (MÓDOLO, 1999, p. 3). Ainda segundo o autor, das orações consideradas coordenadas pela GT, são correlatas as sindéticas aditivas e alternativas; daquelas consideradas subordinadas pela GT, são correlatas as adverbiais consecutivas e comparativas. Nas palavras de Castilho (2010),

Não é adequado tratar as aditivas e

as alternativas exclusivamente como coordenadas, nem as comparativas e as consecutivas como subordinadas adverbiais. Elas são diferentes (i) discursivamente, pois põem em relevo dois atos de fala; (ii) semanticamente, pois combinam diferentes categorias; e (iii) gramaticalmente, pois são interligadas por meio de conjunções complexas. (CASTILHO, 2010, p. 387)

As conexões entre as partes do texto podem se dar, dessa forma, no processo de justaposição, no processo de orações com formas nominais – como no caso das orações com gerúndio (REIS, 2010) - ou por conectores, que estabelecem as relações entre as partes textuais, dentro das possibilidades de ligação existentes.

Os conectivos

Segundo Antonio, Hintze e Alves (2014), na tradição gramatical, atribui-se a função conectiva às palavras pertencentes à classe das conjunções para o estabelecimento de relações entre orações ou partes de um texto. Contudo, conforme os autores, palavras pertencentes a outras classes gramaticais, expressões e MDs também podem estabelecer tais relações.

De acordo com Castilho (2010, p. 341), alguns autores consideram as conjunções “a partir de mais de um sistema, examinando o polifuncionalismo que assinala esta como qualquer outra classe de palavras”. Para Halliday e Hasan (1976), as conjunções são tipos de relação semântica difícil de definir claramente, podendo ser entendidas como formas pelas quais o que irá se seguir está conectado com o exposto anteriormente.

Em relação aos MDs, ainda não há uma concepção clara sobre eles. Uma das abordagens, a qual consideramos neste trabalho, é a que os considera como expressões de natureza conectiva e também ligadas ao gerenciamento da conversação (PENHAVEL, 2013). Risso, Silva e

Urbano (2006) apresentam uma definição muito pertinente, abordando os MDs como

Um grupo de elementos de constituição bastante diversificada, envolvendo, no plano verbal, sons não lexicados, palavras, locuções e sintagmas mais desenvolvidos, aos quais se pode atribuir homogeneamente a condição de uma categoria pragmática bem consolidada no funcionamento da linguagem. (RISSO, SILVA e URBANO, 2006, p. 78)

Segundo Penhavel (2013), dentre algumas abordagens, há a perspectiva que considera os MDs expressões de natureza conectiva, assim como ligadas ao gerenciamento da conversação, e, de acordo com o autor, ainda que haja diferentes perspectivas sobre a questão, possivelmente todas ou a maioria compartilha da ideia de que os MDs são elementos que facilitam o processamento do discurso.

Dessa forma, ressaltamos que, conforme Antonio, Hintze e Alves (2014), há alguns aspectos que dividem em duas as funções dos MDs, podendo exercer articulação tópica, chamados basicamente de sequenciadores; ou orientação da interação, chamados interacionais. Sendo assim, nos atemos aos MDs sequenciadores que, de acordo com Risso (2006, apud ANTONIO; HINTZE; ALVES, 2014), são conjuntos de palavras ou locuções que participam do amarramento do texto em relação às porções de informação liberadas durante o evento comunicativo e no encaminhamento de perspectivas que se assumem sobre o assunto, no ato interacional. Ainda segundo Antonio, Hintze e Alves (2014) – baseado em Schiffrin (1987) – os MDs atuam em relação à coesão e à coerência textual, e possuem três propriedades características: aparente multifuncionalidade, não-obrigatoriedade e diversidade formal.

Mas como conectivo e como MD

Segundo Neves (2000), “A **conjunção coordenativa MAS** marca uma relação de desigualdade entre os segmentos coordenados” (p. 755, **grifo no original**) e, dessa forma, “coloca o segundo segmento como de algum modo diferente do primeiro, especificando-se essa desigualdade conforme as condições contextuais (p. 756). Exemplo: “Vocês servem mal, **MAS** a comida é ótima!” (NEVES, 2000, p. 755, **grifo no original**). Ainda de acordo com a autora, os segmentos coordenados pelo elemento *mas* podem ser sintagmas, orações ou enunciados.

Nesse sentido, segundo Antonio, Hintze e Alves (2014), o *mas* como conectivo sinaliza uma relação retórica de contraste, sendo utilizada para demonstrar incompatibilidade entre os núcleos. Os autores, que, a saber, trabalham com a Teoria da Estrutura Retórica (Rhetorical Structure Theory – RST)² afirmam que o contraste ocorre em “Não mais que dois núcleos; as situações nesses núcleos são (a) compreendidas como semelhantes em vários aspectos; (b) compreendidas como diferindo em alguns aspectos e (c) comparado com respeito a uma ou mais dessas diferenças” (ANTONIO; HINTZE; ALVES, 2014, s/p.). Os autores apresentam ainda - baseados em Vogt (1980) e Neves (2000), que descrevem a polaridade como um dos mecanismos para verificar o contraste entre sentenças - a presença da relação entre pólos positivos e negativos nos núcleos que se contrastam.

O *mas* pode funcionar também como MD, assim como afirmado anteriormente. Alguns exemplos³ serão utilizados para uma melhor demonstração do elemento *mas* com tal

funcionalidade, em cada relação que ele estabelece, de acordo com Antonio, Hintze e Alves (2014).

Como MD, segundo Antonio, Hintze e Alves (2014) - baseados em Castilho (2010) - o *mas* pode exercer função discursiva na retomada de tópicos, estabelecendo relação de retomada, como no exemplo utilizado pelos autores: “... então .o jesuíta de certa forma embora .. em alguns momentos ele seja um entra::ve, .. ele atrapa::lhe a colonização, .. porque ele/ele disputa por exemplo é o controle sobre os nati::vos né, .. éh éh ele não permite a escravização dos ín:dios, .. então ele acaba criando algu/alguns problemas. .. *mas* por outro lado .. ele acaba por exemplo ao:: ao catequizar os índios, .. ele facili::ta: a colonização que era por parte do outro colonizador .. né. ..embora não tenha:: éh isso:: como projeto .. né,” (s/p., *grifo nosso*). No exemplo, de acordo com Antonio, Hintze e Alves (2014) o *mas* é utilizado para sinalizar ao interlocutor a retomada de tópico discursivo.

O *mas* também pode atuar como MD ao exercer função retórica, estabelecendo relação de preparação, como neste exemplo também utilizado por Antonio, Hintze e Alves (2014): “... gente vocês poderiam perguntar assim, ..professo::ra .. *mas* tudo isso pra is/p pra esse relató::rio? .. então vejam essas páginas aí é pra todos os relatórios que vocês vão elaborar .. tá? ..vocês te/terão o material aí pra fazer .. esse trabalho,” (s/p., *grifo nosso*). Segundo os autores, neste caso, o *mas* foi utilizado para iniciar uma pergunta retórica.

Antonio, Hintze e Alves (2014) apresentam ainda a função de sinalização de inserções parentéticas, estabelecendo relação parentética,

2 A Teoria da Estrutura Retórica (Rhetorical Structure Theory – RST) é uma corrente que se filia à Linguística Funcional e oferece, de acordo com Antonio e Alves (2013), uma abordagem pertinente à questão das relações retóricas, chamadas também de relações de coerência, ao versar sobre tais relações no nível discursivo e gramatical – na combinação entre as orações.

3 Os exemplos utilizados fazem parte de um conjunto de elocuições formais do Funcpar (Grupo de Pesquisas Funcionalistas do Norte/Noroeste do Paraná), utilizados por Antonio, Hintze e Alves (2014) em seu trabalho intitulado “Classes de palavras: da tradição gramatical aos estudos da língua em uso”, utilizado como referência no presente artigo.

em que o *mas* também funciona como MD, como no exemplo: “...esse calor estimula...va .. elas se combinar e fazer as famosas .. ligações .. peptídicas .. que nós iremos ver. ..mas só pra lembrar, ..ligações peptídicas são as ligações feitas .. entre dois aminoácidos para formar .. proteínas. ..então as ligações por aminoácidos são as ligações peptídicas.. tá?” (s/p., grifo nosso). De acordo com os autores, o *mas* foi utilizado para apresentar uma informação extra que não estava presente no fluxo textual principal.

Tendo em vista as várias funcionalidades do elemento *mas*, analisaremos sua ocorrência nas produções textuais tomadas para análise.

A atuação do *mas* em Artigos de Opinião produzidos por alunos do ensino médio

A turma do 3º ano do ensino médio, da qual provêm os textos realizou a produção textual no ano de 2014, a partir da temática “50 anos da ditadura militar no Brasil”, escolhida pelo subprojeto PIBID, visto que esse tema estava sendo abordado por outras disciplinas, no colégio, em preparação à Feira Cultural a ser realizado na escola.

No dia da aplicação do simulado para a realização da primeira produção textual dos alunos, 13 estudantes realizaram a produção escrita de Artigos de Opinião, tendo como auxílio alguns textos de apoio relativos ao tema, e, dentre essas 13 produções realizadas, 8 apresentaram o elemento *mas* em uma ou mais ocorrências. Frente a isso, a atuação do *mas* será analisada em relação à função das relações que ele estabelece entre as partes do textos.

A atuação do *mas* como conectivo, estabelecendo relação de contraste entre os núcleos, ocorreu em 7 dos 8 Artigos de Opinião em que o elemento aparece. Foram retirados

trechos dos textos dos alunos para análise (a transcrição dos textos completos está disponível nos anexos do presente artigo). Os nomes dos alunos foram preservados, sendo chamados de Alunos A, B, C, D, E, F, G e H. Ressaltamos que os textos dos quais os trechos provêm foram transcritos exatamente como se apresentam nos originais. Para melhor visualização, o *mas* aparece em destaque nos trechos retirados:

Aluno A:

[...] E neste golpe houve muitos conflitos, muitas pessoas sofrendo. Exemplos: autores, e todos que fossem oposto ao regime, esses foram presos neste período, ao governo militar.

Mas com o passar do tempo as coisas foram melhorando. Hoje não existe mais esses conflitos e repressões deste tipo.

O *mas* funciona como conectivo, embora o aluno A tenha iniciado um novo parágrafo com uso do elemento. O contraste se encontra na afirmação de que na época do golpe militar havia muitos conflitos e pessoas sofrendo, *mas* que, com o passar do tempo - na afirmação seguinte - as coisas foram ficando melhores, pois não existe mais tais conflitos e repressões citados no parágrafo anterior.

Aluno B:

[...] Caso houvesse algo que desagradasse os militares, não podia ser exposto às pessoas. Neste ano muitas pessoas foram presas e torturadas por não aceitar tais decisões.

Atualmente, tem pessoas que ainda querem a volta da ditadura militar, *mas* a maioria delas não deve conhecer o que realmente ocorreu neste período no qual muitas mortes, torturas, e prisões. Quem viveu esta época sabe realmente o que é sofrer, o que é não poder fazer nada. [...].

Neste caso, a incompatibilidade entre os núcleos, caracterizando o *mas* como conectivo, ocorre no fato de o aluno B afirmar que há pessoas que desejam o retorno da ditadura militar, contudo, justifica tal desejo pela falta de

conhecimento dessas pessoas em relação ao que aconteceu realmente naquela época, o que autor do texto cita ao falar das prisões e torturas. Ou seja, essas pessoas querem a volta da ditadura militar (polo positivo), mas não sabem o quão ruim esse regime foi para desejarem tal retorno (polo negativo).

Aluno D:

[...] Esse período durou 21 anos de horror em que mataram mais de 18 mil jovens. Nos dias atuais, alguns jovens equivocados querem que o regime volte, porque eles acham que não havia pobreza e desemprego naquela época. *Mas* “não havia” porque a mídia censurava e escondia tudo de ruim que estava acontecendo no país.

Neste trecho, o aluno D apresenta situações ruins da época da ditadura, posteriormente afirmando que muitos jovens, que ele classifica como equivocados, querem a volta do regime militar, pois acreditam que naquele período não havia pobreza e desemprego. O uso do *mas* como conectivo se dá pelo fato de que, embora tais jovens pensem dessa forma, o que realmente existia era uma censura da mídia para esconder as situações ruins do país, como a pobreza e o desemprego. Desta forma, o contraste está presente, pois os jovens, que o aluno D cita, acreditavam que não havia problemas naquela época (polo negativo), mas eles existiam, só eram encobertos (polo positivo).

Aluno E:

[...] A ditadura militar vai de 1964 e 1985, é caracterizado pela falta de direito da sociedade, pelos militares aos que eram contra sua política de governo. Foi com certeza a época que houve novas manifestações e com isso, os estudantes, as organizações da população foram ganhando mais espaço, foram cada vez mais lutando pelos seus direitos, *mas* não foi fácil para a sociedade, com *essas* manifestações que milhões de pessoas foram submetidas a inúmeras torturas e muitas pessoas foram mortas também, o que mais surpreende hoje as pessoas que vivenciou a ditadura militar e

sofreu todas aquelas torturas, é que muitas pessoas não preso até hoje. [...].

A atuação do *mas* como conectivo, expressando contraste, ocorre no fato de apresentar um núcleo positivo ao afirmar que no período da ditadura houve muitas manifestações populares na luta pelos direitos da população, o que contrasta com o núcleo negativo da afirmação seguinte, a de que não foi fácil para a sociedade. Então, embora existissem manifestações pela busca dos direitos, o que, de acordo com o aluno E, foi ganhando cada vez mais espaço, isso não foi nada fácil.

Aluno F:

[...] A ditadura foi o poder concentrado na mão dos militares, que controlavam e reprimiam as pessoas na hora de pensar e agir. Muitas pessoas sofriam várias torturas e perseguições por irem contra o governo militar, estes eram obrigados a seguir esse regime obedecendo suas regras! O tempo passou e com ele a ditadura também, porém o que restou disto foram as marcas causadas por esse período. Cinquenta anos se passaram, *mas* se engana quem acredita que as manipulações acabaram, sofreremos com isso através da TV, rádio e jornais, muitos vivem em uma grande alienação, vêem escutam notícias que muitas vezes não nos trazem a verdade de que precisamos. [...].

O aluno F, neste trecho, apresenta as situações ruins do regime militar, como torturas e manipulações. O contraste que caracteriza o *mas* como conectivo ocorre no fato do aluno afirmar que 50 anos se passaram desde o período em que as situações ruins ocorreram, mas que está enganado quem pensa que as manipulações, tal como na época do regime, acabaram. Sendo assim, a afirmação de que muito tempo se passou desde a ditadura contrasta com a afirmação de que as manipulações ainda acontecem.

Aluno G:

[...] Nesse período foram criados o plado “milagre econômico” objetivo de desenvolver o país, *mas* que na verdade acarretou diversos problemas para o país, como a dívida externa que só foi paga em 2003 no governo do presidente Lula. [...].

O contraste marcado pelo conectivo *mas*, neste caso, ocorre no fato do aluno G apresentar a informação de que foi criado, no período da ditadura, um plano econômico para desenvolver o país, mas que tal plano só prejudicou o Brasil, marcando diferença entre as sentenças.

Aluno H:

[...] Muitas pessoas foram presas por não concordarem com a forma de Governo imposto neste período só existia dois partidos que poderiam se enfrentar nas eleições era a ARENA e o MDB que era a oposição.

Hoje em dia existem pessoas que ainda querem a volta da Ditadura militar *mas* esta foi uma época muito ruim para todos.

Se a Ditadura em nosso país voltasse seria ruim para todos pois hoje em dia vivemos uma democracia[...].

O *mas* como conectivo marca o contraste, neste trecho, entre o núcleo da afirmação de que hoje em dia existem pessoas que desejam a volta da ditadura militar, e o núcleo que se segue, afirmando que a ditadura foi uma época muito difícil, marcando a diferença entre as sentenças.

Verificamos, desta forma, que em todos os usos do *mas* nos trechos apresentados, tal como afirmam Antonio, Hintze e Alves (2014), o contraste ocorre entre dois núcleos, que marcam uma ou mais diferenças entre eles, na presença, muitas vezes, de polos negativos e positivos em relação à informação dada.

Analisando os 8 textos em que o *mas* foi empregado, sua função como MD foi encontrada em um deles:

Aluno D:

No ano de 2014, a ditadura militar completa 50 anos, e depois de 30 anos que acabaram as torturas e as repressão as marcas ainda estão

nos brasileiros violentados.

