

Revista eletrônica

Interfaces

ISSN 2179-0027

Volume 5 número 1

Revista Interfaces

Equipe Editorial

Dra. Maria Cleci Venturini (editor-chefe)

Dra. Luciane Baretta

Dr. Cláudio José de Almeida Mello

Dra. Célia Bassuma Fernandes

Conselho Editorial

Dr Adail Sobral (UCPEL)

Dra. Alice Atsuko Matsuda (SEED-PR/FACCREDI)

Dra. Amanda Eloina Scherer (UFSM)

Dr Antônio Esteves (UNESP)

Dra. Aracy Ernest (UCPEL)

Dr. Antonio Escandiel de Sousa (Unicruz)

Dra. Carme Regina Schons (UPF)

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

Dr Eclair Antonio Almeida Filho (UNB)

Dr. Eduardo Pellejero (UFRN)

Dra Elisabeth Fontoura Dorneles (Unicruz)

Dra Ercilia Cazarin (UCPEL)

Dra Gesualda dos Santos Rasia (UFPR)

Dra Luísa Lobo (UFRJ)

Dra Marcia Dresch (Universidade Federal de Pelotas/RS)

Dra Maria da Glória Di Fanti (PUCRS)

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

Dra Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS/Chapecó)

Dra Sonia Pascoalati (UEL)

Dra. Verli Petri da Silveira (UFSM)

Avaliadores

Dra Nincia Borges Teixeira (Unicentro)

Dra Zélia Nolasco

Dra Marcia Regina Pawlas Carazzai

Dra Luciane Baretta (Unicentro)

Dra Lídia Stutz (Unicentro)

Dr Cláudio Mello (Unicentro)

Dra Stela de Castro Bichuette (Unicentro)

Dra Maria Cleci Venturini (Unicentro)

Dr Ricardo Ferreira Martins

Revisor de texto

Me. Maria Cláudia Teixeira

Arte da capa, diagramação

Paula Fernandes

Responsáveis Técnicos

Amanda Souza

Me. Marcio José de Lima Winchuar

Sumário

Apresentação

Maria Cleci Venturini e Antonio Escandiel de Souza

5-6

Artigos

O ensino do gênero textual artigo de opinião: o relato de uma experiência

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

7-15

Evidências léxico-gramaticais em representações discursivas de ensino de língua inglesa; um estudo com estudantes do ensino fundamental público

Ederson Henrique de Souza Machado e Márcia Andréa dos Santos

16-23

Delimitando regionalidades em A Escola das Facas, de João Cabral de Melo Neto

Bruno Brizotto e Lisana Teresinha Bertussi

24-37

O discurso antiproibicionista da Cannabis sativa na música

Achylles de Oliveira Costa Junior

38-51

O ensino da língua portuguesa: mudança de paradigma

Maria José Vital Justiniano

52-60

A realização do /R/ em uma situação de contato linguístico: o papel do gênero

Sarah Loriato

61-69

Sangue é sinal de perigo: questões de gênero e patriarcalismo na Saga Crepúsculo

Murilo Filgueiras Correa

70-81

A construção discursiva dos documentos oficiais da educação profissional e tecnológica: saberes em circulação

Elisandra Aparecida Palaro

82-91

A Revista Interfaces apresenta aos leitores mais uma edição e mantém o compromisso com a divulgação do conhecimento a partir de diferentes tendências teóricas, apresentando, neste número, artigos de temáticas diversas, que versam sobre língua e literatura. Os autores dos oito artigos são pesquisadores filiados a universidades do Rio Grande do Sul, Paraná, Espírito Santo, dentre outros.

No primeiro artigo, **Marilúcia dos Santos Domingos Striquer** (UENP-CJ/ PG-UEL) trabalha com o gênero artigo de opinião e, a partir desse, constrói sequências didáticas, com o objetivo de, a partir de Dolz, Noverraz e Schnewly, apresentar uma síntese efetiva, segundo a autora, da prática em que relata experiência realizada com estudantes do ensino médio.

Ederson Henrique de Souza Machado e **Márcia Ándrea dos Santos**, da Universidade Tecnológica do Paraná, enfocam evidências léxico-gramaticais em representações discursivas de ensino de língua inglesa. Analisam o discurso de cinquenta e um estudantes, do 9º ano do Ensino Fundamental, ancorando-se nos aportes teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional e conduzindo as análises por meio das metafunções ideacional e interpessoal da linguagem.

O terceiro artigo tem como foco a poesia e a música. **Bruno Brizotto** e **Lisana Teresinha Bertussi** (UCS – RS) delimitam regiões e regionalidades em “A escola das facas”, de João Cabral de Melo Neto. Já **Achyllés de Oliveira Costa Junior**, doutorando em Comunicação Social pela UNISINOS, no quarto capítulo analisa o discurso antiproibicionista da Cannabis sativa, na música, buscando analisar músicas produzidas nas décadas de 60 e 70, do século vinte, período que se caracteriza pela repressão e pela censura.

Maria José Vital Justiniano, professora do curso de Letras, da FIP, no quinto capítulo, discute o ensino de Língua Portuguesa, focando na leitura. Nesse sentido, apresenta a proposta de novos paradigmas, no processo de leitura. O seu objetivo é questionar o papel do professor na orientação e na formação de alunos-leitores.

O sexto artigo apresenta o resultado de pesquisa de **Sarah Loriato**, mestranda em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. A autora escreve em torno da realização do /R/ situação de contato linguístico, com o objetivo de perguntar pela influência da variável gênero do falante para a realização do /r/ - no português falado pelos descendentes de imigrantes, moradores da zona rural de Itarana. As análises dos dados realizaram-se a partir da perspectiva da Sociolinguística Variacionista, de Labov. Os resultados demonstram que o gênero feminino favorece o uso da variante que sofre influência do dialeto italiano.

No sétimo artigo, **Murilo Filgueiras Correa**, aluno do programa de pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá-UEM, analisa a série Crepúsculo, mais especificamente, as questões de gênero e patriarcalismo. De acordo com o autor, a série é consumida pelo público adolescente e faz circular modelos de comportamento e de representações do amor perfeito, e ficcional, que não se enquadram no contexto contemporâneo. O objetivo do artigo é resgatar textos críticos já publicados sobre as obras a fim de investigar a presença, ou ausência, das características tidas como emancipatórias

numa obra literária.

A partir dos fundamentos teóricos da Análise de Discurso, **Elisandra Aparecida Palaro**, mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul, no artigo oitavo, analisa o discurso da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em documentos oficiais do Ministério da Educação. O objetivo é identificar e discutir as formações discursivas e os saberes mobilizados no discurso da EPT. Para dar conta desse objetivo, a autora destaca que o corpus discursivo constitui-se de recortes de publicações ministeriais, que ela designa de sequências discursivas.

Os artigos, desta edição, filiam-se a distintas perspectivas teóricas e abarcam a Linguística e a Literatura, promovendo a interface e a interdisciplinaridade.

Profa. Dra Maria Cleci Venturini (UNICENTRO)
Prof. Dr Antonio Escandiel de Souza (UNICRUZ)

Organizadores do volume 05 número 01

Guarapuava, fevereiro de 2014

O ensino do gênero textual artigo de opinião: o relato de uma experiência

p. 7 - 15

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer¹

Resumo

Buscando contribuir para que o aluno de final de ciclo, especificamente do Ensino Médio se prepare para a vida, qualificando-se como cidadão participativo da sociedade, elaboramos modelos didáticos (BRONCKART, 2003) sobre o gênero artigo de opinião e a partir deles construímos seqüências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) que foram transpostas efetivamente para salas de aula de escolas da rede pública de ensino, através de um projeto de extensão universitária. O objetivo desta comunicação é apresentar uma síntese da efetiva prática, sobre a qual pudemos constatar que em seu conjunto pode ser caracterizada como um processo de ampliação de letramento crítico do professor.

Palavras-chave: Ensino; gênero textual; artigo de opinião.

Introdução

Com vistas aos letramentos críticos que tratam os textos/enunciados como práticas discursivas carregadas de ecos ideológicos, as orientações das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (DCEs) (PARANÁ, 2008: 4), preconizam que “é nos processos educativos, e, notadamente, nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência lingüística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade” (grifo nosso). Contudo, a expressão que mais se concilia a efetiva prática escolar não é tem, mas sim deveria ter. Isto é, evidentemente, muito se faz, muito se busca, mas de acordo com os diversos estudos e pesquisas acadêmicas e sociológicas realizadas em âmbito nacional, a escola, por diferentes motivos, muitas vezes, não consegue cumprir de forma

significativa essa orientação.

Tendo esse fato como preocupação profissional, na busca de contribuir, principalmente, para que o aluno de final de ciclo, especificamente do Ensino médio, se prepare para a vida, se qualificando como cidadão participativo da sociedade, coordenei um projeto de extensão universitária, denominado “A escola na formação do cidadão ativo e crítico”, subsidiado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior (SETE-FUNDO PARANÁ), através do Programa Universidade Sem Fronteiras. O projeto no ano de 2009 atendeu 56 alunos do Ensino Médio de três escolas consideradas escolas de superação, da cidade de Jacarezinho-Pr, e em 2010 foram 120 alunos atendidos.

As atividades propostas pelo projeto contemplaram o ensino e aprendizagem de alguns gêneros textuais, para os quais foram elaborados modelos didáticos (BRONCKART, 2003) e a

¹ Possui graduação em Letras pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio (1991), mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (2007) e doutorado em Estudos da Linguagem - Univesidade Estadual de Londrina (2013).

partir deles construídos sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), as quais foram transpostas efetivamente para as salas de aula. Neste artigo, me ateno apenas em apresentar uma síntese da efetiva prática realizada na primeira fase do projeto, em 2009, a respeito do ensino do gênero textual artigo de opinião. Mais especificamente ainda, apresento a primeira parte da sequência didática, a etapa da ‘apresentação da situação’.

1. Arcabouço teórico

Primeiramente, para abordar o conceito de gênero retomo o quadro epistemológico do ISD para fazer referência à noção bakhtiniana de gêneros do discurso. De acordo com Bakhtin (2003: 282) “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (grifos do autor). Essa é uma assertiva bastante ampla, entretanto, incontestável, pois toda esfera social gera diferentes e diversos gêneros. Ou seja, em toda atividade de linguagem, constituída pela coletividade (BRONCKART, 2003), diferentes gêneros são elaborados como resultado de fatores como: a interação verbal realizada dentro de uma situação social, de um momento histórico, da ideologia da esfera, do que é dizível dentro da esfera (o tema). Por assim ser, o gênero acaba por se constituir de estabilidades históricas comuns à esfera e é, então, concebido por Schneuwly (2004), como sendo,

Um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. ‘Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase

impossível’ (BAKHTIN, 1953/1979 apud SCHNEUWLY, 2004: 27).

Dessa forma, o gênero se constitui e se estabiliza pelo social, pela coletividade, mas sua estabilidade é relativizada pela ação individual. Ou seja, um indivíduo singular, de acordo com a esfera social da qual ele participa, da temática a ser abordada, da valoração que o tema tem para ele, dos participantes da interação verbal e o tempo/ espaço que eles ocupam, da intencionalidade, faz um recorte singular em um modelo estabilizado pela atividade de linguagem, para agir sobre um objeto ou uma situação comunicativa, a qual, por ser uma nova interação permite que o indivíduo faça adaptações no modelo. Portanto, fica evidente, que por existirem inúmeras possibilidades de práticas de linguagem, em diferentes esferas sociais, e que cada esfera possui diversos gêneros que podem ao longo da história e de novas situações comunicativas criar outros novos gêneros, existe uma variedade infinita de gêneros na sociedade.

Frente a esse fato, como fazer com os gêneros textuais sejam objetos de ensino-aprendizagem no contexto escolar, assim como orientam os documentos oficiais no Brasil, entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997,1998), como também os teóricos e estudiosos do ISD? Para responder a questão, novamente, retomo a epistemologia do ISD, o qual Bronckart (2003) define como “ciência do humano”. O ISD tem como objeto de estudo as relações entre linguagem e desenvolvimento humano, filiando-se, segundo Nascimento (2009: 4),

À tradição de Spinoza (1954), Volochinov (1973), Bakhtin (1982), Vygotsky (1987) e Habermas (1987) em um movimento que [...] é uma tentativa de reorganizar “a problemática psicológica” em um quadro epistemológico segundo o qual a linguagem desempenha

um papel central tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações. O interacionismo sócio-discursivo entende a linguagem como um instrumento semiótico pelo qual o homem existe e age [...].