Este ano houve uma manifestação em São Paulo que os jovens pediam a volta da ditadura. *Mas* porque depois de tantos anos as pessoas querem a volta de um período tão bárbaro no Brasil?

A ditadura começou depois da derrubada de Jango do governo, por causa de sua instabilidade na presidência e também pelo alto custo de vida naquela época. Em 1964 os militares assumiram o total poder do Brasil e daí em diante começaram as atrocidades torturas, censura e até morte de qualquer brasileiro que era contra a ditadura.

Neste caso, o *mas* apresenta função de MD, visto que, conforme Castilho (2010), inicia uma pergunta retórica para introduzir uma historicização da ditadura militar no país. Ele marca uma função retórica de preparação para iniciar a pergunta: “Mas porque depois de tantos anos as pessoas querem a volta de um período tão bárbaro no Brasil?”, que não é respondida, mas utilizada para introduzir um subtópico no qual o aluno D narra acontecimentos do período da instauração do regime militar.

Foi encontrada, ainda, mais uma ocorrência do *mas* em um dos Artigos de Opinião analisados, marcando uma função diferente:

Aluno B:

O ano de 2014 marca, os 50 anos de muitas mortes, repressões, tortura e além disso poder absoluto por parte dos militares. O assunto volta a ganhar força não apenas pelas atrocidades cometidas contra os cidadão daquela época, *mas* por todos aqueles anos de um golpe civil-militar.

Neste caso, o *mas* funciona como um dos elementos que se correlacionam em duas sentenças, sendo assim, não pode ser analisado sozinho. A expressão não apenas (grifada no trecho), presente na primeira sentença, se correlaciona com o elemento *mas*, na segunda, verbalizando dois atos de fala, discursivamente, e interligando as sentenças por meio de conjunções complexas, gramaticalmente (CASTILHO, 2010).

O elemento *mas* marca uma “adição”, podendo ser trocada, por exemplo, pela expressão *como também*, sem prejuízo de sentido. Estamos, nesse trecho, diante de uma correlação ou interdependência, que marca uma conexão entre as sentenças por meio de dois elementos, não ocorrendo independência, como nas coordenadas, nem dependência como nas subordinadas (CASTILHO, 2010; MÓDOLO, 1999).

Considerações finais

Esse artigo propôs compreender, à luz da visão funcionalista de linguagem, a função do *mas* em Artigos de Opinião de alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Jacarezinho, norte do Paraná, visto sua ocorrência na grande maioria dos textos realizados pela turma, no projeto PIBID - subprojeto de língua portuguesa - do qual fizemos parte.

Os resultados apontam que o elemento atua, em 7 dos 8 textos analisados, como conectivo, estabelecendo relação de contraste entre partes do texto. Atua também como MD, tendo uma ocorrência entre os Artigos de Opinião verificados, em que o *mas* foi utilizado com função retórica, estabelecendo relação de preparação ao iniciar uma pergunta retórica para introdução de subtópico. Verificamos ainda que em um dos textos o *mas* atua como uma das conjunções (conectivo) que estabelece a correlação entre as sentenças, tendo um “valor de adição” diferentemente das funções analisadas nos casos anteriores.

Pudemos constatar, dessa forma, a presença de usos diferenciados do elemento *mas* nos Artigos de Opinião produzidos, atuando: como conectivo, na relação de contraste; como MD, tal como afirma Oliveira (2012) ao falar da presença de MDs em gêneros formais da escrita;

como conjunção complexa (conectivo) parte de um dos elementos que estabelecem a correlação ou interdependência entre as sentenças

Referências Bibliográficas

ANTONIO, J. D.; ALVES, D. V. S. **Relações retóricas sinalizadas pelo marcador discursivo então em elocuições formais**. Veredas (UFJF. Online), v. 17, n. 2. p. 173-197, 2013.

ANTONIO, J. D.; HINTZE, A. C. J.; ALVES, R. J. **Classes de palavras: da tradição gramatical aos estudos da língua em uso**. Maringá: UEM, 2014. 144 p.

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010, 768p.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

MAMUS, P. T. **Uma investigação funcionalista dos meios de expressão das relações retóricas de causa e resultado em elocuições formais**. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MÓDOLO, M. **Correlação: estruturalismo versus funcionalismo**. (Pré) publications: forskning og undervisning. n.º. 168, februar. Romansk Institut: Aarhus Universitet, Danmark, 1999.

OLIVEIRA, I. G. **O uso de marcadores discursivos em textos redacionais**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

PENHAVEL, E. Algumas reflexões sobre a questão da gramaticalização de marcadores discursivos. **Revista E-escrita: Revista do curso de Letras da UNIABEU**. Nilópolis, v. 4, número 2, especial, 2013, p. 69-82.

REIS, A. R. G. **Orações de gerúndio nas**

modalidades falada e escrita do português. 2010. 182 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2010.

RISSO, M. S. Marcadores Discursivos basicamente seqüenciadores. In: JUBRAN, C. C. A. e KOCH, I. G. V. (Ed.) **Gramática do português culto falado no Brasil** – V. I: Construção do texto falado. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2006. P. 427-496.

ANEXOS

Aluno A:

A Crise Brasil

Em 31 de março de 1964 as forças armadas tomam o poder do Brasil e derrubam o Presidente João Goulart iniciando-se assim um novo ciclo político em nosso país.

O Brasil vivia uma crise econômica desde a renúncia do Presidente Jânio Quadros em 1961, o vice João Goulart incentivava o populismo de esquerda e enfrentava a oposição dos chefes militares.

Assim cinco dias antes da posse popular o congresso aprova uma imenda instituída, o regime parlamentarista no Brasil.

E neste golpe houve muitos conflitos, muitas pessoas sofrendo. Exemplos: autores, e todos que fossem oposto ao regime, esses foram presos neste período, ao governo militar.

Mas com o passar do tempo as coisas foram melhorando. Hoje não existe mais esses conflitos e repressões deste tipo.

Aluno B:

Um pesadelo vivo na memória do Brasil

O ano de 2014 marca, os 50 anos de muitas mortes, repressões, tortura e além disso poder absoluto por parte dos militares. O assunto volta a ganhar força não apenas pelas atrocidades cometidas contra os cidadãos daquela época, mas por todos aqueles anos de um golpe civil-militar.

Com o apoio financeiro e militar das autoridades dos Estados Unidos, os articuladores do golpe rompem com as forças democráticas e provocam o fechamento do regime político, esse é um exemplo de explicação quase mágica para o início do governo militar.

O processo, entretanto, foi complicado e precisava ser analisado com maior profundidade; nesse período foi criado um clima de terror e muita manipulação por parte dos militares contra a população brasileira, para isso usavam a mídia para tornar as pessoas reféns e fazer uma verdadeira lavagem cerebral.

Hoje após 50 anos a mídia continua manipuladora; agora o cidadão tem direito ao voto e assim fazer a diferença, participando da política e decidindo o que é o melhor para a nação brasileira a democratização é um exemplo que podemos melhorar cada vez mais o exercício da nossa cidadania.

Aluno C:

Ditadura militar, época em que o país foi comandado por militares e até hoje é um trauma para muitas pessoas. Este período foi de 1964 à 1985.

Nesta época, com as opressões que os militares faziam em cima da população, as pessoas não tinham liberdade para expor seus pensamentos e nem seus sentimentos, pois eram oprimidas pelos militares.

Tudo que era criado e feito neste período, desde músicas, programas de TV, faixas, dentre outros, tinham que passar por uma (ilegível) para

saber se poderia ser lançado, se podia ir ao ar. Caso houvesse algo que desagradasse os militares, não podia ser exposto às pessoas. Neste ano muitas pessoas foram presas e torturadas por não aceitarem tais decisões.

Atualmente, tem pessoas que ainda querem a volta da ditadura militar, mas a maioria delas não deve conhecer o que realmente ocorreu neste período no qual muitas mortes, torturas, e prisões. Quem viveu esta época sabe realmente o que é sofrer, o que é não poder fazer nada.

No Brasil, hoje em dia, temos a liberdade de expressar, de expor nossos pensamentos. Com isso acabamos tendo um mundo mais democrático que conseguiu ouvir os apelos da população e fazer o possível para resolvê-los.

Aluno D:

Anos de Horror

No ano de 2014, a ditadura militar completa 50 anos, e depois de 30 anos que acabaram as torturas e as repressões as marcas ainda estão nos brasileiros violentados.

Este ano houve uma manifestação em São Paulo que os jovens pediam a volta da ditadura. Mas porque depois de tantos anos as pessoas querem a volta de um período tão bárbaro no Brasil?

A ditadura começou depois da derrubada de Jango do governo, por causa de sua instabilidade na presidência e também pelo alto custo de vida naquela época. Em 1964 os militares assumiram o total poder do Brasil e daí em diante começaram as atrocidades torturas, censura e até morte de qualquer brasileiro que era contra a ditadura.

Esse período durou 21 anos de horror em que mataram mais de 18 mil jovens. Nos dias atuais, alguns jovens equivocados querem que o regime volte, porque eles acham que não havia pobreza e desemprego naquela época. Mas “não havia” porque a mídia censurava e escondia tudo

de ruim que estava acontecendo no país.

Aluno E:

O Período que marcou nosso Brasil

A ditadura militar foi o período do Político em que quem tomava a frente de tudo era os políticos e militares no Brasil.

A ditadura militar vai de 1964 a 1985, é caracterizado pela falta de respeito da sociedade, pelos militares aos que eram contra sua política de governo.

Foi com certeza a época que houve novas manifestações e com isso, os estudantes, as organizações da população foram ganhando mais espaço, foram cada vez mais lutando pelos seus direitos, mas não foi fácil para a sociedade, com essas manifestações que milhões de pessoas foram submetidas a inúmeras torturas e muitas pessoas foram mortas também, o que mais surpreende hoje as pessoas que vivenciaram a ditadura militar e sofreu todas aquelas torturas, é que muitas pessoas não estão mais presas até hoje.

Temos como exemplo hoje, do que foi a ditadura naquela época, são as manifestações de 2013 que ocorreram em vários estados do Brasil em que várias pessoas saíram nas ruas atrás de seus direitos.

Aluno F:

A ditadura e a modernidade

Sabemos que a ditadura militar foi um dos momentos mais marcantes, e tristes da história do povo Brasileiro. O país era governado de forma manipuladora, a fim de ter o total controle sobre as pessoas.

A ditadura foi o poder concentrado na mão dos militares, que controlavam e reprimiam as pessoas na hora de pensar e agir. Muitas

peças sofriam várias torturas e perseguições por irem contra o governo militar, estes eram obrigados a seguir esse regime obedecendo suas regras! O tempo passou e com ele a ditadura também, porém o que restou disto foram as marcas causadas por esse período.

Cinquenta anos se passaram, mas se engana quem acredita que as manipulações acabaram, sofremos com isso através da TV, rádio e jornais, muitos vivem em uma grande alienação, vêem escutam notícias que muitas vezes não nos trazem a verdade de que precisamos.

A quem se engana achando que a ditadura acabou muito pelo contrário ela se encontra moderna e atualizada dentro de sua casa, para ser mais exato na sua TV e rádio, uma maneira de sair dessa manipulação, é procurar se informar, buscar novas informações, e outros meios de comunicação sem ser TV ou rádio, e formar assim sua própria opinião, sobre criticar e seguir sua linha de pensamento.

Aluno G:

O Golpe de 1964

Em 31 de março de 2014 completamos 50 anos do golpe militar. E quando falamos em ditadura militar logo o que vem em mente são os horrores daquela época.

A ditadura militar foi uma repressão aos meios de comunicação, as manifestações populares e aos partidos contrários. O primeiro presidente a assumir seu cargo nesse período foi Castelo Branco (1964-1967) e terminou com Figueiredo (1979-1985)

Nesse período foram criados o plano “milagre econômico” objetivo de desenvolver o país, mas que na verdade acarretou diversos problemas para o país, como a dívida externa que só foi paga em 2003 no governo do presidente Lula.

Em 1978 tivemos o fim do AJS e a

volta do sistema pluripartidário. 1984 ocorreu o movimento das “Diretas já” manifestação popular com o objetivo de eleger o presidente através do voto popular.

Aluno H:

A Ditadura

No período da ditadura o nosso país foi comandado por militares tendo início após o governo de João Goulart.

A ditadura no Brasil ocorreu de 1964 a 1985, Nesta época não possui liberdade de expressão, tudo que era feito tinha que ter a aprovação dos militares, como nas músicas que eram lançadas tinham que passar primeiro nas mãos dos (ilegível) para ver se podia circular.

Muitas pessoas foram presas por não concordarem com a forma de Governo imposto neste período só existia dois partidos que poderiam se enfrentar nas eleições era a ARENA e o MDB que era a oposição.

Hoje em dia existem pessoas que ainda querem a volta da Ditadura militar mas esta foi uma época muito ruim para todos.

Se a Ditadura em nosso país voltasse seria ruim para todos pois hoje em dia vivemos uma democracia, A maioria da população não deseja a volta assim nosso país continua em desenvolvimento.

Artigo enviado em: 22/12/2016

Aceite em: 13/01/2017

Entre o fio de Ariadne e o leito de Procusto: Reflexões sobre a (busca da) qualidade na educação brasileira

p. 91 - 96

Ederson Luís Silveira ¹

Resumo

O presente trabalho descritivo, de natureza qualitativa, visa a trazer reflexões acerca da recorrência do conceito “qualidade” a partir de trabalhos que se referem à criação ou problematização de ações relacionadas às políticas públicas da educação no Brasil. Dessa forma, a partir de uma pesquisa bibliográfica que percorre os estudos de Machado (2012), Dourado (2007) e Gadotti (2013) propõe-se averiguar como os autores percebem a desconstrução do próprio termo. Assim, objetiva-se situar modos de perceber o termo “qualidade” e as implicações de seu uso a partir das considerações dos autores mencionados. Os resultados apontam para uma crítica à mercantilização da educação e das políticas que visam a transformar a educação em um mercado de investimentos. Isso porque o próprio modo de perceber as definições de qualidade pode implicar em (re) direcionamentos distintos de ações para alcançá-la.

Palavras-chave: Qualidade. Educação. Desconstrução.

Abstract

The objective of the present work is to reflect about the recurrence of the concept ‘ quality ‘ in the works that refer to the creation or questioning of actions related to public policies of education in Brazil. Thus, by bringing together several texts relating to the subject, it should be noted that some authors, like Machado (2012), Golden (2007) and Gadotti (2013) propose the deconstruction of the term itself, before they think of initiatives aimed at improving the national education scene, as well as the deconstruction of what comes to be education and about the ways she has been seen in various contexts. Here if criticizes the commercialization

of education and policies that aim to transform it into a market of ‘ investments ‘. That’s because the own way of perceiving quality settings can result in (re) distinct directions of actions to achieve it.

Keywords: Quality. Education. Deconstruction.

Introduzindo o percurso

Falar em qualidade da educação implica questionarmos o estado atual de qualidade na educação. E, se direcionarmos nosso foco de interesse para o âmbito nacional, veremos que há uma série de iniciativas que foram sendo incorporadas às políticas públicas bem como diversos espaços de discussão foram sendo

criados ao longo dos anos para discutir o desafio de alcançar a tão sonhada qualidade.

O título deste trabalho comporta dois mitos. Primeiramente, temos o mito de Ariadne, filha do Rei Minos que salva Teseu por causa do fio de novelo que oferece a ele para que desenrole no interior do labirinto do Minotauro e encontre a saída. Em segundo lugar, temos o mito de Procusto, o gigante grego que pretende a todo

¹ UFSC

custo fazer os viajantes caberem em sua cama, ora cortando partes do corpo deles, ora esticando-os até que os ossos não aguentem mais.

Em que se justifica a presença dos dois mitos? Nossa referência à situação da busca da qualidade da educação brasileira passa por estas duas metaforizações. Estamos em um labirinto em que tecemos fios para encontrar a saída porque Ariadne (metáfora das soluções “práticas”) nos abandonou. E agimos como Procusto, pois, cada vez que criam iniciativas, cortamos de um lado, esticamos do outro para “adequar” a situação às nossas necessidades imediatas. O fio se rompe no meio do caminho e é preciso recomeçar a procurar. A cama muda a cada instante. É necessário encontrar outros modos de utilizá-la.

Neste sentido, o presente trabalho, de cunho documental, pretende apresentar problematizações acerca do que é essa tal qualidade e até mesmo o que vem a ser esta educação que é fruto de tantas utopias. O caminho está repleto de incertezas, mas nem por isso se pode aceitar a condição, na qual estavam os homens da caverna de Platão. Talvez nem consigamos dissipar as sombras do nevoeiro que nos encobre. Mas essa não é a intenção, trazer respostas prontas e imediatas, o que se pretende é acrescentar outras visadas. Ao menos para não tomar o caminho de Procusto...

Onde está a qualidade? Trilhando os passos da incerteza

As políticas públicas da educação são, basicamente, ações que visam à melhoria nas condições da educação de determinada região. No caso brasileiro, podemos visualizar as ações dos estados, do governo federal e dos municípios, por exemplo, voltadas para a resolução de problemas associados à falta de qualidade da educação. Vale ressaltar que as políticas públicas não se reduzem a um conjunto de ações, já que haveremos de

levar em conta os impactos dessas ações e as consequências que as concepções de educação, de qualidade e de ensino que cada política pública traz por base.

Sobre a educação no país, podemos mencionar que a recorrência de índices alarmantes em classificações internacionais faz com que cada vez mais se afirme a necessidade de promover a qualidade para que a situação se reverta. Diversos eventos científicos abordam o tema e sugerem problematizações acerca do assunto visando à reversão do quadro (ou redirecionamento de ações para obtenção de melhores resultados). Nunca se falou tanto em busca de soluções para obter a tão sonhada qualidade na educação. Mas o que vem a ser qualidade?

De acordo com Gadotti (2013), isto pode ser percebido a partir de diversos pontos de partida, podendo apontar para a busca de objetivos antigos ou em função de um currículo em mudança. O autor menciona a relação entre qualidade e quantidade, não como efeitos sinônimos, mas como complementares entre si, já que qualidade para poucos não é qualidade, é necessário expandir o alcance dos efeitos benéficos na sociedade. Dessa forma, para ele, a qualidade da educação precisa ser encarada de sistematicamente, pois, a educação só pode melhorar no seu conjunto.

Neste sentido, torna-se necessário que se reflita sobre o cenário político pedagógico em que se realizam as ações direcionadas à educação básica, e as implicações que o emprego da ‘qualidade’ visada implica. E isso deve passar pela percepção até do tipo de qualidade almejamos e o que entendemos por qualidade. Outro autor se propõe, então, a analisar “as perspectivas e os progressos dessas políticas, sob a ótica de novos parâmetros para a qualidade e gestão democrática da escola pública.” (DOURADO, 2007, p. 921).

Para Machado (2012) é necessário que haja a desconstrução do conceito de ‘qualidade’

e ‘democratização’ continuamente referidos nos discursos inseridos/advindos das políticas públicas destinadas à educação. Dessa forma, pode-se perceber que os autores mencionados se referem ao modo como se pensa verticalmente na aplicação das políticas públicas, criticando, cada um a seu modo, a forma como, a partir da centralização de medidas que visem um conceito de qualidade relacionado às ações de mercado a educação nacional é percebida em muitos contextos. Aqui qualidade está associada a recursos materiais e a rankings de instituições, a provas que “atestem” a eficácia dos ensinamentos.

Em relação a políticas públicas no cenário nacional, Dourado (2007) menciona o Plano de Desenvolvimento da Escola; o Programa Dinheiro Direto na Escola e o Programa Nacional de Fortalecimento de Governos Escolares. Para o autor, a criação de tais medidas é positiva, porém o modo como elas estão articuladas em relação à implementação nas escolas é que é negativa, pois tem “favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular e processos de participação (DOURADO, 2007, p. 926).”

Para Machado (2012), é importante assinalar, no contexto nacional, o movimento **Todos pela educação**, constituído a partir da coalizão de empresários e grupos econômicos, se constituiu a partir de projetos para o Brasil e uma agenda de iniciativas. O fato é que, apesar de ser uma iniciativa necessária, é preciso que haja iniciativas em relação às políticas implementadas para a melhoria das condições de ensino e para o retorno dos saberes produzidos na escola em favor população. Caso isso não ocorra, ela se torna uma iniciativa oportunista, pois visa ao interesse dos grupos “unidos” para melhorar a educação direcionando planos como o PDE e o IDEB (à

espelho de empresas separadas por rankings).

Após a menção (e análise dos efeitos dessas ações em relação à educação), pode-se perceber que, em muitos casos, a visão de qualidade está muito associada a uma visão de mercado, utilitarista, que não leva em consideração os sujeitos que fazem parte do processo educacional, inclusive algumas das ‘políticas públicas’, nem consideram a democratização e participação dos membros envolvidos no processo educativo (pais, professores, comunidade em geral) e os fatores intra e extraescolar implicados na implantação de tais iniciativas. Muitas vezes

[...] vivencia-se, no país, um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que, de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa. (DOURADO, 2007, p. 926).

Assim, Machado (2012) aponta para a pertinência de distinguirmos ‘qualidade de educação’ e ‘qualidade de ensino’, sendo a educação algo mais amplo, visado a partir da relação social dentro e fora da escola que leve em consideração todos os envolvidos no processo educativo, inserindo o conceito de educação, portanto, no bojo das relações sociais. Em relação ao ‘ensino’, para o autor (idem) se trata de um ambiente mais restrito, mas não menos importante, já que se torna necessário pensar na relação entre os sujeitos envolvidos nos ambientes (formais e informais) de aprendizagem.

Outro aspecto a ser mensurado é o fato de que se a padronização de políticas públicas é necessária por causa das dimensões do país e de melhor gerenciamento de perspectivas e traçado de metas mensuráveis em uma nação, ela pode correr o risco de podar as particularidades de cada instituição e colocar para escanteio as pessoas inseridas na comunidade escolar em ambientes

de gestão e participação das ações voltadas para a escola.

Para Machado (2012) uma definição de qualidade deve levar em consideração quatro pontos a ser considerados: 1. Concepções referentes à utopia ou ideais de sociedade que se pretende sustentar e construir. 2. No tocante ao ensino/aprendizagem, devem-se levar em consideração as utopias e perspectivas da sociedade por parte dos agentes sociais. 3. Refere-se às condições materiais e infraestruturais necessárias. 4. Deve-se levar em consideração a ação dos agentes sociais, através de sua organização e explicitação de anseios e posicionamentos junto ao espaço escolar.

Portanto, pensar a qualidade da educação seria pensar em alternativas que não diminuíssem a democratização de gestões efetivas constituídas a partir da participação da comunidade escolar. Para que isso ocorra é necessário “promover a construção coletiva de uma educação de qualidade (MACHADO, 2012, p. 212)”. Trata-se de pensar em alternativas que não aumentem

[...] o distanciamento dos marcos legais que preconizam o princípio da gestão democrática e dos processos de participação subjacentes a esta, bem como a importância da efetivação de projeto pedagógico pelas unidades escolares, com base na regulamentação democrática pelos sistemas de ensino. (DOURADO, 2007, p. 932)

Além desse ponto de vista da gestão democrática (em que várias pessoas participem dos processos de gestão), é preciso ampliar, conforme defende Gadotti (2013), o conceito de educação. Ela deve passar então a ser percebida pelo viés da equação qualidade + quantidade. Isso porque é necessário construir uma ‘nova qualidade’ que atenda a todos. Pensar em um conceito de qualidade que atenda a todos significa pensar na melhoria da vida das pessoas em geral. É preciso perceber que a qualidade do aluno, do professor,

da comunidade são fios que se entrelaçam. Por isso, falar em qualidade implica em pensar em um contexto amplo, de teor complexo: porque não existe qualidade dentro da escola se não houver qualidade fora dela. (GADOTTI, 2004).

É por isso que para a UNESCO (2001, p. 1),

[...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo

Ao final de nossa jornada chegaremos ao lugar de onde partimos...

Apresentamos, no presente trabalho, algumas considerações sobre os aspectos a serem levados em consideração ao se pensar na qualidade de educação brasileira. Procuramos ampliar a noção de qualidade para que se pudesse perceber que essa noção está propensa a deslocamentos e sofre (re)direcionamentos com frequência, de acordo com os contextos em que se almeje fazer dela realidade.

No final de deste percurso, esperar-se-á que o trabalho tenha proporcionado novas visadas acerca do tema e uma costura diferente de fios já tecidos sobre o mesmo. A miscelânea de autores e obras aqui mencionados vai ao encontro das necessidades do universo atual em que, muitas vezes, se defende conceitos sem pensar na relação destes com os contextos em que eles se inserem, como se a própria noção de qualidade se

justificasse por si mesma. É preciso pensar sobre que padrões essa qualidade está assentada, quem define estes padrões e a quem eles atendem, bem como que estruturas de poder beneficiam.

Chauí (2000) critica o sentido de qualidade no contexto universitário, por exemplo, definida como competência e excelência, em que se deve objetivar o atendimento às necessidades de modernização da economia e o desenvolvimento social em que a produtividade é a lei central, que se baseia na quantificação daquilo a universidade produz e a relação da quantidade daquilo que produz com o tempo que leva para fazê-lo.

Desse modo, considerar “o que se produz, quanto se produz e em que velocidade isso ocorre só faz operar uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade” (Chauí, 2000, p. 217). No contexto educacional brasileiro, e em relação às iniciativas que buscam a qualidade da educação brasileira não é muito diferente. Essa lógica produtivista faz a qualidade, por vezes, ficar em segundo plano. Nada mais paradoxal em um contexto em que tanto se fala em alcançá-la...

Referências Bibliográficas:

AGORA, a Qualidade. In: **Revista Nova Escola**. Disponível em: <[http:// revistaescola.abril.com.br/edições-impresas/239.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edições-impresas/239.shtml)>. Acesso em 25 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação (2011)**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 22 ago. 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 23 jul. de 2011.

BUFA, Esther; NOSELLA, Pablo. **A educação negada** – Introdução ao estudo da educação

contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: Trindade, Helio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 211-222.

CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

DOURADO, L.F.; PARO, V.H. **Políticas educacionais e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007.

DOURADO, L.F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28. nº 100, out 2007, p. 921-946.

FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 320p.

FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006a. 119p.

FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006b.

FONSECA, M.; TOSCHI, M.S.; OLIVEIRA, J.F. Educação, gestão e organização escolar: concepções e tendências atuais. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M.S.; OLIVEIRA,

J.F. (Org.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: UCG, 2004a. p. 21-34.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 2004.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: **Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem**. Florianópolis, 2013. Disponível em http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf acessado em 24 de setembro de 2013.

LIMA, L.C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. 2. ed. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1998.

LUCE, M.B.; MEDEIROS, I.L.P. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MACHADO, Luís Carlos. A (in) sustentabilidade da qualidade e da gestão democrática na educação brasileira. In: **O público e o privado**, nº 19, janeiro/junho 2012.

OLIVEIRA, D.A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila; ROSAR, Maria de Fátima Feliz (orgs.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira – a organização escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SOUZA, A.R.D. Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. In:

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13-39, jan./jun. 2006.

UNESCO, 2001. Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación. In: **Anais da Oficina de informação Pública para América Latina y Caribe**. Disponível em <http://www.iesalc.org> acessado em 20 de novembro de 2013.

UNESCO, 2005. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)**. Brasília: Unesco.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Artigo enviado em: 10/12/2016

Aceite em: 10/01/2017

O uso da língua inglesa como instrumento para a educação ambiental na formação profissional

p. 97 - 115

Pedro Américo Santana ¹
Vera Lúcia Lopes Cristovão ²
Antônio José Radi ³

Resumo

Com o objetivo de mitigar danos relativos ao esgotamento de recursos naturais foi proposta a Educação Ambiental, componente educacional que tem como objetivo a criação de uma racionalidade ambiental preservacionista, sendo considerada obrigatória, de acordo com os Parâmetros Nacionais de Educação, em todas as esferas de ensino. Esse trabalho tem como objetivo investigar nos materiais e programas dos cursos da Universidade Estadual de Londrina que ofertam a disciplina de Língua Inglesa, a presença de assuntos relacionados ao meio ambiente, bem como, confrontar os conteúdos de matiz ambientalista com os direcionamentos propostos pela UNESCO (1976) para as ações de educação ambiental por meio de análise documental. Conclui-se que os temas de educação ambiental são pouco recorrentes nas aulas de Língua Inglesa, apesar da transversalidade da disciplina.

Palavras-chave: Língua inglesa. Educação ambiental. Material didático.

Abstract

With the objective of mitigating damages concerning the stress of natural resources, the Environmental Education (EE) has been proposed. An educational component that aims to create an environmental preservationist rationality, which is considered mandatory in accordance to the Brazilian National Education parameters in all educational spheres. This article proposes a material analysis method for EE, and aims to investigate the materials and / or programs of the courses that contain English Language in their curriculum, the presence of issues related to the environment, as well as the use of environmental themes in accordance to the directions proposed by UNESCO (1976) for EE through documental analyses. It was concluded that environmental themes are not recurring, despite the transversality of possibilities to work with language teaching.

Keywords: English language. environmental education. didactic material.

Introdução

A questão ambiental vem ganhando espaço e atenção vultosos na sociedade moderna. Embora

haja considerável oportunidade gravitando em torno do assunto, poucas parecem ser as dúvidas em relação aos riscos de um colapso civilizacional sem precedentes na história da humanidade.

1 Mestre em Letras (pedro.ar.santana@gmail.com).

2 Professora Associada, Universidade Estadual de Londrina. (veraluciacristovao@gmail.com)

3 Professor no Instituto Federal em Educação, São Paulo (EBTT), (ajoradi@gmail.com)

Apesar das evidências atuais – por exemplo, as ameaçadoras alterações no clima do planeta divulgadas pelos relatórios do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas – e das lições deixadas no declínio de antigas civilizações (DIAMOND, 2005), a sociedade insiste em manter um modelo de desenvolvimento que coloca em perigo a qualidade de vida e o bem-estar das futuras gerações.

É com a tomada de consciência desse perigo que surge a Educação Ambiental, termo utilizado pela primeira vez em 1965 na Conferência de Keele, na Grã-Bretanha. A Educação Ambiental (doravante E.A) preocupa-se em disseminar conhecimentos, criando valores preservacionistas de uma forma interdisciplinar. Leff (2006) defende a construção de uma racionalidade ambiental para substituir a racionalidade econômica vigente; neste processo, a interdisciplinaridade e a E.A. têm papéis fundamentais. No Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) foi publicada em 27 de Abril de 1999, e garante a presença da Educação Ambiental em todas as esferas educacionais, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior.

Sendo assim, torna-se obrigatória a presença da EA em todos os cursos de graduação ofertados pela Universidade Estadual de Londrina, os quais alguns abrigam o ensino de língua inglesa. Dado o caráter universal deste idioma, o seu ensino/aprendizagem pode constituir-se em um importante instrumento para a sensibilização e mobilização dos graduandos em torno da problemática ambiental. Partindo deste pressuposto, o presente trabalho tem como objetivo investigar a presença de assuntos relacionados ao meio ambiente, nos materiais e/ou programas dos cursos em questão, bem como confrontar os conteúdos de matiz ambientalista com os direcionamentos propostos pela UNESCO (1976) para as ações de educação ambiental.

Para tanto, foi realizada uma análise documental com base nos objetivos propostos pela UNESCO para a abordagem desse tema na esfera educacional (UNESCO, 1976). Inseridos nesses objetivos encontram-se seis termos-chave que guiaram as análises, as quais foram fundamentadas nos pressupostos da educação ambiental crítica (Lima, 2009). O artigo é composto de uma seção de fundamentação teórica com quatro itens que expõem os principais conceitos e as lentes teóricas para as análises. Em seguida, a seção de metodologia explicita o objetivo, as ferramentas de coleta de dados, os procedimentos com a apresentação da categorias e critérios elaborados para a análise. Na sequência, a seção de resultados e discussão traz quadros com a síntese das análises sobre a presença de assuntos relacionados ao meio ambiente e o cotejamento entre os conteúdos de língua inglesa propostos, os conteúdos de matiz ambientalista e os direcionamentos propostos pela UNESCO (1976) para as ações de educação ambiental. Essa seção é concluída com uma proposta para uma articulação entre formação profissional na licenciatura de língua inglesa e educação ambiental. Por fim, as conclusões.