Dessa forma, a linguagem é vista como um instrumento semiótico fundamental para o desenvolvimento psíquico do ser humano (por ela, por exemplo, o homem questiona-se, faz abstrações, etc.). Assim, visto que a linguagem dá origem aos gêneros, conforme postula Bakhtin (2003), é a apropriação dos gêneros, do maior número deles, como instrumento de mediação entre um indivíduo e o objeto ou situação comunicativa, que promove o desenvolvimento das capacidades humanas ou capacidades de linguagem. Exatamente nesse sentido, buscando uma resposta prática ao como ensinar os gêneros na escola, é que os pesquisadores do Grupo de Genebra (sediados na Universidade de Genebra, na Suíça), entre eles, Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), elaboraram uma proposta de transposição didática da teoria sobre os gêneros para a sala de aula, denominada de “seqüência didática (SD)”.

A tese central do Grupo é de que o trabalho pedagógico com gêneros promove desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Ou seja, por meio de conjuntos de atividades sistemáticas, os alunos são confrontados com “práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais”, tendo a possibilidade de reconstruir e delas (das práticas de linguagem) se apropriarem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004: 51- grifo nosso). Contudo, é necessário destacar que Dolz e Schneuwly (2004: 81) compreendem que “o gênero trabalhado na sala de aula é sempre uma variação do gênero de referência”, pois o gênero em abordagem escolar já não mais participa de seu contexto social real, onde as finalidades de sua existência e abordagem são completamente diferentes das

estabelecidas pelo contexto escolar. Dessa forma, cabe ao professor realizar a aproximação do que ocorre fora da escola e o que ocorre dentro, isto é, minimizar a artificialidade do contexto escolar.

Especificamente, sobre as capacidades de linguagem, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), elas abordam a “capacidade de ação” que é quando o aluno adapta um gênero a uma situação comunicativa determinada, também chamada de contexto imediato; a “capacidade discursiva” ocorre quando o aluno mobiliza modelos discursivos; a “capacidade lingüístico-discursiva” quando o aluno domina recursos e operações lingüísticos para constituir sua produção adequando-a ao contexto imediato.

Quanto as SDs, elas comportam quatro etapas, as quais serão aqui sintetizadas. Na primeira etapa, denominada “Apresentação da situação”, consiste em expor ao aluno o que se pretende realizar de uma “maneira bastante explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004: 98). Nesta etapa o aluno deve receber indicações sobre a função/finalidade social e comunicativa do gênero que será abordado; de onde veio aquele gênero (historicidade social); os temas abordados por aquele gênero; quem escreve o gênero e onde e quando o faz; quem lê o gênero e por que e com qual objetivo o faz; qual o suporte material da produção do gênero, etc.

A segunda etapa da seqüência é a produção de um primeiro texto, sobre a qual o interesse é de que o professor possa identificar as capacidades que os alunos já dispõem e os pontos que necessitam de direcionamentos para melhoras. Os “Módulos” destinam-se a reflexão e seleção dos conteúdos a serem trabalhados frente aos problemas identificados no primeiro texto, os quais devem ser condizentes ao gênero em questão. Por fim, a “Produção final”, onde o

aluno tem a oportunidade de por em prática o que aprendeu e o professor realizar uma avaliação final do produto e do processo.

Necessário expor que antes ainda da elaboração de uma SD, são selecionados os textos, os exercícios em geral, ou seja, é realizado um planejamento, um “modelo didático” de tudo que constituirá a SD. No modelo, os textos são analisados, e, para tanto, Bronckart (1999: 77) propõe uma metodologia de análise, a qual se centra nas “condições sociopsicológicas da produção dos textos e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas”.

2. O gênero artigo de opinião

O artigo de opinião é um gênero textual eminentemente opinativo, em que o autor apresenta e defende sua opinião frente a um determinado tema real e geralmente polêmico, controverso, buscando, por meio da sustentação ou da refutação de outras opiniões, convencer e influenciar o leitor. Dessa forma, de acordo com Rodrigues (2000), o artigo de opinião é constituído pelas seguintes condições: o sujeito que produz o texto assume discursivamente a posição de autor; considera sempre seus possíveis leitores; produz a partir de um contexto institucional e social; posiciona-se claramente frente a um assunto.

“Em jornais impressos, é normal que os editores convidem personalidades da sociedade (especialistas, intelectuais, autoridades) para escrever artigos sobre temas específicos do noticiário” ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Artigo_\(jornalismo\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Artigo_(jornalismo))). O articulista não precisa se preocupar em refletir a opinião do jornal a respeito do tema tratado, a responsabilidade é inteiramente de quem assina o artigo. Os artigos são veiculados também pelas revistas, rádio, televisão, internet.

De acordo com o agrupamento de gêneros

realizados por Dolz e Schneuwly (2004: 61) o artigo de opinião se constitui de “discussão de problemas sociais controversos” no que se refere ao domínio social de comunicação, se configura em seu aspecto tipológico pela argumentação, e pela capacidade de linguagem dominante pretende a “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição”.

3. A transposição do gênero para a sala de aula

No primeiro momento do projeto, o objetivo foi promover que os alunos dominassem o gênero textual artigo de opinião. Para tanto, foi elaborado um conjunto sistemático de procedimentos que envolvem a leitura e a produção textual do referido gênero. Apresentamos neste artigo a primeira etapa da SD, a etapa de “apresentação da situação”.

3.1 “Apresentação da situação”: o contexto de produção dos textos

Para a apresentação da situação, foi exposto aos alunos o contexto de produção dos textos a serem trabalhados. Especificamente, no artigo de opinião, os articulistas sociais, especialistas em política, educação, comportamento humano, etc, apresentam à sociedade suas opiniões a respeito de temas contemporâneos de interesse público e geralmente polêmicos. É o reconhecimento das opiniões explícitas e implícitas nesses textos que permite que os leitores, pessoas interessadas nos assuntos sociais e muitas vezes polêmicos, reflitam sobre as opiniões, os interesses e as ideologias presentes na sociedade. Cabe ao leitor, nesse reconhecimento, decidir sobre a concordância, a discordância, a rejeição a reformulação sobre tais opiniões e, principalmente, formação de suas próprias, ou seja, cabe ao leitor ter uma atitude

responsiva ativa (BAKHTIN, 2006).

A esfera da qual participa o gênero e os diferentes suportes também foram explorados. Foram apresentados aos alunos para manuseio: jornais de grande tiragem, como a Folha de S.Paulo, e jornais locais, como Tribuna do Vale; exemplares da revista Veja; exemplares da prova do último vestibular da Universidade Estadual do Norte do Paraná; exemplares da prova do ENEM/2008.

Em seguida, foram oferecidos para leitura três artigos de opinião e uma reportagem, a qual teve como objetivo apresentar as últimas notícias sobre as novas pretensões a respeito da formatação do vestibular. Após a leitura dos textos, especificamente, sobre os três artigos de opinião, foi proposto um debate para definir sobre qual tema eles gostariam de mais especificamente trabalhar, a escolha da profissão ou vestibular? Para orientar os alunos, foram lançadas as seguintes questões: Por que esse assunto te interessa? Qual sua opinião sobre esse assunto? O que você sabe a respeito?

O tema eleito foi a escolha da profissão, e o texto eleito para objeto de trabalho, apresento a seguir:

Quadro 1: reprodução do artigo de opinião

A escolha da profissão
(Ana Cássia Maturano)

Logo mais começam as inscrições para os principais vestibulares do país. Segundo psicóloga, escolha da carreira é feita quando ainda somos imaturos.

Estamos de novo às voltas com o vestibular. Nessa época do ano, algumas universidades já fazem a seleção para o ingresso em suas carreiras. Logo mais começam as inscrições para os principais vestibulares do país. É um momento delicado para qualquer pessoa – não porque vai enfrentar esta tão temida prova, mas por significar uma decisão

de vida.

Essa decisão, considero uma das mais importantes: vamos escolher a atividade que nos dedicaremos a maior parte de nossa existência. Se decidirmos por algo que nos agrada, o trabalho não será encarado como uma coisa ruim ou um castigo. Trabalho pode e deve ser algo prazeroso. Além disso, estaremos optando por um modo e um estilo de vida. É muito sério, pois disso depende grande parte de nossa felicidade.

O problema é que essa decisão se dá justamente quando vivemos uma crise existencial, numa época conturbada por muitos conflitos. Com 16 ou 17 anos, ainda somos muito imaturos – não sabemos nem quem somos direito, que dirá sabermos o que fazer pela vida toda. Fora o que significa escolher: quando optamos por uma coisa, abrimos mão de todas as outras possibilidades e vivenciamos um luto.

O contexto não ajuda muito, não oferecendo muitos facilitadores. O grande número de carreiras oferecidas hoje dificulta. Algumas nem sabemos o que é. No passado, não havia tantas opções. Elas se dividiam entre direito, medicina, engenharia e outras tão conhecidas. Era bem mais fácil.

As escolas, por sua vez, nem sempre oferecem algum tipo de orientação profissional. As que proporcionam algo com esse objetivo, geralmente o fazem de maneira superficial. Restringem-se a parte informativa das várias profissões, com palestras, feiras e guias. A questão é que o grande foco delas é o vestibular. Estão preocupadas em ter o maior número possível de alunos aprovados. Tomam-no como o principal objetivo do ensino médio.

Na realidade, o vestibular é o meio para se chegar ao curso escolhido, não é o fim em si mesmo. Ele só terá sentido se o jovem tiver claro seu real objetivo, ou seja, ingressar na carreira que deseja seguir. Então poderá se dedicar com afinco aos estudos. Até porque, o processo seletivo está cada vez mais variado, não se restringindo às provas.

Ficou mais fácil entrar na faculdade com tanta oferta de vagas. Assim como desistir dela. E os adolescentes acabam também se focando mais no processo seletivo do que em tomar uma decisão consciente. Perde-se o sentido do vestibular.

E a família, com toda a razão, preocupa-se com o futuro dos filhos. Os pais desejam que tenham uma profissão para que possam se sustentar, levando alguns a fazerem pressão para que se decidam

rápido. Ficam impossibilitados de ajudarem os filhos por estarem presos nessa ansiedade. Alguns vão além: vêem nos filhos a possibilidade de realizarem seus sonhos profissionais, ou exigem deles que sigam seus passos. Não fazem isso por mal, mas só atrapalham. Principalmente quando desprezam determinadas carreiras que não oferecem status ou um retorno financeiro considerável, gerando mais dúvidas nos adolescentes. Realizar uma atividade prazerosa já é um bom retorno, o que permitirá uma dedicação maior a ela e desse modo se sobressair. Como consequência vem o retorno financeiro. Fazer cursinho é geralmente visto como perda de tempo e dinheiro (eles não são baratos) pelos pais. Esse tempo pode significar um período maior para refletir e buscar um sentido para a vida. Salvo determinadas situações em que a dificuldade em dar passos impede o jovem de escolher, o período de um ou dois anos dedicados ao cursinho não é perda de tempo. É pouco se compararmos com o tempo que dedicaremos à profissão escolhida. O momento realmente é delicado. Não é na pressão ou tendo apenas informações superficiais sobre as diferentes profissões que se vai fazer a melhor escolha. Ajudaremos nossos filhos se pudermos, mais uma vez, estarmos ao lado deles e compreendendo o quão difícil é se decidir por uma carreira. As escolas deveriam também repensar a postura delas. Acredito que se o contexto mudar, as decisões não se tornarão mais fáceis, mas serão mais tranquilas.

Retomado, então, o texto, foi os alunos receberam um quadro para o levantamento das condições de produção:

Quadro 2: levantamento do contexto de produção do artigo de opinião. (adaptado de Nascimento; Cristovão, Durão (2004)).

	COLUNA DE RESPOSTA
Autor físico	
Posição social do autor	
Destinatário físico	

	COLUNA DE RESPOSTAS
Posição social do destinatário	
Objetivo	
Conteúdo temático	
Espaço físico de produção	
Espaço social de produção	
Momento de produção	
Meio de veiculação	

3.2 A arquitetura interna do texto

Tão importante quanto reconhecer o tema abordado é a apreensão dos demais elementos constitutivos de um texto. Por isso, na segunda etapa de trabalho com o artigo de opinião, os alunos foram orientados à identificação do plano geral do texto, ou seja, do reconhecimento da organização interna. Pautada sobre os modelos didáticos (BRONCKART, 2003) elaborados anterior a todas as atividades da SD, direcionei a busca de quatro partes básicas estruturais do texto em questão:

Apresentação da tese		Parágrafo(s)
Argumentos		Parágrafo(s)
Contra-argumentos		Parágrafo(s)
Conclusão		Parágrafo(s)

Após o levantamento da estrutura interna do texto, cada aluno foi motivado a expor, oralmente, se concordava ou não com a autora. Assim, todos se colocaram e contra-argumentaram frente aos diferentes pontos de vista e justificativas apresentadas, tanto pelo texto como pelos colegas de sala.