Fundamentação teórica

1) Meio ambiente, crise ambiental e desenvolvimento sustentável

Assim como definido por Reigota (2009, p. 36), o meio ambiente é “um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade”. Dias (2004) reforça que o meio ambiente não é formado apenas por flora, fauna,

água, solo e ar, mas também por aspectos políticos, éticos, econômicos, sociais e culturais inerentes à sociedade humana. Evidencia-se, assim, que um conceito abrangente de meio-ambiente deve envolver sociedade e natureza e considerar suas relações, sua dinâmica e sua história.

Impactos ao meio ambiente causados por ações humanas não são exatamente uma novidade. Há fortes indícios, por exemplo, que a extinção de várias espécies de grandes mamíferos no Novo Mundo guarda estreita relação com a chegada do homem ao continente americano (GRAY, 2006). Os danos ambientais, no entanto, cresceram assustadoramente em magnitude a partir da Revolução Industrial, lançando nossa civilização no interior de uma crise ambiental sem precedentes (QUINTAS, 2009). Uma breve e dramática ilustração para o fato é a escassez de água potável. O Relatório Mundial das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento de Recursos Hídricos alerta que, se o padrão de consumo e poluição não mudar, em 2025, 1,8 bilhão de pessoas estarão vivendo em países ou regiões com absoluta escassez de água, e dois terços da população do mundo poderá estar vivendo sob condições de estresse hídrico (UNESCO-WWAP 2012).

O primeiro grande evento em torno da problemática ambiental foi a “Conferência sobre o Ambiente Humano” ou “Conferência de Estocolmo”, realizada em 1972. Organizada pela ONU, a conferência contou com a participação de 113 países (DIAS, 2004). Nesse momento, a comunidade científica já detectava graves problemas decorrentes da poluição atmosférica provocada pelas indústrias. O principal resultado desta conferência foi a “Declaração sobre o Ambiente Humano”, conhecida como a “Declaração de Estocolmo”, documento no qual se afirma que “tanto as gerações presentes como as futuras tenham reconhecidas, como direito

fundamental, a vida em um ambiente sadio e não degradado” (Declaração da Conferência de ONU no Ambiente Humano, 1972).

Vinte anos mais tarde, foi realizada no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. O evento ficou conhecido como Rio-92, e tinha como objetivo mapear os problemas e os progressos alcançados desde a Conferência de Estocolmo. No evento foram estabelecidas duas importantes convenções: uma sobre biodiversidade e outra sobre mudanças climáticas. Outro resultado de fundamental importância foi a assinatura da Agenda 21 por 179 países. Tal documento previa que seus signatários elaborassem estratégias de desenvolvimento e preservação visando a construção de sociedades sustentáveis.

Em 2012, uma nova edição desta conferência foi realizada novamente na cidade do Rio de Janeiro. A Rio+20, nome dado em alusão aos 20 anos passados desde a Rio-92, objetivou renovar o compromisso político com o desenvolvimento sustentável, avaliando o progresso das decisões adotadas e tratando novos temas emergentes. Buscando garantir resultados à conferência, o governo brasileiro criou, no âmbito do Comitê Nacional de Organização, a Coordenação de Sustentabilidade. Sua função foi analisar e propor ações para reduzir, mitigar ou compensar os impactos ambientais e sociais causados pelas ações antrópicas.

Apesar de todos esses esforços, a crise ambiental não parece estar diminuindo, mas sim tomando novas proporções. Fato que pode ser ilustrado com a publicação dos relatórios do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC). O IPCC é um órgão das Nações Unidas que tem o papel de produzir informações científicas sobre as alterações climáticas. O órgão atua desde 1988 e conta com mais de 2500 cientistas de todo o mundo.

Em 2007 foi divulgada a quarta edição do relatório, considerado um marco nas discussões sobre a crise ambiental, ao apontar com 90% de certeza que a humanidade é responsável pelo aquecimento global. O relatório também mostrou que os efeitos das mudanças climáticas podem ser percebidos em todo o mundo. O documento cita dados como o aumento significativo de chuvas no Brasil e outras partes da América do Sul, além de secas mais longas e intensas na região dos trópicos. A conclusão dos dados publicados pelo relatório alerta que, para salvar o clima do nosso planeta, a humanidade terá que diminuir de 50% a 85% as emissões de CO₂ até metade deste século. Os cientistas responsáveis pela pesquisa afirmaram que, é possível deter o aquecimento global se o processo de redução das emissões for iniciado antes de 2015. Em 2013, o IPCC publicou um novo documento, neste os pesquisadores reafirmam o aumento da temperatura média global provocado pelo incremento das concentrações de CO₂ na atmosfera, a continuidade do derretimento do gelo no Ártico, a elevação nos níveis dos oceanos, a acidificação das águas oceânicas com implicações para a flora e fauna marinhas⁴.

Além das mudanças climáticas, ainda existem outros dados alarmantes tais como desmatamentos⁵ e redução dos estoques de pesca⁶.

Crescer economicamente sem esgotar os recursos naturais tem-se revelado uma impossibilidade; portanto, faz-se necessária a revisão dos valores que norteiam as chamadas sociedades modernas. Este repensar – tão urgente e tão essencial - demanda a conscientização de

amplios segmentos sociais em torno dos enormes danos que nosso modo de vida vem impondo ao meio ambiente. Neste contexto, a E.A. emerge como um importante ponto de partida para as necessárias transformações na relação homem & natureza.

Capra (2002), em seus escritos, já alertava para a “rota de colisão” em que se encontram o Ambientalismo e o Capitalismo. Enquanto o primeiro busca preservar e racionalizar o uso dos recursos naturais, o segundo objetiva o crescimento econômico e a acumulação financeira por meio do uso intensivo destes recursos. Sendo assim, é comum atribuir a culpa da crise ambiental à industrialização. Logo, em uma sociedade na qual a economia tem sua força motriz no consumo, freá-lo parece ser inviável, uma vez que do outro lado da balança se encontra a crise econômica.

O desenvolvimento sustentável é o conceito que busca solucionar essa dicotomia. Montibeller-Filho (2004, p.54) define o desenvolvimento sustentável como o “processo contínuo de melhoria das condições de vida (de todos os povos), enquanto minimize o uso de recursos naturais, causando um mínimo de distúrbios ou desequilíbrios aos ecossistemas”.

2) A Educação Ambiental (E.A.)

A educação ambiental é resultado do movimento ambientalista que ganhou forças no início dos anos 60 nos Estados Unidos. Um grande fato propulsor do movimento foi a publicação da obra “Primavera Silenciosa”, da bióloga Rachel Carson. Nela, a autora denunciava

4 Disponível em http://www.climatechange2013.org/images/uploads/WG1AR5_Headlines.pdf

5 Segundo a FAO (2012) o mundo perdeu florestas a uma taxa de 13 milhões de hectares/ano no decênio 2000-2010.

6 Dados da FAO revelam que 28% dos estoques pesqueiros mundiais acham-se super-explorados ou esgotados (HAZIN, 2012).

os danos provocados por inseticidas agrícolas sobre os organismos vivos de diversos elos da cadeia alimentar através do acúmulo do pesticida D.D.T. nos tecidos gordurosos de animais e de seres humanos (CARSON, 1969). A publicação teve uma grande repercussão, despertando a preocupação da comunidade científica com a consciência ecológica. A expressão Educação Ambiental surgiu em 1965, na Conferência em Educação, em Keele, Grã-Bretanha, onde se concluiu que a educação ambiental deveria se tornar parte essencial da educação de todos os cidadãos (DIAS, 2004). Em 1977 - após a publicação de “Os limites do crescimento econômico” e da Conferência de Estocolmo - foi realizada a Primeira Conferência Intergovernamental sobre E.A., organizada pela UNESCO em Tbilisi, Georgia, Rússia. Dessa reunião emergiu a ideia de que a E.A. deve ter enfoque multidisciplinar e integracionista⁷.

A E.A. pode ser vista sob uma perspectiva interdisciplinar que busca entender o processo pelos quais são construídos valores sociais, atitudes e conhecimentos acerca da preservação do meio ambiente. Nessa direção, Leff (2006) defende a construção de uma racionalidade ambiental para substituir a racionalidade econômica vigente; neste processo, a interdisciplinaridade e a E.A. têm papéis fundamentais. No entanto, o autor ressalta que esta necessária mudança de paradigma tem encontrado muitas dificuldades e resistências. Assim, muitos programas interdisciplinares acabam desaparecendo ou se descaracterizando enquanto tal. O autor salienta que a emergência deste novo paradigma ambiental esbarra, entre outras coisas, na “formação de professores” e na “incorporação do saber ambiental emergente em novos programas curriculares” (LEFF, 2006, p.271). Seguindo esta linha de raciocínio, o autor

afirma que a E.A. ainda não cumpriu seu papel de possibilitar uma nova visão de mundo. Esta nova perspectiva engloba desde os princípios ecológicos gerais, passando por “uma nova ética política”, até “os novos direitos coletivos e os interesses sociais” que se oponham a “homogeneidade e centralização do poder na ordem econômica, política e cultural dominante” (LEFF, 2001, p.244).

Para o autor, a E.A. demanda princípios da sustentabilidade, da complexidade e da interdisciplinaridade. Ao contrário da globalização econômica – um processo chamado de “totalitário” por Leff – a E.A. deve preconizar a criatividade e a pluralidade cultural em prol do saber ambiental. Segundo Leff (2001, p. 250), a E.A. deve “fomentar o pensamento crítico, reflexivo e propositivo face às condutas automatizadas, próprias do pragmatismo e do utilitarismo da sociedade atual”.

A proposição de Leff apresenta pontos comuns com os objetivos propostos pela UNESCO (1976), a saber: a) conscientização dos problemas ambientais; b) compreensão do meio ambiente, seus problemas e o papel da humanidade para sua conservação; c) atitude de preocupação com relação aos problemas ambientais; d) habilidades referentes à superação de problemas ambientais; e) habilidades relativas à proposição de soluções para problemas ambientais e f) participação na solução de problemas ambientais.

No Brasil, a ratificação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) foi publicada em 27 de Abril de 1999, embasada nas diretrizes da UNESCO. Este documento preconiza que a E.A. deve ter enfoque humanista; considerar interdependências entre o meio natural, socioeconômico e cultural; considerar o pluralismo de concepções pedagógicas, código

7 Para maior detalhamento sobre o histórico da EA, aconselha-se a leitura de “Educação Ambiental: como surgiu e a que se destina” de Maria de Fátima de Souza.

de ética e diversidade cultural (BRASIL, 1999). O mesmo documento torna obrigatória a presença da E.A. em todas as esferas de ensino no território nacional, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Diretrizes essas que foram reafirmadas pela aprovação do Projeto de Lei Paraná – Educação Ambiental no dia 03 de Novembro de 2011, entrando em vigor desde então.

Apesar das diretrizes estabelecidas, algumas opiniões relacionadas a como trabalhar a educação ambiental divergem. Quintas (2009) apresenta duas concepções de educação ambiental: a reformista e a transformadora, manifestando sua preferência pela última. As diferenças entre as duas concepções podem ser vistas no quadro a seguir. (Quadro 1)

QUADRO 1 - Concepções de educação ambiental

Concepção reformista	Concepção transformadora
Concebe a sociedade como lugar da harmonia e os conflitos como uma disfunção no seu funcionamento. Os problemas ambientais são causados por uma disfunção que dificulta compatibilizar desenvolvimento e proteção ao meio ambiente.	Concebe a sociedade como lugar dos conflitos e a existência deles como inerente à dinâmica social. Os problemas ambientais são inerentes ao caráter não sustentável da atual ordem social. Portanto, não há possibilidade de compatibilização, mas apenas de mitigação.
A crise é estritamente ambiental. Sua superação dependerá da adoção de padrões de produção e consumo que compatibilizem o desenvolvimento com proteção ambiental. E a sustentabilidade seria alcançada quando fosse atingida a compatibilidade plena.	A crise ambiental é a manifestação da crise de uma determinada concepção de civilização. Sua superação dependerá do rompimento com a matriz de racionalidades que a produz. E a sustentabilidade resultará do processo de construção coletiva de uma nova ordem social, que seja justa, democrática e ambientalmente responsável.
Prevenção e solução dos problemas ambientais dependem de cada um fazer a sua parte.	Cada um fazer a sua parte não garante a prevenção e a solução dos problemas ambientais. Isso depende da construção de consensos na sociedade, ou seja, de ação política.
Transformar-se para transformar.	Transformar-se transformando.
Prática pedagógica prescritiva e reprodutiva.	Prática pedagógica crítica, transformadora e emancipatória.

FONTE: Quintas (2009)

3) A Educação Ambiental na Formação Profissional

A escola pode ser considerada a principal instituição educacional, logo, atribui-se a ela o papel de disseminadora de conhecimento, cultura, e até mesmo valores éticos. Consequentemente, exerce papel fundamental na formação do cidadão, e também dos futuros profissionais, sendo assim,

parte imprescindível na criação e propagação do conhecimento necessário na busca de possíveis soluções para o momento de crise ambiental que marca a nossa época.

No livro “Educar o Educador - Reflexões Sobre a Formação Docente, 2010”, os autores Fávero e Tonieto sugerem que um dos caminhos promissores para pensarmos o engajamento da escola com a educação ambiental passa pelo processo de formação de professores. Segundo eles, caso a E.A. não seja objeto de problematização e investigação nos cursos de formação de professores e nos programas de formação continuada, as questões ambientais dificilmente terão espaço nas escolas. Portanto, é necessário refletirmos sobre a formação dos atuais acadêmicos dos cursos de licenciatura. Ao questionar o que efetivamente esses cursos têm realizado para minimizar as lacunas existentes entre a E.A. e a formação de profissionais de outras áreas, Fávero e Tonieto apontam o trabalho intenso de produção de materiais realizado pelo Ministério do Meio Ambiente, que tem como objetivo formar educadores ambientais. São exemplos desses trabalhos, a coletânea lançada em 2005 “Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores”, que em seus 29 capítulos aborda conceitos fundamentais para a compreensão do significado e da aplicabilidade pedagógica da E.A. crítica e emancipatória, contando com um segundo volume em 2009.

Percebe-se que a E.A. não pode ser tratada como um tema de menor importância, logo são necessárias ações efetivas para que toda essa produção chegue até os educadores, e que seja integrada às bases curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação, podendo refletir futuramente nas práticas educacionais presentes no ensino regular.

4) A língua Inglesa e a Educação Ambiental

No que se refere aos referenciais teóricos que subsidiam a relação entre a questão ambiental e o ensino de línguas, utilizamos os pressupostos da Ecolinguística, que é definida como o estudo das relações entre a língua e o meio ambiente, o que significa que ela toma conceitos da ecologia biológica para construir suas bases epistemológicas (Couto, 2007).

Baseada nos estudos de Sapir, a Ecolinguística é uma ciência relativamente nova, porém de extrema importância, uma vez que faz a proposição que o linguista assuma uma postura engajada frente ao discurso de defesa do meio ambiente. Sendo a Ecolinguística responsável pela ampliação de reflexões que abordem a temática ambiental e pela criação de conceitos que promovam a consciência ecológica por meio de discursos bem estruturados.

Assim como a Educação Ambiental, o ensino de Inglês também deve estar integrado com uma Educação Global (Saglam e Gursoy, 2010), sendo visto através de uma perspectiva multidisciplinar. Cates (1990) defende que a educação global tem o objetivo de capacitar os alunos a apreender a língua estrangeira eficientemente enquanto se emancipam com os conhecimentos e comprometimento requeridos pelos cidadãos do mundo para solucionar problemas globais”. Objetivos esses que se relacionam com a E.A. transformadora, justificando a escolha da mesma como princípio para a elaboração da análise de dados.

O papel da língua inglesa na formação profissional se justifica pelo fato da Língua Inglesa ser considerada uma língua franca e responsável por disseminar 90% de toda a produção científica mundial, sendo então um grande veículo para a democratização de informações acerca da crise

ambiental, como proposto pela UNESCO na carta de Belgrado. A integração interdisciplinar entre a língua inglesa e as questões ambientais pode contribuir para o alcance da conscientização e compreensão das problemáticas ambientais, bem como suscitar atitudes de preocupação e transformação de hábitos em prol da conservação ambiental. (UNESCO, 1976).

Aprender uma língua estrangeira é um processo que requer muito mais do que ensino linguístico. Através do contato com o uso real da língua também temos acesso à cultura dos falantes e seus valores sociais e morais. E por meio do conhecimento da cultura alheia, podemos refletir sobre a nossa própria cultura de maneira mais crítica, estendendo o nosso entendimento transversalmente.

É então visando à compreensão do meio ambiente em sua totalidade (DIAS, 2004) este trabalho relaciona as concepções da E.A. transformadora (Quintas, 2009) com os direcionamentos propostos pela UNESCO (1976), em um contexto de formação profissional em língua inglesa.

Materiais e Métodos

Foram coletados os materiais utilizados nos cursos de graduação no ano de 2013, para realizar, através de análise documental, um mapeamento da presença de questões pertinentes a E.A. nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina que contam com a disciplina de Língua Inglesa (Arquivologia, Ciência da Computação, Engenharia Elétrica, Letras – Inglês e Secretariado Executivo).

A análise documental foi realizada utilizando-se como parâmetros os objetivos propostos pela UNESCO para a abordagem desse tema na esfera educacional (UNESCO, 1976),

associando-os com os pressupostos da educação ambiental crítica (QUINTAS, 2009; LIMA, 2009). O material selecionado para a análise foram os textos e atividades enviados pelos docentes responsáveis pelas disciplinas no ano de 2013.

A coleta de dados ocorreu em Novembro de 2013, ocasião em que, após autorização do conselho departamental, os materiais foram enviados através de e-mail. Outras solicitações de envio foram realizadas durante o ano de 2014. Foram recebidos e analisados artigos acadêmicos, planos de aula, folhas de atividade e módulo de sequência didática. A descrição detalhada dos materiais recebidos se encontra no subitem de mesmo nome. Não foram considerados materiais de instrução linguística (como por exemplo, textos que tratam de estratégias de leitura, ou como elaborar um resumo acadêmico) ou materiais enviados por professores que não ministravam a disciplina no ano de 2013. Não teve-se acesso aos materiais das disciplinas de Compreensão e Produção Escrita II, III e IV; Compreensão e Produção Oral I, II e IV; do curso de Letras Inglês, e também das disciplinas de Língua Inglesa I, II e III do curso de Secretariado Executivo.

O quadro 2 apresenta os critérios e descritores utilizados para a analisar os materiais recebidos. Estão grifadas as palavras-chave que estarão presentes na tabela de resultados.

Quadro 2: Tabela de Parâmetros

PERGUNTAS	SIM	PARCIAL	NÃO
O material busca conscientizar o aluno em relação aos problemas ambientais?	Sim, o material apresenta dados relevantes e informações a respeito da crise ambiental.	O material apresenta informações relacionadas ao meio ambiente, mas não se preocupa em evidenciar a importância e a gravidade das questões relacionadas à problemática ambiental.	O material não menciona assuntos relacionados ao meio ambiente.
O material preocupa-se em propiciar a compreensão da problemática ambiental em seus múltiplos aspectos?	Sim, o material aprofunda-se na compreensão da problemática ambiental, caracterizando-a, dimensionando-a e relacionando-a com o modelo civilizacional vigente.	O material apresenta dados relevantes, porém, não abre espaço para que os alunos façam relações com conhecimentos prévios.	Não, as informações trazidas não explicitam dados relevantes, ou não estabelecem uma relação entre o meio-ambiente e a sociedade.
O material busca desenvolver uma postura de preocupação relacionada aos problemas ambientais?	Sim, o material procura enfatizar a seriedade das questões ambientais, mostrando as possíveis consequências caso estas sejam ignoradas.	O material expõe a crise ambiental mas não atribui a esta a importância e a gravidade devidas.	Não, o material não apresenta as possíveis consequências para as futuras gerações da intensificação da degradação dos recursos naturais.
O material busca desenvolver habilidades referentes à superação de problemas ambientais?	Sim, o material busca capacitar o educando para o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a intervenção deste no meio em que vive.	O material busca desenvolver habilidades para a superação de problemas ambientais, porém sem contextualizá-los.	Não, o material não trata da superação de problemas.
O material instiga o aluno a propor soluções aos problemas expostos?	Sim, o material instiga o aluno a propor ou buscar soluções para os problemas identificados	O material preocupa-se com a busca de soluções, porém sem relacioná-las à realidade social e/ou profissional do aluno	Não, o material não instiga o aluno a propor soluções.
O material incentiva a participação na solução de problemas ambientais?	Sim, o material traz uma proposta de ação ou pede ao aluno que proponha uma.	O material se preocupa em mostrar a necessidade de ação, porém não propõe atividade prática.	Não, o material não preconiza ações práticas para a superação de problemas ambientais

FONTE: os autores

O quadro 2 apresentado ilustra o processo desejado pela E.A. As etapas descritas se mostram lineares, ou seja, não é possível avançar um estágio do processo sem antes dominar completamente os conhecimentos necessários para tal. O objetivo principal da E.A., que é a participação, encontra-se como produto final de todo o processo educacional.

O quadro de resultados da análise é apresentada a seguir no quadro 3. Os critérios são apresentados com as palavras chaves (UNESCO, 1976) grifadas na tabela de parâmetros. As palavras-chave guardam uma relação interdependente e linear entre si, ou seja, para que se construa, por exemplo, uma atitude de preocupação para com os problemas ambientais faz-se necessária uma prévia conscientização e compreensão desta temática. Os critérios podem ter as respostas SIM, PARCIAL e NÃO, de acordo com os descritores estabelecidos na tabela de parâmetros. Foi elaborada uma tabela para cada disciplina analisada utilizando o modelo a seguir.

Quadro 3: Modelo Tabela de Análise

Material	Conscientização	Compreensão	Preocupação	Superação	Soluções	Participação
----------	-----------------	-------------	-------------	-----------	----------	--------------

FONTE: os autores

Resultados e Discussão

O quadro a seguir apresenta os objetivos analisados quantitativamente. Considera-se que o material contempla a E.A. quando há um SIM ou PARCIAL na coluna “Conscientização” na tabela de análise (Quadro 2). Retomando o fundamento, uma resposta NÃO impossibilita a resposta SIM para o próximo item, uma vez que a E.A. neste trabalho é vista como um processo.

Quadro 4: Resumo dos resultados de análise:

CURSO:	
Materiais recebidos analisados:	45
Materiais que contemplam a EA	9
Materiais com objetivo de conscientização potencialmente atingidos:	3
Materiais com objetivo de conscientização parcialmente atingidos:	6
Materiais com o objetivo de compreensão potencialmente atingido.	1
Materiais com o objetivo de compreensão parcialmente atingido.	2
Materiais com o objetivo de despertar preocupação atingido.	2
Materiais com objetivos não contemplados:	36

FONTE: os autores

Os subitens abaixo apresentam a descrição das disciplinas, a relação de materiais recebidos, a descrição dos materiais recebidos e as análises e discussões propriamente ditas.

1) Materiais recebidos

1.1) Arquivologia

O curso de Arquivologia da UEL conta com a disciplina de “Inglês Instrumental para Arquivologia” no primeiro semestre do segundo ano do curso, com uma carga horária de 68 horas. A ementa programática prevê revisões gramaticais, estudo e interpretação de textos gerais e específicos para Arquivologia, técnicas de leitura e tradução de textos técnicos. A disciplina tem como objetivo desenvolver e/ou aprimorar estratégias de leitura para a compreensão de textos específicos da área de Arquivologia. Para esta análise, foram selecionados do material os textos utilizados como suporte ao conteúdo linguístico ministrado pela disciplina. Os materiais referentes ao ensino de estratégias de leitura, revisões gramaticais e recursos linguísticos que não incluíam textos a serem trabalhados foram desconsiderados.

Quadro 5: Relação dos materiais do curso de Arquivologia

Material 1	Atividades de reconhecimento de gêneros textuais
Material 2	Notícias sobre arquivologia
Material 3	Artigos sobre arquivologia
Material 4	Resumo acadêmico
Material 5	Artigo acadêmico

FONTE: os autores

O material do curso foi organizado na forma de Sequência Didática pertinente a uma

abordagem de gêneros. O primeiro material trabalhado pelo professor foi uma atividade de reconhecimento de gêneros e introdução a estratégias de leitura. Os gêneros apresentados foram: verbete de dicionário, charge, notícia, sumário e resumo acadêmico. Porém, nenhum deles abordava questões ambientais.

O segundo material ao qual se teve acesso utilizava-se de uma atividade de técnicas de leitura aplicadas a uma notícia sobre o XVII Congresso Brasileiro de Arquivologia, que tem como tema as discussões e os desafios enfrentados pelos arquivadores na atualidade. A notícia não faz menção a temas ambientais, sendo assim, não se pode afirmar que tem relação com a E.A.

O terceiro material utilizado traz um artigo de blog que apresenta as particularidades que diferem bibliotecas de arquivos. Também não há no texto referência a nenhum aspecto contemplado pela E.A.

Os materiais números 4 e 5 são relacionados a interpretação de textos sobre leitura acadêmica no campo da arquivologia, mas também não trazem nenhum tema relacionado a E.A.

Percebe-se que nenhum tema relacionado a E.A. foi trabalhado no curso de Arquivologia no ano de 2013. Contudo, o arquivista tem papel fundamental na gestão documental, podendo contribuir para o controle do descarte dentro de uma instituição. Sendo assim, o tema reciclagem poderia ser de grande proveito aos profissionais da arquivologia. Assim também como o descarte apropriado de equipamentos eletrônicos obsoletos.

1.2) Ciência da Computação

A disciplina de Inglês Instrumental do curso de Ciência da Computação conta com uma carga horária de 68 horas a serem cumpridas no primeiro semestre do segundo ano de curso. A ementa

prevê que o docente deve trabalhar com conteúdo de revisão gramatical; estudo e interpretação de textos gerais e específicos para ciência da Computação; técnicas de leitura; tradução de textos técnicos. A disciplina tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos específicos da área da Ciência da Computação. Os textos considerados para a análise foram os textos trabalhados conjuntamente com o conteúdo ministrado pelo professor, uma vez que eles possibilitam a abordagem de assuntos abrangentes, havendo, portanto, possibilidade de inserção de temas relacionados ao meio ambiente.

Quadro 6: Relação dos materiais do curso de Ciência da Computação

Material 1	English as Global Language in China
Material 2	Data in the driver's seat
Material 3	Growing Internationally
Material 4	Profiling intelligent systems applications in fraud detection and prevention: Survey of research studies
Material 5	"A modern look at Monsters"
Material 6	Horoscopes
Material 7	Rethinking Internet Routing

FONTE: os autores

O primeiro texto tratado na disciplina é intitulado "English as a Global Language in China", que discute sobre o reconhecimento atual sobre a necessidade do uso de Inglês para a comunicação em contextos globais. Esse fato garante a resposta "parcialmente" ao critério 1, já que segundo os objetivos da UNESCO e também da Lei da E.A. no Brasil, é prevista a compreensão das interdependências globais e fatores de multiculturalidade, sendo relacionado à realidade dos alunos pelo fato de a China ser a maior produtora de bens de consumo eletrônicos no planeta. A resposta "não" foi utilizada já que o texto não discorre sobre as possíveis implicações negativas, sendo assim, não caracterizando um problema. O texto não se preocupa em relacionar o capitalismo com as crises ambientais em nenhum momento, sendo que ao decorrer do texto só se trata da utilização de língua inglesa em contexto de negócios internacionais, sem mencionar os impactos do consumo desmedido.

O segundo texto trabalhado na disciplina, “Data in the driver’s seat” pertence ao gênero artigo de blog e aponta os novos avanços do Google para o desenvolvimento de carros autômatos.

O terceiro texto apresentado, “Growing Internationally” apresenta uma crítica à imagem estereotipada de uma China muito pobre a sem nenhum poder de compra. O autor defende a abertura de mercados e os investimentos na China. Embora trate de globalização e de consumo, o texto não menciona os inevitáveis danos ambientais oriundos das práticas e das estratégias de mercado.

O quarto texto trabalhado refere-se mapeamento às pesquisas sobre a utilização da computação com o intuito de evitar fraudes. O texto, enquanto parte de atividade prática de técnicas de leitura, não traz temas referentes à E.A.

O quinto texto trazido para a disciplina foi um artigo que trazia um olhar moderno para elementos do folclore escocês e os esforços tecnológicos utilizados para desvendar mistérios. O texto também não traz elementos relacionados à E.A.

O sexto material abordado foi uma sequência didática do gênero Horóscopo, contando com exercícios dos recursos linguísticos utilizados dentro do âmbito da astrologia, sem menção a qualquer elemento da E.A.

O último texto trabalhado foi um Resumo de um artigo científico da área da Ciência da Computação, mais especificamente sobre gerenciamento de redes. Não trata de quaisquer elementos contemplados pela E.A.

1.3) Engenharia Elétrica:

O curso de Engenharia Elétrica conta com a disciplina de Inglês Instrumental ofertada

no primeiro semestre do curso, com duração de 68 horas. A ementa prevê conteúdo de Revisão Gramatical, Estudo e interpretação de textos gerais e específicos para Engenharia Elétrica, Técnicas de Leitura e Tradução de textos Técnicos, tendo como objetivo principal desenvolver e/ou aprimorar estratégias de leitura para a compreensão de textos em língua inglesa na área de Engenharia Elétrica. Foram considerados os textos trabalhados juntamente com o material de estudo linguístico, uma vez que estes tratam de temas transversais, possibilitando abordar temas relacionados à E.A.

Quadro 7: Relação dos materiais do curso de Engenharia Elétrica:

Material 1	Wind generator
Material 2	Abstracts
Material 3	Scanning - X-Rays
Material 4	Caderno de conferência E.E.
Material 5	Google voice recognition

FONTE: os autores

O texto 1, intitulado “Intelligent soft-starter-based grid-integrated induction generator or pitch-regulated wind turbine system”, em sua introdução, aponta as necessidades de buscar novos meios de obtenção de energia devido ao grande aumento dos preços do petróleo ocorrido na década de 70. Observa-se, portanto, que a motivação envolvendo a mudança para uma fonte de energia menos poluente – no caso, a energia eólica – é, conforme sugere o artigo, principalmente econômica e não ambiental. Seguindo este raciocínio, o texto foca os benefícios econômicos do uso da energia eólica e cita as dificuldades de sua implantação. Eventuais benefícios do ponto de vista ambiental não são mencionados pelos autores.

O material número 2 traz seis resumos de textos. No resumo “Application of common transformers faults diagnosis methods on biodegradable oil-filled transformers”, o texto apresenta as vantagens da utilização de

lubrificantes biodegradáveis do ponto de vista da emissão de poluentes, sugerindo que estes são menos danosos ao meio ambiente quando comparados aos óleos minerais. O artigo, porém, não menciona a crise ambiental ao mesmo tempo em que não busca inculcar no aluno a importância do uso de materiais biodegradáveis. Os resumos “Energy transfer on the three-phase high-voltage lines: the strange behavior of the Poynting vector”; “Intelligent soft-starter-based grid-integrated induction generator for pitch-regulated wind turbine system”; “Assessment of extensive countrywide electrical power quality measurements through a database architecture”; “Electrical Engineering”; “Dynamic Topologies to Island Model using Differential Evolution” não trazem a temática ambiental, salvo o resumo do artigo já analisado no material 1.

Os textos 3 e 5, intitulados “The Discovery of X-Rays”, e o artigo “Will “Google Conversation” really converse?” não trazem temas relacionados a EA. Quanto ao panfleto da “National Electrical Building Services and Industrial Installations (NEBSII) Conference and Exhibition 2013” observa-se que a programação do evento traz assuntos relacionados a “energia renovável” e a “construções inteligentes”. No entanto, o panfleto em si limita-se a citar a presença destes temas na Conferência.

1.4) Letras – Inglês:

O curso de Letras – Inglês conta com as disciplinas de Compreensão e Produção Oral e Compreensão e Produção escrita ao decorrer dos quatro anos do curso, além de outras matérias que tem como foco o desenvolvimento de habilidades em Língua Inglesa. Objetivos específicos serão citados em suas seções particulares.

1.4.1) Compreensão e Produção Escrita I

A disciplina de Compreensão e Produção

Escrita em Língua Inglesa I é ofertada anualmente no primeiro ano do curso de Letras – Inglês totalizando uma carga horária de 60 horas. Tem como objetivo o desenvolvimento de habilidade de compreensão e produção escrita de textos acerca de tópicos familiares, visando coesão, coerência, precisão e competência comunicativa e discursiva. A matéria é organizada através de módulos, utilizando-se de uma abordagem de gêneros.