Em seguida, devido à constatação, realizada nos modelos didáticos elaborados, de que o texto em estudo é constituído pela predominância do discurso interativo, encaminhei o trabalho de

reconhecimento, pelos alunos, desse fato:

Quadro 4: reconhecimento do discurso interativo

No artigo de opinião, devido o autor intencionalmente muito mais do que apenas expor seu ponto de vista a respeito de um assunto que está causando polêmica no momento atual, mas, principalmente, fazer com que o leitor pense como ele (o autor), o autor “conversa” com o leitor. Identifique no texto alguns recursos lingüísticos que revelam que o autor interage com o leitor:

	COLUNA DE RESPOSTAS
a) presença de pronomes da 1ª pessoa do plural – marcação de que a autora participa (ou simula participar) do tema da mesma forma que o leitor.	
b) presença de pronomes possessivos – marcação de que o tema em questão é (ou simula ser) de vivência tanto do leitor como da autora do texto:	
c) presença de elementos que demonstram que os acontecimentos tratados pelo tema ocorrem no momento da produção do texto – marcando proximidade entre a autora e o leitor.	

A forma como se organiza sequencialmente o conteúdo temático também foi abordada. Sendo o artigo de opinião um texto argumentativo, a predominância é de sequências argumentativas, uma vez que se “deseja criar em seu interlocutor um efeito de sentido que o faça aderir ou refutar uma tese exposta” (BALTAR, 2007: 157). Contudo é possível apreender também a presença: de um pequeno relato, o qual pretende criar efeitos de sentido de dizer o que já aconteceu, de relatar como os fatos aconteceram no passado; de sequência expositiva, permitindo que o leitor saiba um pouco mais sobre o tema que está sendo tratado (BALTAR, 2007). Para identificação dos

argumentos, do relato e das sequências expositivas presentes no texto foram oferecidos os seguintes questões aos alunos:

Quadro 5: reconhecimento da organização do conteúdo temático

1) A partir da identificação da tese da autora identifique os argumentos, ou seja, o porquê ela acredita que a escolha de uma carreira profissional é algo difícil:
 2) Na busca de convencer o leitor, a autora faz algum tipo de comparação, relatando o que ocorria no passado e o que ocorre hoje com a escolha de uma profissão?
 3) A autora expõe no texto definições ou problematizações para que o leitor possa conhecer mais a respeito do tema do que ele já conhecia?

Na estruturação dos argumentos apresentados no artigo, diferentes recursos lingüísticos-discursivos foram utilizados, os quais são denominados conforme Bronckart (1999) de mecanismos de textualização, compreendendo os mecanismos de conexão, os de coesão nominal e os de coesão verbal. Para o trabalho com esses mecanismos oferecemos as seguintes atividades:

Quadro 6: reconhecimento dos discursos lingüísticos-discursivos

1) Para articular o ponto de vista e os argumentos que o defende, a autora utiliza-se de palavras e expressões que fazem com que uma parte do texto esteja sempre ligada a outra, de modo a organizar o tema. Identificamos algumas dessas palavras e expressões, com muita atenção, volte ao texto e defina ao que elas se referem:

	Ao que elas se conectam
Palavras e expressões que promovem a conexão entre o tema e os argumentos apresentados	
1º parágrafo: “Nessa época do ano, algumas universidades...”	

	Ao que elas se conectam
1º parágrafo: “... não porque vai enfrentar esta tão temida prova, mas por significar uma decisão de vida.”	
2º parágrafo: “Além disso, estaremos optando por um modo e um estilo de vida.”	
2º parágrafo: “É muito sério, pois disso depende grande parte de nossa felicidade.”	
6º parágrafo: “Então poderá se dedicar com afinco aos estudos.”	
6º parágrafo: “Até porque, o processo seletivo está cada vez mais variado...”	
8º parágrafo: “Os pais desejam que tenham uma profissão para que possam se sustentar...”	
9º parágrafo: “...vêm nos filhos a possibilidade de realizarem seus sonhos profissionais, ou exigem deles que sigam seus passos”.	

2) Para que o texto não fique repetitivo para o leitor, para que tenha continuidade das ideias apresentadas, para que o texto tenha unidade entre todos os seus componentes e partes, a autora utiliza-se de elementos linguísticos específicos. Com muita atenção, volte ao texto e identifique ao que se refere alguns dos elementos existentes:

Elementos de retomada e antecipação de idéias	
1º parágrafo: “...esta tão temida prova...”	
2º parágrafo: “Essa decisão, considero...”	
3º parágrafo: “O problema é que essa decisão...”	
4º parágrafo: “Elas se dividiam entre direito...”	
5º parágrafo: “As que proporcionam algo...”	
6º parágrafo: “Ele só terá sentido se o jovem...”	
7º parágrafo: “Assim como desistir dela.”	
9º parágrafo: “...realizarem seus sonhos...”	
10º parágrafo: “...(eles não são baratos)...”	
11º parágrafo: “: Ajudaremos nossos filhos...”	

Quadro 6: reconhecimento dos discursos linguísticos-discursivos

3) A autora do texto utilizou-se de vários verbos na construção desse artigo de opinião. Identifique a relação do tempo verbal com a estrutura textual e busque justificar essa relação: a) Transcreva alguns verbos empregados na apresentação da tese: b) Qual o tempo desses verbos? Por que da escolha deles? c) Transcreva alguns verbos empregados na argumentação: d) Qual o tempo desses verbos? Por que da escolha deles? e) Transcreva alguns verbos empregados na conclusão do texto: f) Qual o tempo desses verbos? Por que da escolha deles?
4) A autora do texto por se incluir no texto, como vimos através de pronomes e verbos que indicam a 1ª pessoa do plural: nós, ela assume a responsabilidade sobre a sua opinião a respeito do tema tratado no texto, mas em um texto de opinião podem aparecer outras “vozes”, ou seja, a opinião de outras pessoas ou, até mesmo, o autor, às vezes, pode falar em nome de grupos ou instituições sociais. Isso ocorre no texto “A escolha da profissão”?

Considerações finais

Neste artigo, apresentei a etapa de “apresentação da situação” de uma SD elaborada como instrumento de mediação para o ensino e aprendizagem do gênero artigo de opinião e sua transposição para a prática, sobre a qual pude constatar que em seu conjunto pode ser caracterizada como um processo de ampliação de letramento crítico do professor em serviço, uma vez que o auxilia de forma significativa e eficiente no processo de apropriação de um gênero visto e descrito não apenas como uma forma linguística, mas como forma de organização sócio-discursiva, cujos efeitos de sentido colocam em circulação ideologias e vozes que constituem as realidades sociais sobre as quais irá intervir no processo de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p. 145-160.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRONCKART, J. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha (Trad.). São Paulo: Educ, 1999.
- _____. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução e organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio (et.al.). Campinas, SP: Mercado das letras, 2003.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.
- _____; NOVERRAZ M. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.
- NASCIMENTO, E.L. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, LC. (Org.). *Interação: práticas de linguagem*. Londrina: EDUEL, 2009.
- _____; CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. v. 5, n. 2, maio/ago. 2004.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Curitiba: SEED, 2008.
- RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino de produção escrita. In: ROJO, R.(org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Coleção As faces da Lingüística Aplicada. São Paulo: EDUC / Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

Artigo enviado em: 22/08/2011

Aceite em: 16/12/2011

Evidências léxico-gramaticais em representações discursivas de ensino de língua inglesa; um estudo com estudantes do ensino fundamental público

p. 16 - 23

Ederson Henrique de Souza Machado¹

Márcia Andréa dos Santos²

Resumo

O presente texto objetiva analisar o discurso de 51 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Sudoeste do Paraná. O trabalho utiliza, como aporte teórico, as contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional sobre as metafunções ideacional e interpessoal da linguagem. A análise se debruça sobre a construção dos tempos verbais na amostra coletada como forma de buscar o posicionamento temporal dos enunciadores em relação aos conteúdos presentes nos seus respectivos discursos. Os resultados sugerem que no discurso dos jovens são encontrados elementos léxico-gramaticais, referentes aos aspectos temporais dos processos verbais, que marcam uma relação de distanciamento entre os jovens e os conteúdos associados ao ensino de língua inglesa.

Palavras-chave: ensino de língua inglesa; tempos verbais; Linguística Sistêmico-Funcional.

Lexicogrammar evidences in discursive representations of English language teaching; a study with students of elementary public teaching

Abstract

The present text aims to analyze the discourse of 51 students from the 9º year of Elementary Teaching of a public school of Southwest of Paraná. The work resorts, as theoretical support, to the contributions from Systemic-Functional Linguistic about the ideational and interpersonal metafunctions of language. The analysis focuses on the tenses' construction in the collected sample as way of searching the positioning of enunciators relative to contents in their respective discourses. The results suggests that in the young's discourse are found lexicogrammar elements related to temporal aspects of the verbal processes, which mark a relation of detachment between the investigated young and associated contents to the English language teaching.

Key-words: Language policies. Bilingualism. Literacy. Identity

Introdução

Apesar de reconhecerem a importância de saber inglês nos dias atuais, e acreditarem na sua importância quando da disputa de

melhores empregos, os alunos tratam o ensino de língua inglesa, ora com desprezo, ora com indiferença, o que causa na maioria das vezes, a indisciplina em sala de aula com o número de alunos acima do ideal para aprender um novo idioma. Este processo

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês Universidade Tecnológica Federal do Paraná - campus Pato Branco; bolsista de iniciação científica (2009- 2012), bolsista monitor de análise do discurso – edersonletrasutfpr@gmail.com.

2 Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Curso de Licenciatura em Letras, Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Pato Branco – marsan@utfpr.edu.br

cíclico causa o estresse do professor, mais indisciplina, mais indiferença e obviamente, a frustração final do processo (GIMENEZ; PERIN e SOUZA, 2003, p.172).

A observação de Gimenez, Perin e Souza (2003) nos parece pontual em relação às experiências compartilhadas por muitos docentes e discentes envolvidos na prática de ensino de língua inglesa na escola pública. Nesse sentido, o motivo da presente investigação surge por meio de questionamentos sobre quais as relações sociais e discursivas se estabelecem para a produção da referida situação.

Desse modo, o presente texto analisa as evidências léxico-gramaticais que possam sugerir pistas sobre a condição da prática de ensino de língua inglesa; mais acentuadamente, são observados os tempos verbais que constroem os enunciados de 51 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental público em uma escola da região sudoeste do Paraná.

A análise tem, pois, como aporte teórico, os fundamentos elencados por Halliday (2004), sobre os elementos funcionais da linguagem que marcam linguisticamente relações sobre as relações sociais das formas de interação e de conhecimento

Linguística Sistêmico-Funcional; metafunções ideacional e interpessoal

Halliday (2009) toma interrelação entre a linguagem e os aspectos sociais como essencial na investigação linguística. O autor explica que no momento da investigação do fenômeno linguístico, nós geralmente precisamos explorar outros fenômenos também. Portanto, como menciona o autor, “se nós queremos entender uma variação funcional na linguagem, por exemplo, nós vamos precisar saber algo sobre os fundamentos sociológicos das relações e interações humanas” (HALLIDAY, 2009, p.59).

Com efeito, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), da qual Halliday é expoente principal, toma a linguagem nas suas funções sociocognitivas e contextualizadas. Por conseguinte, a LSF parte da linguagem como uma instância organizada em três metafunções principais: ideacional, interpessoal e textual, nas quais, cada uma desempenha um papel nas dinâmicas de produção de sentido. Como diz Halliday (2009), a linguagem tem sido desenvolvida como uma forma de estabelecer sentido às nossas experiências e também operar uma forma de lidar com cada uma dessas experiências na vida social; “a linguagem gere essas experiências em modos complementares de sentido (ideacional, interpessoal) – juntamente com um terceiro componente funcional (textual) que mapeia essas experiências uma sobre a outra no contexto de troca de sentidos” (HALLIDAY, 2009, p.62).