Quadro 8: Relação dos materiais do curso de Compreensão e Produção Escrita I

Material 1	Perfil pessoal – Módulo 1
Material 2	Perfil pessoal – Módulo 2
Material 3	Autobiografias – Módulo 1
Material 4	Autobiografias – Módulo 2
Material 5	Autobiografias – Módulo 3
Material 6	Autobiografias – Módulo 4
Material 7	Resenha Crítica – Módulo 1
Material 8	Resenha Crítica – Módulo 2
Material 9	Resenha Crítica – Módulo 3
Material 10	Resenha Crítica – Módulo 4
Material 11	Verbete enciclopédico – Módulo 1
Material 12	Verbete enciclopédico – Módulo 2
Material 13	Verbete enciclopédico – Módulo 3
Material 14	Verbete enciclopédico – Módulo 4
Material 15	Verbete enciclopédico – Módulo 5
Material 16	Verbete enciclopédico – Módulo 6
Material 17	Verbete enciclopédico – Módulo 7

FONTE: os autores

O primeiro gênero trabalhado na disciplina foi o de perfis pessoais. O primeiro módulo apresenta uma atividade que busca analisar as características do gênero; já o segundo módulo desse gênero conta uma atividade de leitura de perfis pessoais com foco na linguagem usada. Este gênero não abordou questões relacionadas com a E.A.

O segundo gênero trabalhado foi o de autobiografias e se inicia com apresentação de diversos textos ilustrativos. As atividades de compreensão têm foco no conteúdo comumente presente no gênero. O segundo módulo propõe a análise de recursos linguísticos presentes no gênero. O terceiro módulo propõe uma revisão dos conteúdos vistos nos módulos anteriores e dá início a primeira produção textual do gênero.

O último módulo trabalha com outros recursos linguísticos comuns em autobiografias. Esse gênero não trouxe nenhum conteúdo relacionado à E.A.

O terceiro gênero a ser trabalhado na disciplina foi o de análises críticas (critical reviews). O primeiro módulo tem como objetivo identificar os contextos de produção dos textos trabalhados e a utilização desse gênero na sociedade. O segundo módulo referente a este gênero busca identificar o ponto de vista apresentado pelos críticos através dos fatores linguísticos discursivos. O terceiro módulo propõe uma primeira produção de análise crítica, e o quarto módulo busca introduzir grupos nominais comumente presentes no gênero. Não houve menções a temas relacionados à E.A.

O quarto gênero trabalhado foi verbete enciclopédico. O primeiro módulo inicia com um convite aos alunos para conceituar termos relacionados à Ecologia, às interferências antrópicas e à Economia. Na sequência o módulo traz questionamentos instigando os alunos a conceituar e expor conhecimentos prévios sobre meio ambiente, suas influências e suas conexões com a Ecologia, com as ações humanas e com a Economia. Finalizando, o termo “environment” é apresentado em diferentes contextos e conceituações cabendo aos discentes diferenciá-los e situá-los. Embora o módulo traga alguns desdobramentos oriundos da relação entre meio ambiente e sociedade, não há uma referência direta e mais explícita à problemática ambiental propriamente dita, de forma que as atividades estão focadas principalmente em aspectos conceituais.

O segundo módulo conta com a leitura de verbetes enciclopédicos sobre Ecologia, interferências antrópicas e Economia. A atividade realizada tem foco na estrutura de um verbete, não contendo atividades de compreensão ou

posicionamento.

O terceiro módulo apresenta a definição de “sociedade” em textos enciclopédicos para posteriormente aprofundar-se em diferentes conceitos e concepções do termo ao longo da história. Embora em algumas partes o texto – especialmente nos estudos de Karl Marx - faça menção à relação entre sociedade e natureza, não há uma referência direta aos danos provocados ao meio ambiente pelas ações humanas.

O quarto módulo da unidade requer que o aluno crie uma conta em uma enciclopédia virtual e poste os textos produzidos nas atividades do primeiro módulo. Portanto, este módulo trata de difundir conceitos trabalhados anteriormente, os quais, como já mencionado na análise do primeiro módulo, não abordam explicitamente de problemas ambientais.

O quinto módulo da sequência didática tem como objetivo listar características presentes em verbetes, utilizando-se de dois textos relacionados com a temática ambiental: um sobre Ecologia e outro sobre Aquecimento Global. Em relação a este último, as atividades propostas possibilitam o entendimento das causas e possíveis consequências da elevação das temperaturas médias do planeta. Ao expor os prováveis impactos ocasionados pelo Aquecimento Global, a unidade apresenta a gravidade do problema e sua estreita relação com o modo de vida das modernas sociedades. Não há, no entanto, um direcionamento buscando capacitar o aluno para o enfrentamento dos problemas ambientais.

O sexto módulo da sequência didática apresenta textos sobre o impacto da tecnologia e da arte na sociedade atual. O foco da atividade realizada foi nos recursos linguísticos presentes e não há referências a temas ambientais.

O último módulo é um guia de avaliação de verbetes enciclopédicos, que foi utilizado para que os discentes pudessem avaliar os trabalhos

uns dos outros.

Mantendo o foco no tema Sociedade e Meio Ambiente, o módulo possui o potencial de conscientizar, fazer compreender e despertar preocupação com a crise ambiental. Porém, em nenhum momento buscou desenvolver habilidades de conservação ou participação na solução de problemas ambientais.

1.4.2) Compreensão e Produção Oral III

A disciplina de Compreensão e Produção Oral III é ofertada anualmente no terceiro ano do curso de Letras – Inglês, com carga horária de 60 horas. A disciplina tem como objetivo desenvolver a habilidade de compreensão e produção de linguagem oral, além de desenvolver um pensamento crítico em relação aos assuntos abordados. A matéria é organizada tendo como os gêneros discursivos como foco, possibilitando a introdução de temas transversais.

Quadro 9: Relação dos materiais do curso de Compreensão e Produção Oral III

Material 1	Plano de aula 1
Material 2	Plano de aula 2
Material 3	Plano de aula 3
Material 4	Plano de aula 4

FONTE: os autores

A primeira atividade realizada na disciplina foi uma discussão acerca das diferentes situações em que as habilidades de compreensão auditiva são necessárias. O material não apresenta referência a temas relacionados à E.A.

O segundo material é uma série de atividades relacionadas ao gênero notícia e ao cotidiano de um profissional da área de jornalismo, servindo de fomento para trabalhar com o gênero entrevista. Também não há informações acerca de crises ambientais.

O terceiro material utilizado conta com uma atividade de compreensão de uma palestra com o tema globalização. No entanto, a atividade solicitada é uma listagem de funções

oratórias, não explorando a temática ambiental, e não questionando explicitamente no texto o posicionamento do aluno perante as informações apresentadas.

O quarto material é um guia de como realizar uma boa apresentação, e não menção a nenhum tema relacionado ao meio-ambiente. Apesar do grande potencial para se trabalhar temas transversais dentro da disciplina, a presença de assuntos do âmbito da E.A. ocorreu em apenas em um dos materiais, e ainda assim, o tema não foi explorado adequadamente.

Considerações finais

Os resultados deste trabalho apontam para a necessidade de incluir, intensificar e aprimorar conteúdos de temática ambiental nas disciplinas de língua inglesa, como forma de inserir a E.A. ao nível de Ensino Superior. Evidencia também, a necessidade de se utilizar os objetivos da UNESCO de forma linear, respeitando a interdependência existente entre eles, e aliando-os com os pressupostos da E.A. crítica de forma que as práticas de ensino caminhem progressivamente para a emancipação dos alunos enquanto sujeitos críticos e com capacidades de intervenção na realidade de seu entorno.

Embora não haja dúvida quanto aos impactos resultantes da ação humana sobre o meio ambiente, a E.A. ainda se encontra em estado de maturação, enfrentando diversas dificuldades para sua implementação.

A despeito do reconhecimento da importância da E.A., poucas iniciativas tomam força no Brasil (FÁVERO e TONIETO, 2010). Como revelam as análises realizadas, poucos elementos pertinentes à EA foram abordados nos cursos de graduação da UEL. Considerando que a formação em E.A. foi insuficiente nas

disciplinas e nos períodos pesquisados, percebe-se necessária a discussão e o direcionamento, por parte dos coordenadores de curso, de estratégias de trabalho com os temas no Ensino Superior.

Nas análises constatou-se que, a presença de temas ambientais foi incipiente, ou seja, ocorreu predominantemente de forma preliminar e superficial, não propiciando ao aluno a possibilidade de percorrer todo o processo de aprendizagem. Assim, quando emerge, a problemática ambiental, ela não é aprofundada considerando os objetivos propostos pela UNESCO. As exceções, a este fato, surgem em alguns poucos materiais nos quais esses objetivos são parcialmente atingidos.

O aprofundamento nos estudos da Língua Inglesa como instrumento para difusão da E.A. levou ao entendimento de que os pressupostos da UNESCO são adequados enquanto orientadores de ações realizadas em torno dessa temática. Tal constatação fundamenta-se na maior especificidade e aplicabilidade destes princípios quando comparados aos enunciados na Lei 9.795/99, que se mostram complexos dada a sua subjetividade.

Propõe-se que se inclua atividades curriculares ao longo das séries em diferentes disciplinas a fim de alcançar alguns dos objetivos propostos pela Lei 9795/1999 (supracitada). Tendo em vista as disciplinas e suas ementas, elenca-se possibilidades dessa inclusão contemplando uma variedade de disciplinas. A ideia é propor alguma(s) atividade(s) e relacioná-las com os objetivos da E.A. A decisão de quanto tempo empregar em cada atividade caberá ao docente.

Faz-se importante, também, considerar os direcionamentos propostos pela UNESCO (1976), que ilustra a E.A. como um processo: Conscientização → Compreensão → Preocupação → Desenvolvimento de habilidades

→ Proposição de Soluções → Participação

As etapas do processo podem ser vistas como lineares e subsequentes. Como, por exemplo, não é possível uma compreensão de um tema sem uma conscientização prévia, e assim subsequentemente.

O quadro a seguir resume as sugestões dos autores do trabalho, tendo como pontos de referência a Lei 9.795/1999, e eixos temáticos que possibilitem a participação social, de acordo com os objetivos propostos pela UNESCO.

Quadro 10: Proposta de inclusão da Educação Ambiental em Letras - Inglês

<p>1ª Série 6 LEM 086 – Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa I. Compreensão de textos de diversos gêneros diversos e produção escrita de verbetes enciclopédicos relacionados ao tema MEIO AMBIENTE.</p> <p>6 SOC 117 Língua e Sociedade ou 6 LEM 087 Linguística Aplicada Biodiversidade x diversidade cultural. A relação entre discurso e ambiente/contexto. Pluralidade étnica e cultural.</p>	<p>I - a garantia de democratização das informações ambientais;</p> <p>II - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;</p> <p>I - O desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;</p> <p>II - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;</p> <p>III - autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.</p>	<p>1 – Conscientização da relação entre o meio ambiente e o capitalismo. Produção e publicação de textos ou vídeos informativos, artigos de opinião, e/ou propostas de ação. A publicação caracteriza participação social. Em 2013, os alunos do 1º ano já fizeram isso e publicaram seus verbetes na enciclopédia virtual <i>everything2</i>. Seguem 2 exemplos: http://everything2.com/title/Sustainability http://everything2.com/?node=capitalism</p> <p>2 – Trabalho direcionado a diversidades raciais, situações de vulnerabilidade social. Relação histórica homem-natureza. Visando compreender os elementos que se relacionam com a E.A. Assim gerando preocupação. 6 SOC 117 – Produção de um folder informativo sobre algum movimento social/situação de risco com a qual o aluno se identifica. 6 LEM 087 – Atividade de coleta de dados na cidade de Londrina sobre temas como movimentos sociais, cidadania global e preservação do meio ambiente, visando elaborar uma proposta de ação local.</p>
<p>2ª. Série 6 LEM 089 Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa II Uso de Vídeos e discussão (ex: o vídeo <i>The Story of Stuff</i>) 6 LEM 090 Leitura em Língua Inglesa: aspectos teóricos A temática ambiental em sua dimensão sócio-histórica, política e econômica.</p>	<p>I - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;</p> <p>I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;</p> <p>II - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social.</p>	<p>Compreensão de textos/vídeos informativos realizados pelos alunos do primeiro ano. Trabalhar recursos argumentativos, visando gerar uma resposta expressando as preocupações que o discente considera relevante.</p> <p>Desenvolvimento de habilidades Leitura de textos teóricos sobre o ensino de leitura que tenham como fundamentos o desenvolvimento de consciência crítica. Sugestões: http://ro.ecu.edu.au/ci/viewcontent.cgi?article=1035&context=cducom http://www.canberra.edu.au/researchrepository/file/264d5c23-6a00-98fe-f08e-b82a83ebb9e7/1/full_text.pdf</p>
<p>6 LEM 091 Gêneros Textuais Participação em Fóruns abertos sobre questões ambientais em suas dimensões sócio-históricas, políticas e econômicas.</p>	<p>I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;</p> <p>II - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social.</p>	<p>Desenvolvimento de habilidades Relacionar a possibilidade do trabalho com uma abordagem de gêneros com a temática ambiental. Análise de sequência didática <i>ENCICLOPEDIA ENTRY</i> com base no quadro de análise desse artigo. Produção de atividade didática com base no quadro de análise. Conscientização sobre a legislação/políticas nacionais que incluem a E.A. em todas as esferas de ensino.</p>
<p>3ª. Série 6 LEM 097 Literatura de Língua Inglesa I Estudo das relações entre literatura e meio ambiente em possíveis obras literárias.</p>	<p>I - O desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;</p> <p>II - O fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.</p>	<p>Investigação da representação da relação homem-natureza na Literatura. Sugestão de leitura para o docente Literaturas de Língua Inglesa e Educação Ambiental. (Cabra, Cristóvão 2014)</p>
<p>6 LEM 098 Ensino de Inglês na Educação Básica Exposição e discussão das Diretrizes Nacionais para Educação Ambiental e Direitos Humanos</p>	<p>Todos os objetivos presentes.</p>	<p>Desenvolvimento de habilidades Revisão e Debate das políticas educacionais relacionadas à E.A. no Brasil. Elaborar propostas de ação com base no conhecimento prévio.</p>
<p>4ª. Série 6 LEM 103 Língua Inglesa para Sala de Aula</p> <p>6EST 114 Estágio em Língua Inglesa II Implementação de atividades que contemplem a Educação Ambiental</p>	<p>I - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;</p> <p>I - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.</p>	<p>Ação: Buscar meios de associar o uso de novas tecnologias com as práticas pedagógicas críticas e emancipatórias.</p> <p>Ação: Aplicação da proposta desenvolvida na disciplina de Ensino de Inglês na Educação Básica</p>

FONTE: os autores

A proposta exposta pelo quadro 10 pretende possibilitar a transversalidade e avançar no movimento Conscientização → Compreensão → Preocupação → Desenvolvimento de habilidades → Proposição de Soluções → Participação. Assim, o processo é espiralado e interdisciplinar. A proposta fora apresentada ao Colegiado de Curso de Letras-Inglês, debatida e recomendada parcialmente para incorporação nos programas de disciplina, portanto, submetidas à aprovação para posterior emissão de resolução. No ano de 2015, as alterações já foram implementadas resultando em contribuições diversas para a transversalidade da EA.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a política nacional de educação ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1999/lei-9795-27-abril-1999-373224-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em> 28 abr. 2013.
- CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora, Cultrix, 2002.
- CARSON, R. **Primavera Silenciosa**. Traduzido por Raul de Polillo, 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969, 321p. Tradução de: Silent Spring.
- CATES, K. A. **New trends in global issues and English teaching**. The Language Teacher Online, 21 (05), 1997.
- COUTO, H. H. do. **Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente**. Brasília: Thesaurus Editora, 2007.
- DIAMOND, J. M. **Colapso: como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- DIAS, G. F. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. São Paulo: Gaia, 2004.
- FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- GRAY, J. **Cachorros de palha: reflexões sobre humanos e outros animais**. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- LEFF, E. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LEFF. **Racionalidade ambiental: a desapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LIMA, G. F. C. **Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009.
- MONTIBELLER FILHO, G. **O mito do desenvolvimento sustentável: meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias**. Florianópolis: Ed. Da UFCS, 2004.
- QUINTAS, J.S. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico.