Espera-se para o estudo proposto, a contribuição – para a análise das relações que perpassam as representações de ensino de língua inglesa em estudantes do ensino fundamental público – dos mecanismos de análise propostos por Halliday (2004) nas funções ideacionais e interpessoais,

Na instância ideacional, os eventos experimentados por nós são organizados em imagens relacionadas a essas experiências. Assim, os mecanismos que orientam gramaticalmente a organização dos elementos da realizada empírica em imagens constituem o sistema de transitividade. Por meio desse sistema, as imagens produzidas compreendem processos de nossa experiência interior e exterior, bem como participantes envolvidos nesses processos. A relação entre os processos e seus participantes também pode aparecer em certos tipos de circunstâncias (HALLIDAY, 2004).

Segundo Halliday (2004), os processos obtidos da nossa experiência podem ser

relacionados com o mundo das relações abstratas, com o mundo físico ou mesmo com o mundo da consciência que envolvem processos de natureza relacional, verbal, existencial, material, mental e comportamental. Nesse sentido, é importante notar que um processo não se limita, necessariamente a um tipo dos mundos de percepção mencionados.

O processo é o elemento essencial da estrutura do sistema de transitividade; bem como os participantes constituem como a instância mais próxima do processo. Já as circunstâncias são opcionais na constituição da representação na oração; “sua condição na configuração é mais periférica, diferentemente dos participantes, elas não estão diretamente envolvidas nos processos” (HALLIDAY, 2004, p.176).

Acerca da metafunção interpessoal Halliday (2004) versa sobre o sistema de MODO pelo qual se realiza linguisticamente as relações de troca (commodity) entre emissor e receptor. Essas relações de troca podem se manifestar em orações declarativas, interrogativas e imperativas, que negociam informações, por meio de que questões e declarações; e bens/serviços, por meio de ofertas e comandos. A negociação de informações e bens/serviços implica, respectivamente, na formação de proposições e propostas.

Halliday (2004) apresenta o MODO como estrutura composta de um sujeito e um finito. O sujeito corresponde à entidade sobre a qual a oração se sustenta em termos de validade. Já o elemento finito delimita a finitude (finiteness) da oração.

Tal finitude pode estar relacionada a julgamentos subjetivos (modalidade) ou à referência temporal da oração (primary tense).

Assim, a expressão da modalidade, negociada em termos de proposições, ocorre por meio de modalizações, em relação à possibilidade e usualidade; enquanto negociada em termos de

proposta, ocorre por meio de modulações, que indicam o grau de inclinação ou obrigação. As variações dos diferentes graus de modalidade se dão na interface do sistema de polaridade (positiva e negativa), que opera paralelamente ao sistema de modo.

O tempo verbal (primary tense), sobre qual debruçamos atenção na análise, é relevante uma vez que posiciona o tempo do “eu” em meio às relações interpessoais frente ao que está sendo representado (HALLIDAY, 2004).

Metodologia

Os dados foram coletados por meio de aplicação de questionários em duas turmas de 9º Ano em uma escola do município de Itapejara D’Oeste no sudoeste do Paraná. A aplicação ocorria após a prestação de esclarecimentos sobre os fins da pesquisa contida no termo livre esclarecido assinado por cada participante. Todos os sujeitos convidados a responder o questionário participaram espontaneamente.

O questionário possuía, na parte superior, o termo de livre esclarecido sobre as características da pesquisa, sendo que abaixo havia campos para o preenchimento de dados de identificação do aluno, como: nome, idade, série e cidade. Completava o questionário duas questões relacionadas à percepção do ensino e aprendizagem de língua inglesa e sua finalidade, sendo elas: 1) Para você, o que é o ensino de língua inglesa? E 2) Qual é a finalidade do ensino de língua Inglesa?

A análise dos dados obtidos prosseguiu em consonância com algumas sugestões presentes em Spink (1995), em que a autora recomenda a verificação da recorrência temática presente na amostra, bem como a observação dos elementos linguísticos que contribuem na organização desses temas no discurso. No que se refere à observação

dos elementos linguísticos, utilizamos algumas noções sobre o sistema de transitividade e sobre a referência temporal do sistema de modo.

Resultados e discussão

Como foi possível registrar através da leitura do Projeto Político Pedagógico da escola investigada, o perfil socioeconômico do alunato é predominantemente de classe média baixa e classe baixa, sendo os estudantes oriundos dos perímetros urbano e rural.

Nesse contexto, a pesquisa obteve a participação de 51 estudantes de 9º Ano, sendo esses: 29 meninas (57%) e 22 meninos (43%), com idade variável entre 13 e 17 anos, sendo a idade média de 14,39 anos.

A partir das respostas fornecidas pelos estudantes foi possível levantar 4 categorias associadas ao ensino de língua inglesa: contatos com o exterior, presente nas respostas de 37 sujeitos (72,54%); proficiência linguística, mencionada por 28 sujeitos (54,90%); aprendizado cultural, lembrada por 18 sujeitos (35,29%); e mercado de trabalho, recorrente nas respostas de 16 sujeitos (31,37%).

Uma vez identificadas as principais recorrências temáticas, passamos a verificar como essas se relacionam discursivamente na construção temporal dos enunciados nos estudantes investigados.

O levantamento da frequência dos aspectos temporais dos processos verbais da amostra é registrado na tabela 1:

Tabela 1: Temporalidade dos processos verbais presentes no discurso sobre ensino de língua inglesa em jovens do ensino fundamental público

TEMPO VERBAL	FREQUÊNCIA
Infinitivo	109
Ser no presente	74
Presente do indicativo	72
Futuro do subjuntivo	23
Presente do subjuntivo	16
Presente do futuro do indicativo	11

Fonte: Dados coletados e organizados pelos pesquisadores

A ocorrência dos tempos verbais no discurso dos estudantes sobre ensino de língua inglesa posiciona temporalmente os fatos de maneira mais próxima ou mais distante dos estudantes/enunciadores. Nesse sentido, os tempos verbais que trazem os conteúdos mais próximos dos estudantes são: o presente do verbo ser e o presente do indicativo, enquanto os tempos verbais: infinitivo, futuro do subjuntivo, presente do subjuntivo, futuro do presente do indicativo e futuro do pretérito mantêm os conteúdos em uma relação mais distante.

Nota-se, que o verbo ser no presente aparece 74 vezes. Das 74 vezes em que ocorreu, 29 ocorrências apresentam-se como componentes de outras orações, aparecendo predominantemente em orações subordinativas adverbiais finais, como em: *o ensino de língua inglesa é para aprender uma língua diferente [...]*.

Em 37 vezes, isto é 50%, é utilizada pelos estudantes para expressar enunciados de caráter apreciativo como: *[...] O inglês é importante [...]*. Nesse sentido, é possível verificar que a relevância do ensino de língua inglesa é considerada e percebida como algo corrente nas relações sociais contemporâneas. Essa importância também pode estar associada ao estado atual do valor da língua inglesa em termos internacionais, como no caso de 6 ocorrências do verbo ser no presente, em

enunciados como: [...] é a *língua universal* [...].

Em relação aos demais verbos do presente do indicativo que ocorreram 72 vezes, observa-se que aparecem 11 vezes em processos mentais identificados: 8 vezes no verbo epistemológico “achar” e 3 vezes no verbo apreciativo “gostar.” Também em 8 vezes, esse tempo verbal apareceu relacionando um tema ao ensino de língua inglesa, de maneira que os enunciados não envolviam os estudantes/enunciadores, enquanto aprendizes envolvidos nesses processos, como no enunciado do sujeito 7:

Sujeito 7: [...] Alguns empregos requisitam saber inglês.(sic.)

Percebe-se que no caso mencionado acima, o estudante percebe uma relação contemporânea envolvendo o ensino de língua inglesa, mas que se torna distante de si em termos pessoais fazendo com que não se represente no enunciado, uma vez que os participantes da oração são: “empregos” (ator) que “requisitam” (processo material) “saber inglês” (meta).

As demais 53 ocorrências do presente do indicativo se dispersam nos verbos aprender, saber, ter/dever, poder. Essas ocorrências expressam processos mentais e comportamentais de maior proximidade temporal e pessoal dos estudantes com o ensino de língua inglesa. Para tanto, a construção do tempo verbal presente do indicativo posiciona as experiências pessoais dos estudantes em relação ao ensino de língua inglesa não transcende o aspecto emotivo, deôntico ou ainda os aspectos acerca dos processos mais imediatos experimentados em sala de aula. Essa situação é demonstrada na resposta do sujeito 29:

Sujeito 29: Para mim, o ensino da língua inglesa é que a gente tem que aprender mais. Porque **tem** gente que é ótimo em inglês, mas **tem** gente que não **sabe** nada. Eu **gosto**

de inglês e também **gosto** de aprender inglês. A finalidade é que a gente **tem** que saber mais em inglês os professores ensinam bem, mas **tem** gente que não **presta** atenção não aprendem e por isso que não **passam** de ano. (sic.)

Por conseguinte, em relação aos temas de maior recorrência (contatos com o exterior; proficiência linguística; aprendizado cultural e mercado de trabalho), os estudantes tendem, em sua maioria, a não manter relações próximas. Desse modo, no caso da presença de um tema com proximidade temporal o distanciamento ocorre por meio da impessoalidade, como mostra do enunciado do sujeito 43:

Sujeito 43: o inglês é para quem viaja para o exterior.

Nesse caso, o processo material (viajar) no presente do indicativo é exercido por um ator (quem), isto é, pronome indefinido, que afasta o estudante enunciativo de uma relação pessoal com o processo.

Com efeito, é possível perceber determinada distância entre os estudantes e os temas associados ao ensino de língua inglesa. Os tempos verbais têm a função de marcar essa relação em termos de projeções temporais. Desse modo, há entre os temas contatos com o exterior; proficiência linguística e mercado de trabalho uma relação similar, na qual os alunos posicionam os referidos temas de forma distante; essa função é comum entre os tempos verbais: infinitivo, futuro do subjuntivo, presente do subjuntivo e futuro do presente do indicativo.

Ainda que o infinitivo não seja precisamente definido como um tempo verbal pela nomenclatura das gramáticas normativas, suas ocorrências na amostra apontam que sua função é fundamentalmente ligada ao aspecto da temporalidade.

Os usos do infinitivo demonstram o posicionamento dos alunos em relação ao tema, de modo que esses não comprometam temporalmente em relação ao que está sendo representado discursivamente. Um exemplo disso pode ser observado no excerto retirado do depoimento do sujeito 3, em que todos os processos materiais no tempo infinitivo associados ao ensino de língua inglesa incluem-se em um espaço distante de projeções concretas, como indica a primeira oração que delimita o caráter “onírico” acerca da efetivação desses processos:

Sujeito 3: Muitos levamos sonhos além, fazer intercâmbio, viajar, visitar ou até morar em outros países.

Já os casos da ocorrência do futuro do subjuntivo, presente do subjuntivo, futuro do presente do indicativo, ainda marcando um distanciamento, trazem uma relação um tanto diferente do tempo infinitivo, como é possível verificar nas respostas dos sujeitos 15, 31 e 36:

Sujeito 15: O ensino da língua inglesa é preciso para aprendermos e usarmos futuramente. De conhecer uma outra língua que futuramente possa usar. Aprender uma nova cultura para quando for viajar para outro país.

Sujeito 31: É muito importante, pois é uma língua universal e talvez iremos usá-las em uma futura profissão [...]

Sujeito 36: O inglês serve para se comunicar com outros países, principalmente com as pessoas no mercado de trabalho, se caso você estiver em outro país no mercado de trabalho você vai precisar dessa língua.

Em comum, os trechos grifados marcam

a necessidade de outro evento para justificar a importância do ensino de língua inglesa. Essa relação é evidenciada com maior propriedade no futuro do subjuntivo, bem como no presente do subjuntivo indicando uma possibilidade futura de uso. No caso do futuro do presente do indicativo (sujeito 31) que exprime maior convicção em relação ao conteúdo, o enunciado vem marcado pelo adjunto adverbial de possibilidade “talvez”, ponderando a utilidade do ensino de língua inglesa relativa à oportunidade no mercado de trabalho, ainda incerta para o jovem, tanto por seu contexto etário, quanto por seu contexto econômico.

Com efeito, os enunciados destacados expressam a necessidade de um evento externo que é, em relação aos temas (contatos com o exterior, proficiência linguística e mercado de trabalho), a ascensão social. Dessa forma, o ensino de língua inglesa não é visto apenas como forma de possibilitar viagens ou a obtenção de empregos, mas também como dependente de um evento futuro que, em determinada ocasião, torne o estado socioeconômico dos jovens condizente com as aspirações associadas ao ensino de língua inglesa.

Não obstante, há nas representações dos jovens o tema aprendizado cultural, o qual não parece estar muito mais próximo dos estudantes do que os demais temas categorizados. Das 18 vezes em que foi mencionada, a categoria aprendizado cultural apareceu apenas 2 vezes na forma do presente do indicativo e 16 vezes no infinitivo. Como explicar a distância entre os estudantes e o aprendizado cultural, uma vez que esse tema não estaria necessariamente distante do contexto socioeconômico dos jovens?

A justificativa de tal distanciamento pode residir na relação do tema aprendizado cultural com a própria prática de ensino/aprendizagem de língua inglesa vivenciada pelos estudantes na escola pública e na relação com as demais temáticas

evocadas em relação ao ensino de língua inglesa. Nesse sentido, as dificuldades para introdução e desenvolvimento de práticas sobre os aspectos culturais na prática de ensino de língua inglesa pode levar os estudantes a encarar a temática de forma um tanto abstrusa.

Por conseguinte, a temática cultural pode acabar sendo ancorada³ nas demais temáticas de valor utilitário como, ainda no depoimento do sujeito 15, podemos destacar: *Aprender uma nova cultura para quando for viajar para outro país*. Nesse enunciado temos dois processos diferentes: um processo mental (aprender), relacionado ao tema aprendizado cultural e um processo material (viajar) relacionado ao tema contatos com o exterior. Os dois processos, bem como os dois temas são unidos por um elemento conector que exprime uma relação de finalidade entre o primeiro e o segundo processo; entre o primeiro e segundo tema. Desse modo, o valor cultural, ainda que não utilitarista propriamente, acaba vinculado ao conjunto de valores utilitarista já mais bem estabelecidos e de maior proximidade em relação às estruturas de conhecimento da sociedade capitalista.

Conclusão

Com base na análise de algumas evidências léxico-gramaticais presentes no discurso de alunos do 9^a ano do ensino fundamental sobre o ensino de língua inglesa foi possível perceber que a constituição dos tempos verbais no discurso dos jovens marca uma relação de distanciamento entre os jovens e os sentidos associados ao ensino de língua inglesa.

Nesse sentido, apesar dos jovens investigados perceberem a importância do ensino

de língua inglesa no tempo presente, a relação com os sentidos associados figura um distanciamento dos jovens no discurso dos estudantes.

A relação de distanciamento ocorre fundamentalmente nos tempos verbais: infinitivo, futuro do subjuntivo, presente do subjuntivo e futuro do presente do subjuntivo.

Em relação aos processos que envolvem as temáticas: contatos com o exterior, proficiência linguística e mercado de trabalho. Os tempos verbais marcam uma necessidade de um evento exterior (ascensão social) para que os conhecimentos proporcionados pelo ensino de língua inglesa sejam efetivamente aproveitados.

Por fim, também foi possível verificar que o tema aprendizado cultural também aparece distante dos estudantes, o que pode ser explicado pela relação desse tema na prática pedagógica bem como na relação com as demais temáticas de valores utilitaristas.

Nesse sentido, à guisa de conclusão, encontramos indícios, impressos na materialidade linguística, da dissonância entre os estudantes e o ensino de língua inglesa, que por sua vez, implica nas inúmeras dificuldades enfrentadas no cotidiano da prática de ensino dessa disciplina.

Referências

GIMENEZ, Telma.; PERIN, Jusara.; SOUZA, Marisa. O ensino de Inglês na escola pública; o que pensam pais, alunos e profissionais da educação. *Signum; Estud. Ling., Londrina*, v 6 n.1, 2003.

HALLIDAY, Michael A. K. *An introduction to functional grammar*. 3rd ed. reviewed by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004.

3 As representações são continuamente atualizadas, esse processo de reiteração e renovação do conhecimento efetiva-se por meio de um mecanismo de ancoragem, na qual o que é novo passa por um processo de adequação e reelaboração às modalidades previamente estabelecidas (MOSCOVICI, 2003).

HALLIDAY, Michael A. K. Methods, techniques and problems. in: HALLIDAY, Michael A. K.; WEBSTER, Jonathan. J. (eds.). Continuum Companion to Systemic Functional Linguistic. New York: Continuum, 2009, p.59-86

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SPINK, Mary. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In GUARESCHI Pedrinho. A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (org.), Textos em representações sociais. 2nd ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

Artigo enviado em: 21/05/2013

Aceite em: 11/07/2014

Delimitando regionalidades em *A escola das facas*, de João Cabral de Melo Neto

p. 24 - 37

Bruno Brizotto¹

Lisana Teresina Bertussi²

Resumo

Exame do livro de poemas *A escola das facas* (1980), escrito por João Cabral de Melo Neto, sob o viés dos estudos da região e da regionalidade. Buscando amparo teórico nessa área, o ensaio analisa algumas regionalidades presentes em poemas selecionados da referida obra do escritor pernambucano.

Palavras-chaves: Região. Regionalidades. *A escola das facas*. João Cabral de Melo Neto.

DELIMITING REGIONALITIES IN *A ESCOLA DAS FACAS*, BY JOÃO CABRAL DE MELO NETO

Abstract

Examination of the book of poems *A escola das facas* (1980), written by João Cabral de Melo Neto, under the bias of the studies of region and regionality. Seeking theoretical support in this area, the essay analyzes some regionalities present in selected poems of the referred work of the pernambucan writer.

Key words: Region. Regionalities. *A escola das facas*. João Cabral de Melo Neto

Tomando como objeto de análise o livro de poemas *A escola das facas* (2008), de João Cabral de Melo Neto (1920-1999), e tendo como referencial teórico proposições de autores como Arendt (2012), Barcia (2004), Bourdieu (2003), Certeau (2002), Joachimsthaler (2009), Kaliman (1994), Pozenato (2003; 2009) e Santos (2009), podemos estabelecer o propósito deste ensaio: examinar algumas regionalidades (ARENDR, 2012) presentes em poemas selecionados da referida

obra de Melo Neto (2008). As regionalidades a serem analisadas estão localizadas espacialmente em uma região bem delimitada pelo eu-lírico: é a região Nordeste do Brasil, particularmente o estado de Pernambuco. Alguns poemas, como “Cais pescador” e “Autocrítica”, fazem um contraponto entre a região nordestina (Brasil) e a região da Andaluzia (Espanha). A análise também busca responder à seguinte questão: seria *A escola das facas* um texto regionalista?

O poeta e diplomata brasileiro João Cabral de Melo Neto nasceu a 9 de janeiro de 1920, em

1 Possui graduação em Letras (Habilitação em Língua e Literatura de Língua Portuguesa) pela Universidade de Caxias do Sul (2011) e Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade pela Universidade de Caxias do Sul (2014)

2. Possui graduação em Língua e Literatura de Língua Portuguesa e Francesa pela Universidade de Caxias do Sul (1973), Mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1978), Doutorado em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1991) e Pós Doutorado em Letras pela PUCRS (2005-2007).

Recife, capital do estado brasileiro de Pernambuco. Foi o segundo filho de Luiz Antônio Cabral de Melo e de Carmem Carneiro-Leão Cabral de Melo. Primo, pelo lado paterno do também poeta Manuel Bandeira e, pelo lado materno, do escritor Gilberto Freyre. A vivência, durante a infância (até completar dez anos), em engenhos de açúcar foi fundamental para poesia do autor. Ao longo de sua prolífica vida, João Cabral, além de poeta, dedicou-se à vida diplomática, desempenhando o cargo de embaixador do Brasil em diversos países, como, por exemplo, Reino Unido, França, Espanha, Portugal, Equador, Honduras, Senegal. Acerca das influências que o poeta recebeu para a sua escritura literária, podemos destacar: os poetas Charles Baudelaire, Paul Valéry, Stéphane Mallarmé, a poetisa Marianne Moore, os pintores Joan Miró, Piet Mondrian e Charles-Edouard Jeanneret-Gris, bem como a Literatura de Cordel brasileira. A estreia de João Cabral na literatura se dá em 1942, ano em que o poeta publica *Pedra do sono*, livro que “descreve um universo noturno, sombrio, mas com extrema plasticidade na elaboração das imagens de cunho surrealista.” (SECCHIN, 2008, p. XXII). Além da obra inicial, podemos mencionar como representativas para a literatura nacional as seguintes: *O engenheiro* (1945), *Psicologia da composição com a fábula de Anfion e Antiode* (1947), *O cão sem plumas* (1950), *O rio* (1954), *Quaderna* (1960), *A educação pela pedra* (1966), *Morte e vida Severina* (1966), *Museu de tudo* (1975), *A escola das facas* (1980), *Auto do Frade* (1984), *Agrestes* (1985), *Primeiros poemas* (1990), *Sevilha andando* (1990), *Tecendo a manhã* (1999).

Sobre a forma de organizar os seus poemas, João Cabral declara: “Eu não gosto de publicar os poemas soltos: reúno-os e formo com eles um livro que corresponda a um conjunto formal.” (MELO NETO, 2008, p. XXXI). Percebe-se aí a importância que o poeta dava à formalização e à contenção da linguagem. Em 1968, João Cabral é eleito para a Academia Brasileira de Letras na vaga de Assis Chateaubriand (cadeira número 37). Toma posse no ano seguinte, no dia 6 de maio, sendo recebido por José Américo de Almeida³. Em 1994, é publicada a *Obra completa* de João Cabral, organizada pela sua segunda esposa e poeta Marly de Oliveira. Em 1996, o Instituto Moreira Salles lança o primeiro número da série “Cadernos de Literatura Brasileira”, dedicando-o a João Cabral de Melo Neto. Em 2008, Antonio Carlos Secchin, tido pelo próprio João Cabral como um dos maiores intérpretes de sua obra, organiza uma segunda edição da *Obra completa*, apresentando como título *João Cabral de Melo Neto: poesia completa e prosa*. Além de ter sido Membro da Academia Brasileira de Letras, fez parte da Academia Pernambucana de Letras e foi agraciado com diversos prêmios literários. Em 9 de outubro de 1999, falece, no Rio de Janeiro, aos 79 anos de idade.

Cronologicamente situando na Geração de 45, João Cabral de Melo Neto⁴ é considerado pela crítica literária brasileira como um dos maiores poetas de sua geração, o “mais influente” deles, segundo Coutinho (2004, p. 206). Bosi (1994, p. 469) anota que “da ‘nova objetividade’, qualificação superior a ‘neo-realismo’, é alto

3. O discurso de posse, bem como outras informações sobre o autor, podem ser encontrados no site da Academia Brasileira de Letras, na página: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=337>.

A inclusão (ou exclusão) de João Cabral na Geração de 45 é assunto polêmico na crítica literária brasileira. Como não é propósito de nossa investigação discutir essa questão, sugerimos a leitura de Santos (2012) e Melo Neto (2008, p. 719-732).

4. A inclusão (ou exclusão) de João Cabral na Geração de 45 é assunto polêmico na crítica literária brasileira. Como não é propósito de nossa investigação discutir essa questão, sugerimos a leitura de Santos (2012) e Melo Neto (2008, p. 719-732).

padrão a poesia de João Cabral de Melo Neto.” Secchin (2008, p. XIII), em arguta observação, assevera que “[...] autores como João Cabral, em vez de acrescentarem um capítulo [para a poesia brasileira], logram criar outra gramática.” Nesse sentido, a poética cabralina exige um leitor crítico, conforme atestam as palavras de Campedelli e Abdala Jr. (1982, p. 102): “O rigor da construção dos poemas de João Cabral prevê lacunas interpretativas que deverão ser preenchidas pela criticidade do leitor.” Mais do que o simples preenchimento (INGARDEN, 1973) ou a atualização (ISER, 1999) das lacunas (ou espaços vazios) textuais, exige-se do leitor pensamento crítico acerca da realidade representada nos poemas, como é o caso de Morte e vida Severina, por exemplo. E Moisés⁵ (1989, p. 419-420) sintetiza a criação literária de João Cabral de Melo Neto: “[...] tem um só rosto, de nítida coerência. Inalterável na temática e na dicção, embora variando o mote ou o jeito de glosá-lo.” Para Lucas (2003) a poética cabralina deve ser estudada sempre levando em consideração a não auto-referencialidade do poeta, pois interessa a João Cabral “o texto mais do que tudo.” (LUCAS, 2003, p. 93). O estudioso identifica, entretanto, um paradoxo na escritura literária do poeta: “Mas, paradoxalmente, o seu texto não pode desligar-se do chão, da história e das relações natais. É de um localismo obsessivo.” (LUCAS, 2003, p. 93). Assim, João Cabral é, juntamente com Carlos Drummond de Andrade, um dos maiores poetas que o cânone literário brasileiro apresenta em sua

estrutura. Poucos poetas, hoje em dia, conseguem produzir poesia de excelente qualidade, como o fez o autor de *A educação pela pedra*.