In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009. p.33-79.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. 2.^a ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SAGLAM, G.; GÜRSOY, E. ELT. **Teacher Trainee's Awareness on Environmental Issues and their Integration to the Curriculum**. International Conference on New Trends in Education and their Implications. Antalya, Turkey, 2010, p. 131-136.

UN, 1972. **Stockholm Declaration on the Human Environment**, in Report of the United Nations Conference on the Human Environment. Doc.A/CONF.48/14, at 2 and Corr.1 (1972).

UNESCO, WWAP. . **Facts and figures; from the United Nations World Water development Report 4: managing water under uncertainty and risk** (2012).

UNESCO-UNEP. 1976. **'The Belgrade Charter: A global framework for environmental education'**. Connect 1/1: 1-9

UNESCO. **Relatório Mundial das Nações Unidas sobre Desenvolvimento dos Recursos Hídricos**. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/natural-sciences/water-resources/information-on-wwdr-4/> Acesso em 29/04/2014.

Data de aceite: 11/11/2016

Data de publicação: 13/12/2016

Os efeitos da Ditadura Militar Argentina (1976-1983) no destino dos personagens de “Glosa” (1986), de Juan José Saer

p. 116 - 125

Renata Cristina Pereira Raulino ¹

Resumo

O presente artigo analisa a representação dos efeitos da última ditadura militar argentina (1976-1983) no futuro dos personagens de *Glosa* (1986), romance do escritor Juan José Saer (1937-2005). A realidade político-histórica se submete às suas subjetividades que, por isso, individualizam essa experiência coletiva e se insere em uma temporalidade que se entranha em um tempo narrativo predominantemente moroso.

Palavras-chave: Ditadura militar. Argentina. *Glosa*. Saer.

THE EFFECTS OF ARGENTINEAN MILITARY DICTATORSHIP (1976-1983) IN THE CHARACTERS' FUTURE OF “GLOSA”, BY JUAN JOSÉ SAER

Abstract

This article analyses the representation of the impacts in the last Argentinean military (1976-1983) dictatorship in the characters' future in *Glosa* (1986), a novel by Juan José Saer (1937-2005). The historical and political reality submits to a subjectivity that individualizes a collective experience and is part of a temporality that penetrates in a predominantly lengthy narrative time.

Keywords: Military dictatorship. Argentine. *Glosa*. Saer.

Introdução

Em “La política, la devastación”, Beatriz Sarlo (2010) enfatiza que o tratamento direto da política em *Glosa* (1986) o torna original, pois não segue as duas tendências da literatura argentina dos anos 80: a abordagem alegórica e a documental-realista. De fato, o romance possui, entre outras, duas temporalidades opostas. De um lado, temos como centro argumentativo do romance o passeio dos protagonistas, Matemático e Leto, em um tempo indefinido e vagaroso. Por outro lado, o destino funesto e político desses

mesmos e outros personagens está em um tempo preciso e, inicialmente, condensado.

Neste artigo, propomos uma análise da forma como esse romance do escritor argentino Juan José Saer (1937-2005) representa os efeitos do terrorismo de Estado da última ditadura militar argentina (1976-1983), período de horror e trauma histórico significativo para o país. A sua publicação é pouco posterior a esses anos terríveis e a repercussão do regime ditatorial e da militância política irrompem na vida dos personagens.

Como veremos, esse período está inicialmente escrito de uma maneira contundente

¹ Bacharela e Licenciada em Letras com dupla habilitação em Espanhol-Português (2013) pela Universidade de São Paulo. Mestranda em Letras (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana), USP.

e precisa, escritura que se entranha em uma temporalidade narrativa predominantemente marcada por sua morosidade e imprecisão. Essa realização de dois tempos contrários em um mesmo romance faz com que Martín Kohan (2011) em “Glosa, una novela política” diga apaixonadamente que o romance é um dos mais notáveis da literatura argentina.

1. 2 Irrupção

Em *Glosa*, a introdução de uma referência direta aos efeitos da ditadura militar aparece, inicialmente, de maneira breve e entranhada em um texto que tem uma narração temporalmente dilatada, pois a escrita saeriana tem como uma de suas principais marcas de estilo uma “delectación morosa respecto a la materialidad de las palabras” (Dalmaroni & Merbhilaá, 1999, p. 327). A título de exemplificação, será transcrito o trecho em que o narrador de *Glosa* revela que

Está en el bulevar Saint-Germain con Pichón Garay; vienen caminando desde l'Assemblée Nationale en dirección a la Place Maubert [...]; en la entrada de l'Assemblée se han separado del resto de la delegación — un grupo de exilados que acaba de ser recibido por el bloque de diputados socialistas y que les ha prometido, el bloque, ¿no?, ocuparse del asunto, *las masacres, las desapariciones, las torturas, los asesinatos en plena calle y en pleno día, etc., etc., en fin* [...] todo eso. (Saer, 2013, p. 130, *grifo nosso*)

O fragmento acima mostra que, a não ser o exílio do personagem principal, as práticas do regime ditatorial argentino não estão associadas a nenhuma pessoa específica. Entretanto, logo no seguinte parágrafo a esse trecho tais procedimentos são associados ao destino de alguns personagens do universo saeriano, silenciados em outras obras

do autor²:

El año anterior, en mayo, Washington ha muerto de un cáncer de próstata; en junio, el Gato y Elisa, que estaban viviendo juntos en la casa de Rincón desde que Elisa y Héctor se separaron, han sido secuestrados por el ejército y desde entonces no se tuvo más noticias de ellos. Y para los mismos días, aunque se haya sabido un poco más tarde, Leto, Ángel Leto, ¿no?, que desde hacía años vivía en la clandestinidad, se ha visto obligado, a causa de una emboscada tendida por la policía, a morder por fin la pastillita de veneno que, por razones de seguridad, los jefes de su movimiento distribuyen a la tropa para que, si los sorprende, como dicen, el enemigo, no comprometan, durante las sesiones de tortura, el conjunto de la organización. Y Leto ha mordido la pastilla. El Matemático, por otra parte, está bastante al tanto de todas esas cosas, puesto que, sin estar muy de acuerdo con sus ideas, ha compartido con su mujer, durante varios años, hasta que la mataron, en mil novecientos setenta y cuatro, esa existencia singular. (SAER, 2013, p. 130-131)

Nessas poucas linhas, o leitor descobre o futuro dos protagonistas e de alguns outros personagens. Em “Las ruinas y el fragmento. Experiencia y narración, en *El Entenado y Glosa*”, Florencia Garramuño (2010) chama essa escritura austera e sem adjetivos de “notación telegráfica”. Essa se justificaria como uma resistência à narração desses destinos, o que evitaria o tom melodramático do horror histórico-político e sua repetição compensatória em um texto literário.

De fato, a escrita de uma temporalidade condensada evita o melodrama e não sublima ou torna banal o horror histórico-político. Entretanto, é somente na introdução dos efeitos do período ditatorial que isso se dá. Em seguida, alguns fios narrativos anteriormente reduzidos se desenvolvem nessa escrita morosa que lhe é marcante. Por exemplo, o leitor saberá o porquê da

2 Em “La condición mortal”, Beatriz Sarlo (2010) sustenta que em *Glosa* se fecha de maneira violenta o destino de muitos da sociedade de personagens que circulam na narrativa saeriana como um todo.

condição de exilado de Matemático e a militância e morte de Leto, o segundo protagonista do romance. Esses dois destinos serão analisados neste artigo mais adiante.

Sendo assim, essa condensada revelação dos futuros não visa a somente evitar determinados efeitos dramáticos e mostrar resistência à narrativa de um trauma histórico, mas também desnudar que as consequências do período ditatorial irrompem na vida dos personagens e as desestabiliza, expressando-se por meio do entranhamento irruptivo de um tempo condensado em uma predominantemente tempo de escritura e leitura lenta.

1.3. Saltos para um futuro político

Em dois momentos, o narrador de *Glosa* deixa abruptamente o presente da narrativa central e conta ao leitor o destino trágico-político dos personagens. Entretanto, no primeiro salto para o futuro os tempos verbais estão no pretérito, pois o desaparecimento, a morte e o exílio dos personagens ocorrem em uma dimensão temporal diferente e pretérita da que Matemático se apresenta no momento. O protagonista se lembra de um recente passeio com outro personagem, Pichón Garay.

O emprego do tempo verbal do pretérito perfeito do modo indicativo, que indicaria um tempo finalizado, para contar os efeitos do terrorismo de Estado na vida (e morte) dos personagens é o aspecto mais interessante à nossa análise. Observemos novamente o início do segundo trecho mencionado anteriormente:

El año anterior, en mayo, Washington ha muerto de un cáncer de próstata; en junio [do mesmo ano], el Gato y Elisa [...] han sido secuestrados por el ejército y desde entonces no se tuvo más noticias de ellos (Saer, 2013, p. 130-131, grifo nosso)

O uso desse tempo verbal na língua espanhola indica, entre outras coisas, que o fato passado ainda tem implicância no presente que o utiliza. Sendo assim, as consequências horríveis do período ditatorial possuem relevância no presente-futuro da narrativa. Pode-se pensar na hipótese de que essa importância esteja na revelação em si desses destinos, uma vez que ocorre a ruptura do silenciamento desses futuros políticos de outros romances de Saer.

Além do mais, considerando o contexto de produção do texto – período imediatamente pós-ditatorial (1986) – as consequências do horror vivido por uma parcela da sociedade são revelados e, por isso, ainda fazem parte e possuem relevância na recepção contemporânea do romance, não obstante a existência de poucos estudos de *Glosa* nessa época³.

Também se pode notar, nesse trecho, nos anteriores e ao longo desses saltos temporais, a precisão temporal em que este futuro está situado: meados dos anos 70 em cidades europeias como Paris e Estocolmo – espaços de exílio – e cidades argentinas como Buenos Aires, Córdoba e Arroyito (na província de Rosário). Como já se observou em relação à escrita de uma temporalidade condensada entranhada em um tempo moroso, essa precisão se insere em um romance que “nasce” de uma imprecisão temporal⁴ e tem como lugar do argumento central as ruas

3 Em “Vislumbres críticos: un horizonte de ‘deseo’ y ‘alucinación’”, María Bermúdez Martínez (2010) percorre a recepção crítica dos romances *El entenado* e *Glosa*, e aponta, até aquele momento, a escassez de estudos sobre o último.

4 Segue parte do primeiro parágrafo de *Glosa*: “Es, si se quiere, octubre o noviembre, del sesenta o del sesenta y uno, octubre tal vez, el catorce o el dieciséis, o el veintidós tal vez, el veintitrés de octubre de mil novecientos sesenta y uno pongamos – qué más da” (SAER, 2013, p. 13). Observa-se que esta imprecisão é anterior ao período da última ditadura militar.

de uma cidade jamais nomeada, apesar de todos os indícios indicarem se tratar da cidade argentina de Santa Fe, espaço narrativo de Saer .

O segundo salto ao futuro não é marcado pela inicial brevidade, mas narra o desenvolvimento do destino depressivo de Tomatis – amigo dos protagonistas e também presente em outros romances e contos do escritor – e o futuro político e mortal de Leto. Esse segundo salto está predominantemente no futuro do indicativo.

Além de ser o tempo da especulação⁵, o uso do futuro do indicativo coloca o que acontecerá com os dois personagens “fora” do presente da narrativa. Por exemplo, a morte de Leto aparece quase no fim desse futuro funesto. Entretanto, o narrador retorna abruptamente para um Leto vivo e jovem no fim do romance e do passeio. Tal retorno ao presente se dá porque o romance é predominantemente uma comédia, descrita pelo narrador como “tardanza de lo irremediable”. “Lo irremediable” é o futuro trágico e político desses personagens, o horror histórico os faz avançar –às vezes, ao fim- suas vidas.

A seguir, exporemos e faremos uma análise pontual dos destinos políticos dos personagens Matemático, Leto e Tomatis em Glosa.

1.3.1 Matemático

A experiência histórico-política não se torna menos incerta e, por isso, passível de desconfiança porque estão em um espaço-tempo precisos. As razões prévias e incertas para a partida de Matemático para o exílio estão relacionadas às suas relações familiares com a sua esposa Edith e com o irmão Leandro.

Esse protagonista conhece a sua mulher, num momento em que militam juntos em um

grupo trotsquista, movimento de ideologia de esquerda importante no cenário político argentino. Apesar de não estar tão claro, parece ter havido um distanciamento por parte de Matemático do partido porque “no aprobaba del todo la lucha armada” (Saer, 2013, p. 132).

Entretanto, o narrador nos conta que este possível distanciamento parece ser positivo para a relação, no sentido de Matemático, “el niño bien”, nutrir um respeito pela “militante intratable”. Ela, por sua vez, “*confiaba en su inteligencia y en su lealtad y porque le suministraba, con sus críticas implacables [à luta armada], el criterio de realidad que la acción desdibujaba*” (Saer, 2013, p. 132, grifo nosso). Nesse último trecho, observa-se uma percepção de Matemático na qual o uso de armas na guerrilha é visto como condicionadora de uma alienação à realidade, algo que se verá com mais clareza na perspectiva desencantada de Leto sobre sua militância.

A desconfiança impregna o telefonema anônimo que revela o assassinato de Edith e alerta o protagonista para se esconder de uma possível revista policial. Matemático desconfia fortemente que a chamada provém de alguém que apoia o terrorismo de Estado e as suas práticas assassinas, mais especificamente Leandro, irmão do protagonista. Fazendo uso da especulação, Matemático imagina que seu irmão o avisou com o intuito de proteger o nome da família e/ou sua futura carreira política de sucesso que passa por cima de todas as barbáries do terrorismo de Estado, como se observa no seguinte trecho: “*saliendo airoso de masacres, enfrentamientos, atentados, tiroteos, torturas, campos de concentración, explosiones y golpes de Estado, había llegado a ser ministro de gobierno de la provincia en el setenta y seis*” (SAER, 2013, p.

5 No pequeno ensaio “El concepto de ficción”, Saer (1997) considera a literatura um tipo de “antropología especulativa” no sentido de ser um meio de especular sobre a existência humana, sem se preocupar com seu caráter falso ou verdadeiro.

134). Matemático desconfia que esse mesmo irmão suscitou a sua prisão por participar de um movimento de oposição ao governo nos anos 60. Portanto, as distintas posições políticas marcadas por uma forte desconfiança influenciam bastante, nessa relação familiar conflituosa, e poderiam ser a causa para o exílio do protagonista na Europa.

Já na Europa, entretanto, a condição de exilados deste protagonista e Pichón Garay não os insere completamente nesse grupo, como se pode ler no seguinte trecho:

Después del encuentro con los diputados, los otros miembros de la delegación habían propuesto almorzar todos juntos, pero sin haberse puesto previamente de acuerdo, Pichón y el Matemático rechazaron la invitación. Con los otros miembros de la delegación, no tenían, a decir verdad, más que principios en común, muy respetables en verdad, pero sin la fuerza de la experiencia o del recuerdo. Y despidiéndose de los otros, se habían puesto a caminar (Saer, 2013, p. 135)

A força da experiência e da lembrança compartilhada entre os caminhantes não é a mesma dos princípios políticos comuns ao grupo de exilados, pois os laços de amizade que os une não estão no terreno coletivo da categoria de exilados que lhes é imposta, mas nas experiências e lembranças próprias, que também podem, mas não só, ser políticas. Esses mesmos laços são os que também motivam Leto a procurar Tomatis um pouco antes do seu suicídio.

A individuação de um medo histórico também aparece cifrada na lembrança de um sonho do protagonista que o narrador nos conta: o temor da perda de identidade e do consequente nada, que pode ser associada à condição de exilado, é a última cena do primeiro relato do destino político dos personagens. Matemático caminha por uma cidade indeterminada e encontra uma fita em que vê infinitas expressões do seu próprio rosto. Ele ri dessas faces caricaturescas, mas o fim desse sonho

se torna um pesadelo que provoca um grito, como se vê no trecho transcrito abaixo:

[...] había empezado a comprender antes de despertar que cuando la cinta terminara de desplegarse, en el lugar en el que él estaba, en el que habría estado, el lugar que ocupaba su cuerpo, no quedaría nada, ningún meollo, ningún signo, ni siquiera algo que ese cuerpo puramente exterior hubiese estado trayendo dentro —nada, ¿no?, aparte de un vacío, una transparencia, el espacio invisible [...] (Saer, 2013, p. 144)

Matemático antecipa e compreende o fim de seu sonho e o que poderia ser o fim de sua auto-imagem como consequência da separação do seu lugar de origem.