No que concerne ao referencial teórico adotado para esta investigação, apresentaremos conceitos e ideias fundamentais, os quais servirão de base para o estudo das regionalidades presentes em *A escola das facas*.

O conceito de região, central para os estudos da regionalidade, não está restrito somente ao campo da Geografia, como lembra Pozenato (2003, p. 150): “[...] a região, sem deixar de ser em algum grau um espaço *natural*, com fronteiras *naturais*, é antes de tudo um espaço construído por decisão, seja política, seja da ordem das representações, entre as quais as de diferentes ciências.” Mais do que uma realidade natural, a região é construída por um *actor*, isto é, o indivíduo que determina como o espaço deve ser delimitado. Muitas vezes essa determinação não respeita a realidade natural e muito menos a realidade social dos atores culturais, como é o caso do Neocolonialismo, processo de dominação política e econômica estabelecido pelos países europeus ao longo do século XIX e início do século XX sobre o continente africano e asiático⁶. Nesse processo, “é possível falar de região histórica, região cultural, região econômica e assim por adiante, com fronteiras distintas no mesmo território físico.” (POZENATO, 2003, p. 150). Dessa forma, diferentes regiões coexistem, ainda que, às vezes, de forma nem sempre pacífica, em um mesmo território.

É possível perceber, então, que a ideia de

5. Em entrevista a José Geraldo Couto (Folha de São Paulo, Mais!, São Paulo, 22/05/1994), João Cabral deixa bem clara essa questão de ser um poeta áspero, difícil para o leitor: “Você vê, por exemplo, que eu não tenho poemas cantantes, não tenho poemas de embalar. Eu procuro uma linguagem em que o leitor tropece, não uma linguagem em que ele deslize. O Pierre Reverdy dizia o poeta é um ‘maçon’ (pedreiro). Ele ajusta as pedras. O prosador é ‘cimentier’, ele ‘coule le ciment’ (espalha o cimento). Eu procuro fazer uma poesia que não seja asfaltada, que seja um calçamento de pedras, em que o leitor vá tropeçando e não durma, nem seja embalado.” Esse fragmento está presente em Lucas (2003, p. 110).

6. Referimo-nos ao período 1876-1915. Segundo Hobsbawm (2011, p. 101), a “repartição do mundo entre um pequeno número de Estados [...] foi a expressão mais espetacular da crescente divisão do planeta em fortes e fracos, em ‘avançados’ e ‘atrasados’ [...]”

região transcende as fronteiras da Geografia, sendo utilizada pela História, pela Linguística, pela Economia, pelos Estudos Culturais, pela Etnografia, pela Antropologia, e, é claro, também pelos Estudos Literários. Nesse sentido,

a região é o que está em jogo como objecto de lutas entre os cientistas, não só geógrafos é claro, que, por terem que ver com o espaço, aspiram ao monopólio da definição legítima, mas também historiadores, etnólogos e, sobretudo desde que existe uma política de “regionalização” e movimentos “regionalistas”, economistas e sociólogos. (BOURDIEU, 2003, p. 108)

Visto dessa forma, o espaço físico, foco da Geografia, passa para um segundo plano no âmbito das outras disciplinas. Para os termos de nosso estudo, acolhemos a proposta de Pozenato (2003) acerca do conceito de região, visto não só em seu aspecto físico, mas como “uma rede de relações, em última instância, estabelecida por um auctor, seja ele um cientista, um governo, uma coletividade, uma instituição ou um líder separatista.” (POZENATO, 2003, p. 152). Ou um poeta, um romancista, um contista, poderíamos acrescentar. Decorrente do fato de a região ser entendida como uma rede de relações, está o princípio da ausência de centro, basilar para o pensamento pós-estruturalista, como demonstram os estudos de Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Julia Kristeva, Gilles Deleuze, Jacques Derrida. Este, por exemplo, em sua abordagem desconstrucionista, defende que não existe um centro de significado para um texto; este pode produzir um número infinito de significados. A Física Quântica também contribuiu para o questionamento da ideia de centro, na medida em que “no seu lugar surge a imagem (ou conceito?) de rede de relações pela qual transitam funções. Onde se verifica uma função, aí está o centro, pelo menos dessa função. Ou seja, não há centro.” (POZENATO, 2003, p. 157). Assim, a rede de

relações estabelecida pela região será completada por outras relações a serem feitas, sejam elas de proximidade ou de distância.

O estabelecimento de uma rede de relações em uma determinada região permite que ela se torne um “espaço criado por uma interação.” (CERTEAU, 2002, p. 212). Dessa forma, “num mesmo lugar, há tantas ‘regiões’ quantas interações ou encontros entre programas. E também que a determinação de um espaço é dual e operacional, portanto, numa problemática de enunciação, relativa a um processo ‘interlocutório’.” (CERTEAU, 2002, p. 212). No caso de A escola das facas, percebe-se a interação entre o eu-lírico e a realidade ali representada, resultando num diálogo entre duas instâncias enunciativas. É no âmbito cultural que essa interação deve ser examinada, pois, dessa forma, o espaço será construído “por um conjunto de práticas, de ações e relações sociais.” (SANTOS, 2009, p. 15).

A ideia de região também implica pensarmos no conceito de identidade, visto que um indivíduo, como o poeta João Cabral, via o eu-lírico, se identifica com a região em que está localizado, ainda mais se esta região for a sua pátria. É nesse sentido que se voltam as atenções de Joachimsthaler (2009, p. 40-41), na medida em que articula os conceitos de região e identidade:

Uma região é, portanto, “simplesmente” uma condensação de espaço cultural (mais de uma pode se sobrepor em um só local) usada por indivíduos como motivo para a construção de identidades regionais, no que elas [as condensações] atribuem um sentido para a identificação de caráter identitário aos espaços. As identidades sobrepostas não se excluem umas as outras: elas são possíveis simultaneamente, mesmo com suas diferenças, pois, por princípio, as identidades regionais não seguem o princípio de exclusão das identidades nacionais

A identificação que o sujeito (pensemos no eu-lírico de A escola das facas) tem com

uma determinada região é estabelecida na relação dialética entre o exterior e o interior: “A configuração subjetiva da região em qualquer indivíduo deriva das negociações entre as imagens que os discursos dominantes difundem e a informação que o indivíduo recebeu por sua experiência pessoal.”⁷ (KALIMAN, 1994, p. 14). Arendt (2012, p. 89), baseado em Mühler e Opp, também se posiciona em relação à ideia de identificação:

[...] a relação dos indivíduos com os bens culturais não é uniforme, já que inúmeros contatos culturais que se efetivam entre os grupos humanos resultam diferentes identificações. E a identificação, segundo Mühler e Opp (2006, p. 18), significa tanto considerar-se pertencente a um grupo de pessoas, quanto conectar-se a um objeto por razões emocionais. A identidade do indivíduo resulta dessas identificações construídas no tempo e no espaço, na interação com diferentes pessoas e objetos. As identificações podem ser, em razão disso, temporárias, flutuantes e flexíveis, e não monolíticas, rígidas e eternas.

O conceito de região enquanto rede de relações revela mais uma faceta: ele apresenta em sua estrutura “o caráter de regionalidade.” (POZENATO, 2003, p. 151). Formulado por Pozenato em 1974, o conceito de regionalidade constitui marco teórico pioneiro no Brasil. De acordo com o autor,

a regionalidade está na representação de um universo regional, feita segundo um modo de ser regional. De uma maneira simplificada se poderá dizer que a regionalidade repousa sobre uma temática e um *modus faciendi*

regionais, entendido este último não apenas como a utilização de uma técnica peculiar, mas como toda a maneira de se posicionar frente ao mundo, aquilo que se chama comumente ‘estilo de vida’, e que engloba tanto a práxis como o *ethos* que a preside. (POZENATO, 2009, p. 27)

Retomando a discussão em 2001⁸, o autor estabelece uma distinção conceitual entre região, regionalismo, regionalização e regionalidade. Nesse novo contexto, Pozenato (2003, p. 151) define a regionalidade nos seguintes termos: “A regionalidade pode ser definida como uma dimensão espacial de um determinado fenômeno tomada como objeto de observação.” Mas que implicação isso pode ter? O autor a deixa bem clara: “Isto implica em admitir que o mesmo fenômeno, visto sob a perspectiva da regionalidade, pode ser visto sob outras perspectivas.” Percebe-se, aqui, a influência das teses pós-estruturalistas sobre Pozenato. Transpondo para o nosso caso a questão da regionalidade, percebe-se que a forma utilizada por João Cabral para construir A escola das facas revela a sua “maneira de se posicionar frente ao mundo” (POZENATO, 2009, p. 27), ao escrever poesia em 1980, constituindo, assim, uma regionalidade, a sua regionalidade particular, ainda que não entendida apenas como “a utilização de uma técnica particular”, como salienta Pozenato (2009, p. 27). Nesse sentido, são paradigmáticas as seguintes palavras de Pozenato (2009, p. 9): “[...] a dimensão regional de uma obra [deve] ser examinada como elemento constituinte da obra, como regionalidade, e não como regionalismo.”

7. No original: “La configuración subjetiva de la región en cualquier individuo deriva de las negociaciones entre las imágenes que los discursos dominantes difundan y la información que el individuo ha recibido por su experiencia personal.”

8. Trata-se do clássico ensaio “Algumas considerações sobre região e regionalidade”, integrante da coletânea de textos organizada por Feltes e Zilles (2001), em homenagem a Jayme Paviani. O texto foi republicado por Pozenato em 2003, ocasião em que outros ensaios do autor foram trazidos a público.

Aí estão algumas das raízes dos desenvolvimentos recentes do conceito de regionalidade, como proposto por Haesbert (2010) e Arendt (2012) 9.

Na perspectiva de Haesbert (2010, p. 8), a regionalidade “estaria ligada, de forma genérica, à propriedade ou qualidade de ‘ser’ regional”, que “envolveria a criação concomitante da ‘realidade’ e das representações regionais”. Essas representações regionais não podem ser dissociadas, ou ainda, “que uma se coloque, a priori, sob o comando da outra – o imaginário e a construção simbólica moldando o vivido regional e a vivência e produção concretas da região, por sua vez, alimentando suas configurações simbólicas.” (HAESBERT, 2010, p. 8). Tomando essa definição de regionalidade, Arendt (2012) propõe uma conceituação mais abrangente, mais plural, que leva em conta as diferentes vicissitudes da realidade e da ficcionalidade:

penso que [existem], em sentido estrito, regionalidades, ou seja, múltiplas propriedades ou qualidades de ser regionais em uma única região. A ideia de regionalidade no singular dá a impressão de existir um bloco homogêneo, quando, na realidade, regionalidades díspares e conflitantes coabitam em um único espaço social, as quais levam a identificações divergentes. Há uma luta constante no campo das representações simbólicas, com a eliminação e a criação de novas fronteiras regionais, fruto das manifestações de autoafirmação das regionalidades. Dessa forma, existe um modo de ser regional não em forma de bloco compacto e coeso, mas cheio de fissuras e imperfeições. (ARENDR, 2012, p. 89, grifo nosso)

Dessa forma, uma obra de arte literária,

por exemplo, apresenta várias e distintas regionalidades em sua estrutura textual. No momento em que examinarmos trechos dos poemas de João Cabral surgirão as regionalidades internas, inerentes à análise do fato literário¹⁰. São essas regionalidades, essas particularidades, essas especificidades, que fazem com que uma obra, uma região seja aquilo que ela é. “Regionalidades são, assim, especificidades que integram e constituem uma paisagem cultural”, sintetiza Arendt (2012, p. 90). Enfim, região e regionalidade(s) são conceitos interligados, pois um necessita do outro para poder se constituir, efetivando, assim, um movimento dialético. São pertinentes, nesse sentido, as colocações de Bezzi (2004, p. 83): “[...] a região, hoje, deve ser vista pela perspectiva sistêmica, em que todos esses aspectos [aspecto físico, humano e econômico], interligados, conectados, possam constituir a realidade concreta que se materializa num determinado espaço que se denomina região.”

A obra de João Cabral que constitui o centro de nossa investigação é, como já mencionado, *A escola das facas*, cuja publicação data de 1980. A respeito do título do livro, ele seria, inicialmente, *Poemas pernambucanos*, “mas por sugestão de Antonio Candido tomou o de um dos poemas do livro.” (OLIVEIRA, 2008, p. LXXXVIII). Sobre essa obra do poeta pernambucano, Campedelli e Abdala Jr. (1982, p. 91) afirmam que se trata “de uma volta, com uma perspectiva lírico-crítica, para a situação pernambucana.” De fato, é um retorno que o poeta realiza: se no princípio a sua poesia era bastante intelectual, é com *O cão sem plumas* que a presença de Pernambuco começa

9. É válido ressaltar que cada um desses autores apresenta um background teórico diferente. Mas fica evidente a influência de Pozenato sobre eles, seja direta ou indiretamente.

10. Ao lado das regionalidades internas estão as regionalidades externas, que se traduziriam por meio dos seguintes critérios: o levantamento da(s) editora(s) em que o autor publicou, o âmbito no qual as obras circularam e circulam (regional, suprarregional), a recepção, as condições de leitura, a publicidade literária, a participação em feiras do livro, concursos literários, eventos de lançamento de livros; enfim, uma investigação empírica em diferentes regiões culturais.

a se tornar visível, atingindo o coroamento com Dois parlamentos e A escola das facas que, segundo o próprio autor, “são exclusivamente sobre Pernambuco. Eu sinto que a presença de Pernambuco pouco a pouco foi-se fazendo maior, cada vez está mais forte.” (MELO NETO, 1991, apud GIOVANNI, 1991, p. 154). Nessa direção, Secchin (2008, p. XXV-XXVI) resume a proposta de A escola das facas:

Em A escola das facas se abriga um inesperado veio memorialístico de João Cabral, até então marcado pelo pudor em incluir-se na cena do texto. Ressalte-se, todavia, que a enunciação em primeira pessoa e a convocação da herança familiar não implica, em absoluto, o abrandamento ou a cúmplice complacência do olhar do poeta. Nele o memorialismo serve, antes, para aguçar tensões e conflitos que o tempo não atenuou, e que muitas vezes serviram de estímulo à própria criação artística, a exemplo do que se lê em “Descoberta da literatura”.

O instrumento que “não implica, em absoluto, o abrandamento ou a cúmplice complacência do olhar do poeta” é expresso no próprio título do livro: a faca. Esta “é necessária como forma de defesa no conflito homem/terra”, afirma Bertussi (2009, p. 81). Em poemas como “A escola das facas” e “As facas pernambucanas”, a faca constitui-se como elemento fundamental para a demarcação das regionalidades, bem como para a representação da realidade ali exposta.

Dos quarenta e cinco poemas que constituem A escola das facas, oito foram selecionados para o presente estudo da poesia de João Cabral de Melo Neto. São eles: “O que se diz ao editor a propósito de poemas”, “A voz do canavial”, “A pedra do reino”, “A voz do coqueiral”, “A escola das facas”, “As frutas de Pernambuco”, “As facas pernambucanas” e “Autocrítica”. No decorrer

de nossa análise, ficará evidente a região que é configurada nos poemas selecionados.

A epígrafe, proveniente do poeta e dramaturgo irlandês William Butler Yeats (1865-1939), que abre A escola das facas é altamente significativa, pois situa o leitor no espaço poético descrito pelo poeta: “rooted in one dear, perpetual place” (MELO NETO, 2008, p. 390), que pode ser traduzida como “enraizados em um querido, eterno lugar”. Ora, o querido e eterno lugar é Pernambuco, como fica claro pela leitura dos poemas que sucedem a epígrafe. Além disso, o autor dedica o livro “A meus irmãos”, numa nítida referência aos seus irmãos pernambucanos (incluídos aqui o seu irmão de sangue Evaldo Cabral de Melo e os primos Manuel Bandeira e Gilberto Freyre), conterrâneos seus, que têm em comum o fato de terem como pátria o estado brasileiro de Pernambuco. Nesse sentido, são válidas as palavras de Joachimsthaler (2009, p. 30-31) sobre região e pátria:

[...] “região”, “pátria”, torna-se espaço cultural para os nela nascidos ou para os que a ela se dirigiram, por meio da consciência de sua particularidade, por meio do desenvolvimento do acúmulo cultural casual num sistema de (auto-)criação, num ‘espaço significativo,’ num modo de expressão – tratado e elaborado de forma linguística, artística e/ou jurídica – de uma existência situada espacialmente.

A formalização e a contenção da linguagem, marcas caracterizadoras da poética cabralina, corporificadas num conjunto formal, isto é, num livro, estão presentes em “O que se diz ao editor a propósito de poemas”¹¹:

Eis mais um livro (fio que o último)
de um incurável pernambucano;
se programam ainda publicá-lo,

11. Percebe-se a influência de Arthur Rimbaud no título desse poema de João Cabral. O poeta pernambucano intitula seu poema “O que se diz ao editor a propósito de poemas”; já, Rimbaud intitula um de seus poemas “O que se diz ao poeta a propósito de flores”.

digam-me, que com pouco o
embalsamo.

E preciso logo embalsamá-lo:
enquanto ele me conviva, vivo,
está sujeito a cortes, enxertos:
terminará amputado do fígado,

terminará ganhando outro pâncreas;
e se o pulmão não pode outro estilo
(esta dicção de tosse e gagueira),
me esgota, vivo em mim, livro-umbigo.

Poema nenhum se autonomiza
no primeiro ditar-se, esboçado,
nem no construí-lo, nem no passar-se
a limpo do datilografá-lo.

Um poema é o que há de mais instável:
ele se multiplica e divide,
se pratica as quatro operações
enquanto em nós e de nós existe.

Um poema é sempre, como um câncer?
que química, cobalto, indivíduo
parou os pés desse potro solto?
Só o mumificá-lo, pô-lo em livro.
(MELO NETO, 2008, p. 391)

Está manifesto por esse poema o desejo do poeta em não deixar seus poemas soltos, sem a presença de um elemento que os una: o livro. Sem ele, a criação poética perde o seu sentido, visto o poema ser “instável”, um “câncer”, um “potro solto”. No momento em que o poema fizer parte de um livro ele estará estável, situado, relacionado com outros poemas, formando, assim, um conjunto. Se permanecer solto, “está sujeito a cortes, enxertos: / terminará amputado do fígado, / terminará ganhando outro pâncreas; [...]” (MELO NETO, 2008, p. 391). Percebe-se, assim, que essa modalidade de “mumificar” o poema, “pô-lo em livro” (MELO NETO, 2008, p. 391) constitui uma regionalidade, um traço distintivo do fazer literário de João Cabral de Melo Neto. O exame do quarto quarteto, na opinião de Azevedo (2008, p. 13), revela um João Cabral que busca “a mesma postura irônica [de Rimbaud] quanto à pretensão da sociedade moderna ou do poeta

de domesticar a poesia.” O poeta pernambucano busca, desse modo, ainda que ironicamente, domesticar a poesia, como fica evidente pelos três últimos quartetos.

“A voz do canavial” identifica o local onde é desenvolvido o cultivo da cana-de-açúcar. Introduzida no Brasil no início do século XVI, a cana-de-açúcar foi a base da economia do nordeste brasileiro, na época dos engenhos. No poema em questão, o canavial apresenta a sua voz:

Voz sem saliva da cigarra,
do papel seco que se amassa,

de quando se dobra o jornal:
assim canta o canavial,

ao vento que por suas folhas,
de navalha a navalha, soa,

vento que o dia e a noite toda
o folheia, e nele se esfolia. (MELO
NETO, 2008, p. 393)

A voz do canavial não é nada exuberante, límpida e acolhedora; ao invés disso, é “sem saliva”, seca como o “papel seco que se amassa” e dobrável como “quando se dobra o jornal” (MELO NETO, 2008, p. 393). Essa voz que “assim canta” representa o declínio dos engenhos, fundamental na era colonial brasileira, tendo como consequência a sua substituição pelas usinas¹². Outro fator que contribuiu para a decadência dos engenhos foi a mudança da economia brasileira para a monocultura do café. Assim, a voz do engenho não é mais viva como costumava ser no auge do cultivo da cana-de-açúcar. Elemento da natureza igualmente importante na demarcação dessa regionalidade nordestina (e brasileira) é o vento. Mesmo o vento não se sustenta perante a voz do canavial, pois ele, ao soar pelas folhas do canavial, “de navalha a navalha”, folheando-o, “nele se esfolia.” (MELO NETO, 2008, p. 393).

12. Sobre este último aspecto, Cf. “Moenda de usina”. Sobre este último aspecto, Cf. “Moenda de usina”.

“A pedra do reino”, pelo exame de seu título e pela dedicatória (“A Ariano Suassuna”), remete ao texto literário de Suassuna publicado em 1971, o Romance d’A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta. Nesse poema, o eu-lírico apresenta uma nova descrição do sertão: “Foi bem saber-se que o Sertão / não só fala a língua do não.” (MELO NETO, 2008, p. 394). E mais: é “o espaço mágico e o feérico, / sem o imediato e o famélico” (MELO NETO, 2008, p. 395), formando um “fantástico espaço suassuna, / que ensina que o deserto funda.” (MELO NETO, 2008, p. 395). É um espaço fantástico, que pertence ao mundo das fadas (feérico). A referência ao poeta paraibano não se faz somente no título e na dedicatória, mas também no excerto “fantástico espaço suassuna”. Nota-se, assim, uma nova forma de ver o sertão nordestino, constituindo uma regionalidade. Ainda que “Para o Brasil, ele [o sertão] é o Nordeste” (MELO NETO, 2008, p. 394) e que “Para o litoral, o esqueleto é o ser, o estilo sertanejo” (MELO NETO, 2008, p. 394), o eu-lírico faz questão de ressaltar que o indivíduo que vive no sertão apresenta as suas idiossincrasias, as suas qualidades¹³, como já vistas pela referência ao universo fantástico de Ariano Suassuna. Veja-se:

Tu, que conviveste o Sertão
quando no sim esquece o não,

e sabes seu viver ambíguo,
vestido de sola e de mitos,

a quem só o vê retirante,
vazio do que nele é cante,

nos deste a ver que nele o homem
não é só o capaz de sede e fome. (MELO
NETO, 2008, p. 394-395)

O “viver ambíguo” do sertanejo constitui uma regionalidade, ma medida em que a vida do sertanejo não é nada fácil, seja pelo clima que predomina no espaço geográfico no qual habita, seja pelas condições econômicas. Todavia, o que o eu-lírico enfatiza é o traço positivo do sertanejo: este não é só um “retirante” que não consegue sobreviver em seu meio; é um ser que “não é só o capaz de sede e fome.” (MELO NETO, 2008, p. 395). Ademais, esse “viver ambíguo” está “vestido de sola e de mitos”, característica que reforça a ambiguidade da vida sertaneja: de um lado, a base sólida de seu ser, a sola (do sapato), que nada mais do que o couro de boi curtido e preparado para manufaturar o calçado; de outro lado, o mito, aludindo a uma origem remota, mítica desse personagem nordestino. O sertanejo também é criador de um gênero literário popular escrito frequentemente na forma rimada, originado em relatos orais e depois impresso em folhetos: a literatura de cordel. Essa é uma regionalidade constitutiva da região Nordeste do Brasil, trazida pelos colonizadores portugueses, que instituíram Salvador como a primeira capital da colônia, ponto de convergência natural de todas as culturas, permanecendo assim até 1763, quando foi transferida para o Rio de Janeiro. O poeta Carlos Drummond de Andrade apresenta uma definição para a literatura de cordel, que nos ajuda a entender essa modalidade de expressão artística. Segundo Andrade (apud SLATER, 1984, p. 2),

a poesia de cordel é uma das manifestações mais puras do espírito inventivo, do senso de humor e da capacidade crítica do povo brasileiro, em suas camadas modestas do interior. O poeta cordelista exprime com felicidade aquilo que seus companheiros de vida e de classe econômica sentem realmente. A espontaneidade e graça dessas criações fazem com que o leitor urbano,

13. O eu-lírico é enfático nesse ponto, afirmando: “Os escritores que do Brejo, / ou que da Mata, têm o sestro / de só dar a vê-lo no pouco, no quando em que o vê, sertão-osso.” (MELO NETO, 2008, p. 394). Fica claro por esses versos que esses escritores só apresentam o sertão e seu habitante, o sertanejo, de uma forma, a negativa, excluindo a possibilidade de mostrá-lo em seus aspectos positivos

mais sofisticado, lhes dedique interesse, despertando ainda a pesquisa e análise de eruditos universitários. É esta, pois, uma poesia de confraternização social que alcança uma grande área de sensibilidade.