1.3.2 Leto

Como demonstra Beatriz Sarlo (2010), no já mencionado artigo, “La política, la devastación”, o futuro de Leto será o de militante, apesar das razões que o levaram a esta vida estarem elididas no romance. Segundo a autora, suas viagens a Cuba, ao Meio Oriente, a África, ao Vietnã fazem parte de uma geografia da política revolucionária e um espaço ideológico atravessado primeiramente por Che Guevara.

A autora presume que essas viagens fazem parte dos anos de formação de Leto como guerrilheiro, depois dos quais se converte em comandante, possivelmente da organização Montoneros ou do ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo). Além disso, como já se pontuou nas críticas em relação à luta armada nos pensamentos de Matemático, a entrada do outro protagonista em uma organização guerrilheira também é contada através de uma perspectiva crítica negativa.

A introdução de Leto na clandestinidade o leva a um processo de desencantamento no qual o seu isolamento rigoroso e secreto suscita uma irrealdade, como se lê no seguinte fragmento do

romance:

Durante dieciséis o diecisiete años irá hundiéndose en un orden regido por normas tan estrictas, tan especiales, tan organizadas en circuito cerrado que, *aunque elaboradas para constituir una asociación de personas cuyo fin es modificar la realidad, lo harán pasar a una irrealidad tan grande* que, detrás de la máscara impenetrable [...] en que se irá transformando su cara, o bajo los disfraces diversos que irá adoptando para entrar y salir, como un actor que interpreta varios papeles de segundo orden en una misma comedia, [...] más que la obstinación sardónica, ni siquiera autocompasiva, de quien, engeguado por una lluvia torrencial [...] o por una serie ininterrumpida de explosiones, corre en línea recta, sin importarle, *y tal vez sin siquiera plantearse el problema, si en la dirección en que corre lo espera un reparo o un precipicio*. De todos modos, y a partir de cierto momento, llevará siempre, [...] una pastilla de veneno [...], y de vez en cuando la observará para recordar no que es mortal, sino soberano. (SAER, 2013, p. 224, *grifo nosso*)

No trecho acima e ao longo do segundo salto ao futuro, as organizações guerrilheiras são vistas como um regime que exila o protagonista da sua anterior realidade e identidade, pois reproduz as formas autoritárias e opressivas do poder estatal contra o qual se propõe lutar. Como aponta Florencia Abbate (2015) em *El espesor del presente. Tiempo e historia en las novelas de Juan José Saer*, enfatiza-se o caráter militar dessa organização guerrilheira, o que acarretaria em um conflito entre os fins e os meios: os fins se alcançam por meios contrários aos seus ideais?

A militância distancia esse protagonista dos outros grupos (familiar e, especialmente, de amigos) aos quais faz (ou fazia) parte, o que torna a sua anterior identidade reduzida a um “rastros” que só aparece esporadicamente a partir dos encontros com amigos que estão fora desse regime, como se observa com clareza no fragmento que segue:

Poco a poco Leto irá dejando su trabajo, *cada vez más implicado en la militancia política, en*

grupos cada vez más radicalizados, hasta que pasará a la clandestinidad, y del Leto habitual, salvo dos o tres reapariciones fugaces, no quedará ningún rastro, excepto para algunos amigos íntimos como Tomatis, Barco, el Gato Garay, a los que irá a visitar de tanto en tanto, siempre de un modo inesperado y fugaz, no para discutir de política, sino para estar un rato con personas a las que lo unen, no meramente principios, sino, para decirlo de nuevo, experiencias comunes y recuerdos, ya que se puede muy bien querer luchar contra la misma opresión, incluso con los mismos principios, pero por razones diferentes. (Saer, 2013, p. 224; *grifo nosso*)

Nesse trecho, repete-se a representação de laços afetivos que vão além dos princípios políticos. Portanto, a condição política que obrigou o outro protagonista a se exilar na Europa, também exila aquele que não se foi do país do seu entorno afetivo e mais próximo. Também se percebe, no trecho acima, que a entrada na militância alienante desconfigura Leto como indivíduo completo porque, como se conta mais adiante, tal irrealidade subtrai a sua possibilidade de escolha de um futuro distinto ao da guerrilha, pois chegou “demasiado lejos como para dar marcha atrás” (SAER, 2013, p. 227). Sendo assim, em indeterminado momento, a condição de guerrilheiro deixou de ser uma escolha de vida para se tornar um beco sem saída que oprime novas perspectivas.

A situação desse personagem nos remete às reflexões presentes em um “argumento” de *La Mayor*, livro publicado antes de *Glosa* pelo mesmo escritor, em 1976, ano em que coincidentemente ou não entrou em vigência o regime ditatorial. O pequeno texto tem por título “Dispersión” porque reflete sobre os exílios que os indivíduos sofreram no regime ditatorial argentino. Quando se refere aos que ficaram no país, se diz o seguinte:

[...] lo que le sucede a los que no se han separado [da Argentina]. Entre ellos el exilio es más grande. *Cada uno ha ido hundiéndose en su propio mar de lava endurecida*: y cuando miman una conversación, nadie ignora que no se trata más que de ruidos, sin música ni significación. *Todo el mundo tiene los ojos vueltos hacia adentro*, pero

esos ojos no miran más que un mar mineral,
liso y grisáceo, refractario a toda determinación.
(SAER, 2012, p.257, *grifo nosso*)

Paradoxalmente, a entrada de Leto em um grupo guerrilheiro o faz afundar-se “en su propio mar de lava endurecida” e em um ensimesmamento que o isola dos grupos ao qual fazia parte antes de ser um militante.

Essa irrealidade em que Leto se insere subtrai conjuntamente todas as suas certezas, menos uma: a pastilha de veneno, uma “bomba nuclear portátil” e pessoal. Esta parece ser a sua única possibilidade de um futuro diferente, um ato último de intensificação da vida que é o seu completo oposto: a morte ocasionada por um suicídio. Tal exacerbação é frisada por Graciela Foglia (2009) em “Estetização da morte? Notas sobre ‘Carta a Vicki’ e ‘Carta a meus amigos’, de Rodolfo Walsh”, artigo no qual vê o suicídio de Vicky Walsh representado nas cartas de seu pai, *Rodolfo Walsh. Entretanto, essa alternativa em Glosa* não parece ser motivada pelas mesmas razões que a autora aponta nas cartas que analisa: uma escolha que evitaria a entrega dos companheiros e a “degradação moral e física, a animalização, a redução a nada” (FOGLIA, 2009, p. 56).

Apesar de Leto ter consciência de que o veneno é considerado uma obrigação a mais envolvida em um discurso edificante em relação à morte, ele transforma o destino de muitos militantes do movimento guerrilheiro contrário à ditadura militar em uma escolha de vida pessoal, e não coletiva. Vejamos:

En realidad, la sacrosanta pastilla se la darán
como una *obligación más, envolviéndosela en discursos edificantes en los que las palabras sacrificio, causa, victoria y pueblo sobresaldrían de lejos en cualquier*

análisis de frecuencia lexical, pero él, de un modo secreto incluso para él mismo en los primeros tiempos, la recibirá como *una promesa, un privilegio, un abrazadabra*. Un poco más tarde, *ya empezará a blandirla interiormente*, no como una prueba de omnipotencia ante sus enemigos, sino como una razón de burla y de desprecio, detrás de su cara impasible, ante sus propios aliados. Si por casualidad se encuentra en una reunión en la que, una vez más, no estará de acuerdo con ninguna de las decisiones que se tomarán, se descubrirá pensando, un poco crispado y sardónico: “Hablen nomás todo lo que quieran, que yo tengo la pastilla”. Será como su *bomba nuclear portátil, su arma absoluta*. (Saer, 2013, p. 226, *grifo nosso*)

A aderência de Leto a esse objeto mortal não parece anulá-lo como sujeito, mas sim oferece uma possibilidade de controle sobre a sua própria vida (e morte). Este domínio é um modo de modificar e opor-se a um discurso político, impondo secretamente a sua individualidade. A pastilha é interiorizada depois desse destino coletivo e passa por um processo que perpassa “capas sucesivas de incertidumbre, de violencia y decepción” (SAER, 2013, p. 225).

Esse processo de individuação também revela ao sujeito um destino que lhe era desconhecido. No trecho do poema, que é uma das epígrafes do romance, o “uno” que desconhece a sua morte pode significar o “outro” – suicídio do pai de Leto no passado e o suicídio como uma prática dos que entram na guerrilha. Ao mesmo tempo, pode referir-se à inserção de uma primeira pessoa em um grupo. Vejamos: “en uno que se moría, mi propia muerte no vi” (SAER, 2013, p. 11, *grifo nosso*).

Enfim, o momento em que Leto escolhe a sua clausura encerra o segundo salto. Depois de notar a emboscada que se forma ao redor da casa que pode ser o seu lugar de nascimento (Arroyito,

na província de Rosário), Leto diz o seguinte em pensamento:

Ustedes dos, como los que están atrás de los autos y de los árboles, como los que esperan en las esquinas, como los que ya deben estar en la puerta de entrada, en el techo a lo mejor, en el fondo del patio, *carecen de realidad*, son como fantasmas o como nubes de humo, porque yo tengo la pastilla, la acabo de tocar con la yema de los dedos, la pastilla que anula de un solo clac el big bang, la expansión insensata y ciega de sus chafalonías y su pseudoeternidad irrisoria” Y, volviendo un poco a tientas hasta la mesa de luz, y recogiendo de la muesca del cenicero el cigarrillo para darle dos o tres pitadas antes de aplastarlo, se llevará la pastilla a la boca con un gesto tan rápido que antes de morderla, sosteniéndola un instante con los dientes sin hacer presión, deberá expeler el humo de la última pitada. (SAER, 2013, p. 234; *grifo nosso*)

O protagonista opõe a carência de realidade dos seus inimigos, sombras desconhecidas e incertas, à realidade da sua escolha de vida-morte. Essa se associa ao consumo de cigarros, um dos poucos prazeres a que o guerrilheiro se permitia por sua obrigação de estar sempre alerta e atento a qualquer perigo. O suicídio é o que lhe sobra como único ato de vontade individual. Ele é reduzido a nada, mas é o próprio agente da sua redução.

Como aponta Julio Premat (2002) em *La dicha de Saturno. Escritura y melancolía en la obra de Juan José Saer*, a imortalidade pré-estabelecida dos personagens que circulam em vários contos e romances de Saer se rompe por meio da representação do horror histórico: o trauma causado pelo regime ditatorial argentino mata personagens recorrentes da narrativa saeriana. Ainda segundo o mesmo crítico, a história irrompe e destrói vidas e certezas.

1.3.3 Tomatis

Antes de partir para o fim deste artigo, observemos o destino que está entre os de

Matemático e o de Leto. Em razão de uma visita do último, o narrador nos conta que Tomatis está em um estado depressivo por razões desconhecidas em *Glosa*. Uma de suas poucas atividades é estar durante horas em frente ao televisor. O narrador, assim como a concisão da introdução dos efeitos da ditadura militar analisada anteriormente, nos relata brevemente o conteúdo do que este personagem assiste:

Cada madrugada, cuando las sombras electrónicas, los simulacros de colores chillones, los petímetros y las muñecas Barbie miniaturizados de las series industriales americanas, interrumpidos cada cinco minutos por los *cartones publicitarios concebidos por y para retardados, las propagandas del ejército invitando a los jóvenes sin trabajo a integrar sus bandas de homicidas y de torturadores para salvar la patria del cáncer de la subversión* (Saer, 2013, p. 228, *grifo nosso*)

Nessa pequena parte do romance, nota-se o uso da propaganda televisiva pela ditadura militar que procura cúmplices do regime, tornando-os estúpidos. Essa postura crítica não está tão desenvolvida, porém é uma atitude potencial que se elabora com mais clareza em *Lo imborrable* (1993), romance no qual Tomatis é o seu protagonista. Grosso modo, descobrimos nesse outro romance que a sua depressão chega ao ápice também por razões políticas: a terceira esposa da qual se divorcia denuncia uma militante política que Tomatis esconde na sua casa. Sendo assim, o horror suscitado pelo Estado atravessa a sua vida e é uma das razões para a sua depressão.

Considerações finais

Os futuros políticos dos personagens não pertencem a uma abstrata nação argentina, mas são os destinos de indivíduos que tem as vidas desestabilizadas e, no caso de Leto, destruídas por uma experiência histórica. Sendo assim, a percepção do sujeito do mundo saeriano

também subordina a experiência histórica a uma subjetividade: o destino coletivo é individualizado, no caso de *Glosa*, no futuro de Matemático, Leto e Tomatis, especialmente. Segundo as palavras de Saer no mencionado argumento “Dispersión”, de uma geração jovem na qual o escritor parece se incluir “no quedan más que dos o tres pétalos empallidecidos” (Saer, 2012, p. 257) por estarem separados pela, entre outras coisas, política, morte e oceanos.

A representação do horror militar no romance é escrita temporalmente de uma maneira precisa e condensada justamente para se alcançar o efeito de interrupção do prazer estético de uma narrativa predominantemente morosa porque também irrompe na história dos personagens que sofrem as suas consequências. Em concordância com Kohan (2011) no seu já mencionado artigo “Glosa, una novela política”, tal objetivo só se alcança porque se insere em um todo narrativo em que a política irrompe sintética e intensamente. Portanto, apesar da realidade político-histórica se submeter a uma subjetividade que particulariza a experiência coletiva, a sua escritura é particular para se conseguir esse efeito.

A escritura transforma o político-histórico ao individualizá-lo, mas esse também modifica, nem que seja por um momento, o estilo narrativo impreciso e moroso desse romance por uma narração precisa e, até certo ponto contundente.

Referências bibliográficas

ABBATE, Florencia. *El espesor del presente*. Tiempo histórico e historia en las novelas de Juan José Saer, 2015.

DALMARONI, M.; Merbilhaá, M. “Un azar convertido en don”. Juan José Saer y el relato de la percepción”. In: JITRIK, Noé (dir.) *Historia crítica*

de la literatura argentina, v.11. Buenos Aires: Emecé, 1999.

FOGLIA, Graciela A. “Estetização da morte? Notas sobre ‘Carta a Vicki’ e ‘Carta a meus amigos’”. *Cultura Crítica*, São Paulo, v. 9, p. 51 - 59, 01 mar. 2009.

GARRAMUÑO, Florencia. “Las ruinas y el fragmento. Experiencia y narración, en *El Entenado y Glosa*”. In: SAER, Juan José. *Glosa/El entenado. Edición crítica*. Julio Premat (coord.) Poitiers, Córdoba: CRLA, Alción, 2010.

KOHAN, Martín. “Glosa, novela política”. In: RICCI, Paulo (ed.). *Zona de prólogos*. Buenos Aires: Seix Barral, 2011.

MARTÍNEZ, María Bermúdez. “Vislumbres críticos: un horizonte de ‘deseo’ y ‘alucinación’”. SAER, Juan José. *Glosa/El entenado: edición crítica*. Julio Premat (coord.) Poitiers, Córdoba: CRLA, Alción, 2010.

PREMAT, Julio. *La dicha de Saturno*. Escritura y melancolía en la obra de Juan José Saer. Rosario: Beatriz Viterbo, 2002.

SAER, Juan José. “El concepto de ficción”. In: *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Ariel, 1997.

_____. *Lo imborrable*. Buenos Aires: Seix Barral, 2003.

_____. “Dispersión”. In: *Cuentos completos* (1957). Buenos Aires: Seix Barral, 2012.

_____. *Glosa*. 5ª ed. Buenos Aires: Seix Barral, 2013.

SARLO, Beatriz. “La condición mortal”. In: SAER, Juan José. *Glosa/El entenado*. Edición crítica. Julio Premat (coord.) Poitiers, Córdoba: CRLA, Alción, 2010.

_____. “La política, la devastación”. In: SAER, Juan José. *Glosa/El entenado*. Edición crítica. Julio Premat (coord.) Poitiers, Córdoba: CRLA, Alción, 2010.

Data de envio: 30/10/2016

Data de aceite: 21/12/2016

Interfaces