A literatura de cordel, juntamente com outras formas literárias (poesia, conto, romance), é uma das diversas possibilidades de os seres humanos conhecerem melhor o mundo que em vivem 14. O que “A pedra do reino” apresenta como basilar é o fato de que “ao habitar uma região, é possível identificar-se positivamente com algumas regionalidades e, ao mesmo tempo, entrar em conflito com outras.” (ARENDRT, 2012, p. 96). O eu-lírico se identifica com os traços positivos do sertão e do sertanejo, mas entra em conflito com a perspectiva (do Brasil) de que o Nordeste é sinônimo de seca, fome e retirantes. Regionalidades, na observação de Arendt (2012, p. 96), “implicam atitudes de resistência ou de participação, de hostilidade ou de aliança, de rejeição ou de aceitação, atuando ora como obstáculos e limites, ora como continuidades e elos de ligação.”

Ao contrário de “A voz do canavial”, está a “A voz do coqueiral”. Enquanto aquela é seca, “sem saliva”, “de navalha”, esta é a representação do amainamento da agressividade da lâmina, da faca. Veja-se:

O coqueiral tem o seu idioma:
não o de lâmina, é voz redonda:
é em curvas sua reza longa,
decerto aprendida das ondas,

cujo sotaque é o da sua fala,
côncava, curva, abaulada;
dicção do mar com que convive
na vida alísia do Recife. (MELO NETO,
2008, p. 402)

A voz do coqueiral está em íntima relação

com as ondas do mar e com os ventos alísios do Recife, graças a sua localização geográfica: os cocos, qualquer que seja a sua origem espalham-se através dos trópicos, em particular ao longo da linha costeira tropical. Pelo fato de estarem localizados em zonas tropicais, os coqueirais tem essa relação visceral com o mar e o vento. Trata-se, nesse caso, de um coqueiral pernambucano, pois a “dicção do mar com que convive” está vinculada à “vida alísia do Recife.” (MELO NETO, 2008, p. 402). Nesse sentido, a voz do coqueiral revela as suas regionalidades constitutivas: (1) o coqueiral tem o seu próprio “idioma”, a sua voz “redonda”; (2) o coqueiral, pelo fato de estar em relação com as ondas do mar, aprendeu delas a “sua reza longa”, que é expressa “em curvas”; (3) o aprendizado com as ondas, cujo sotaque incorporou, encontra-se na fala do coqueiral, que é “côncava, curva, abaulada”, ou seja, é uma fala em curvas, que vai ao encontro do movimento das ondas e do vento; enfim, é uma fala mansa, acolhedora, na qual o eu-lírico se sente bem em ouvir.

O poema que dá título ao livro, “A escola das facas”, mostra que o alísio (vento regular) se transforma ao entrar em contato com os coqueirais e os canaviais. Dessa forma, essas duas plantas dão uma lição para o alísio: elas funcionam como a “escola das facas”, em última instância. Veja-se:

O alísio ao chegar no Nordeste
baixa em coqueirais, canaviais;
cursando as folhas laminadas,
se afa em peixeiras, punhais.

Por isso, sobrevoada a Mata,
suas mãos, antes fêmeas, redondas,
ganham a fome e o dente da faca
com que sobrevoa outras zonas.

O coqueiro e a cana lhe ensinam,

14. A temática da literatura de cordel também se faz presente em “Descoberta da literatura”.

sem pedra-mó, mas faca a faca,
como voar o Agreste e o Sertão:
mão cortante e desembainhada. (MELO
NETO, 2008, p. 403)

Note-se que a lição dada pelo coqueiral e o canavial revela, desse modo, as regionalidades do alísio: antes de chegar ao Nordeste, ele apresenta uma essência “fêmea” e “redonda”; ao chegar ao Nordeste, essa mesma essência se modifica, pois, ao cursar “as folhas laminadas” ele se “afia em peixeiras, punhais”, ganha “a forme e o dente da faca”, e “sem pedra-mó, mas faca a faca” voa “o Agreste e o Sertão” com “mão cortante e desembainhada.” (MELO NETO, 2008, p. 403). O vento, antes manso e sereno, agora é uma mão cortante. Ele é mais incisivo que a própria faca. Na esteira dessa questão, Bertussi (2009, p. 82) afirma que “o universo vivido se transforma em ameaça, tanto que não é mais a faca, mas a mão que precisa ser ‘cortante e desembainhada.’”

Destoando dessa paisagem cortante, está o cenário erótico descrito em “As frutas de Pernambuco”:

Pernambuco, tão masculino,
que agrediu tudo, de menino,
é capaz das frutas mais fêmeas
e da femeeza mais sedenta.

São ninfomaníacas, quase,
no dissolver-se, no entregar-se,
sem nada guardar-se, de puta.
Mesmo nas ácidas, o açúcar,

é tão carnal, grosso, de corpo,
de corpo para o corpo, o coito,

que mais na cama que na mesa
seria cômodo querê-las. (MELO
NETO, 2008, p. 406)

Ainda que a masculinidade de um Pernambuco “que agrediu tudo, de menino” esteja presente, esse estado brasileiro também “é capaz das frutas mais fêmeas / e da femeeza mais sedenta”. Ora, as “frutas” a que o eu-lírico se refere são as mulheres pernambucanas,

poeticamente representadas no poema em questão. Os traços que constituem essa mulher revelam as regionalidades que a constituem: (1) a feminilidade é marca distintiva da mulher pernambucana, dada a sua “feemeza mais sedenta”; (2) o erotismo é explícito, pois elas são “ninfomaníacas, quase, / no dissolver-se, no entregar-se, / sem nada guardar-se, de puta.”; (3) mesmo a acidez, característica de algumas, não é empecilho para que a sua doçura transpareça: “Mesmo nas ácidas, o açúcar, / é tão carnal, grosso, de corpo”; (4) o eu-lírico, observando o corpo dessas “frutas” pernambucanas, deixa claro o local onde “seria mais cômodo querê-las”: “de corpo para o corpo, o coito, / que mais na cama que na mesa”. Essa última regionalidade poderia implicar que todas as mulheres pernambucanas são fáceis, dada a predisposição do eu-lírico em querê-las na cama. Porém, o verbo “seria” é uma marca do futuro do pretérito, que expressa hipótese e incerteza. Além de mostrar o traço erótico, o perfil dessas “frutas” evidencia a natureza feminina básica de tais personagens.

“As facas pernambucanas” é mais um exemplo de como a faca é uma constante na realidade pernambucana e nordestina. Como consequência dessa imagem, podemos elencar algumas regionalidades: (1) o eu-lírico apresenta a imagem que “o Brasil, qualquer Brasil” tem “quando fala do Nordeste”: “fala da peixeira, chave / de sua sede e de sua febre.” (MELO NETO, 2008, p. 410). Além de ser faca para cortar o peixe, a peixeira é uma faca muito comprida e afiada, que serve de arma. Veja-se:

No Agreste e Sertão, a faca
não é a peixeira: lá,
se ignora até a carne peixe,
doce e sensual de cortar.
Não dá peixes que a peixeira
docemente corte em postas:
cavalas, perna-de-moça,
carapebas, serras, ciobas.

Lá no Agreste e no Sertão
é outra a faca que se usa:
é menos que de cortar,
é uma faca que perfura. (MELO
NETO, 2008, p. 410-411)

(2) o eu-lírico também deixa claro que o Nordeste não é feito somente de praias, ou, ainda, que o seu litoral é da peixeira (na acepção de cortar peixe). Pelo contrário, “também é o Sertão, o Agreste / sem rios, sem peixes, pesca.” (MELO NETO, 2008, p. 410). Ao contrário da Zona da Mata, que é a zona mais urbanizada, industrializada e economicamente desenvolvida da região Nordeste, as sub-regiões do Sertão e do Agreste são as áreas mais sujeitas a extensos períodos de seca, com maior ênfase no Sertão; (3) é nesse espaço, pois, que a peixeira, enquanto arma, se estabelecerá como elemento central para a sobrevivência de alguns de seus habitantes. Observem-se os seguintes versos:

Esse punhal do Pajeú,
faca-de-ponta só ponta,
nada possui de peixeira:
ela é esguia e lacônica.

Se a peixeira corta e conta,
o punhal do Pajeú, reto,
quase mais bala que faca,
fala em objeto direto. (MELO NETO,
2008, p. 411)

(4) a utilização da faca no Sertão é muito diferente daquela feita no cais, no litoral: “O couro, a carne-de-sol, / não falam língua de cais” (MELO NETO, 2008, p. 411). A peixeira precisa se adaptar à realidade do sertanejo, ainda mais para a utilização do método de conservar alimentos de origem animal, a carne-de-sol. O trabalho com o couro também demanda uma

utilização mais incisiva da faca, diferentemente dos cortes que são feitos nos peixes: “a sola em couro é capaz” de “cegar qualquer peixeira” (MELO NETO, 2008, p. 411).

“Autocrítica” é um exemplo de poema que estabelece contraponto entre a região nordestina (Brasil) e a região da Andaluzia (Espanha). Veja-se:

Só duas coisas conseguiram
(des)feri-lo até a poesia:
o Pernambuco de onde veio
e o aonde foi, a Andaluzia.
Um o vacinou do falar rico
e deu-lhe a outra, fêmea e viva,
desafio demente: em verso
dar a ver Sertão e Sevilha. (MELO
NETO, 2008, p. 430)

Dois regiões, com suas respectivas regionalidades, tornaram possível ao eu-lírico escrever poesia: “o Pernambuco de onde veio / e o aonde foi, a Andaluzia.” O convívio do eu-lírico nessas duas regiões manifesta as regionalidades que o compõem, as quais estão atreladas ao seu fazer poético: “Um [Pernambuco] o vacinou do falar rico / e deu-lhe a outra [Andaluzia], fêmea e viva, / desafio demente: em verso / dar a ver Sertão e Sevilha.” Seja no estado brasileiro de Pernambuco ou na região da Andaluzia, com a cidade de Sevilha em foco, o poeta João Cabral estabelece vínculos, os quais ajudam a ver a constituição de uma identidade regional. Esta, de acordo com Giménez (1999, apud BERUMEN, 2005, p. 53), “cuja existência nunca pode ser assumida a priori – é dada quando pelo menos uma parte significativa dos habitantes de uma região conseguiu incorporar a seu próprio sistema cultural os símbolos, valores e aspirações profundas de sua região.”. 15

15. No original: “cuya existencia nunca puede presumirse a priori –, se da cuando por lo menos una parte significativa de los habitantes de una región ha logrado incorporar a su propio sistema cultural los símbolos, valores y aspiraciones profundas de su región.”

“Autocrítica” é o poema que encerra A escola das facas, obra que apresenta um veio memorialístico do poeta João Cabral, fato que pode causar estranhamento ao leitor habituado com a sua poesia depurada, formal, geométrica. O poema em questão, na opinião de Bertussi (2009, p. 84) também causa efeito de estranhamento ao leitor: “A nenhum leitor ocorre ser possível acreditar na veracidade dessa terceira pessoa, expressa pelo emissor do poema: é um João Cabral poetizado, sujeito repetitivo, quem leva na bagagem essas fortes experiências das duas regiões.” Essa é uma regionalidade fundamental presente em A escola das facas, pois oferece ao leitor a possibilidade de estabelecer “um feixe de relações” com outras tantas relações, “tanto de proximidade quanto de distância.” (POZENATO, 2003, p. 157). Tomando esse derradeiro poema como um ponto da rede de relações, muitas outras relações poderão ser estabelecidas. Afinal, como o próprio João Cabral defende que seus poemas devem estar dentro de um livro, formando um conjunto, torna-se viável o estabelecimento das diversas relações, que podem ser feitas sem obstáculos.

Pela investigação realizada, podemos concluir que a poesia de João Cabral, representada aqui por A escola das facas, não é regionalista, visto que não é fruto de um programa limitador, apológico ou mitificador, características que servem para estruturar um discurso regionalista. Como toda e qualquer obra de arte literária de excelente nível estético, A escola das facas constitui um caso do que Barcia (2004, p. 43) chama de literatura regional: “A literatura regional é o nome verdadeiro da literatura, porque toda obra é regional, nasce em um tempo, em um lugar, em uma região.” O critério que justifica o não-regionalismo do poeta é a forma como a região é representada nos poemas, forma essa que permite o estudo das regionalidades presentes

nos poemas de A escola das facas. Regionalidades são, assim, elementos essenciais que compõem um determinado cenário regional, no nosso caso, a região nordeste do Brasil. sentidos.

Referências

ARENDETT, João Claudio. Do outro lado do muro: regionalidades e regiões culturais. RUA [online], n. 18, v. 2, p. 82-98, 2012.

AZEVEDO, Carlito. Idéias fixas, idéias movediças. In: MELO NETO, João Cabral de. A escola das facas e Auto do frade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 9-21.

BARCIA, Pedro Luis. Hacia um concepto de la literatura regional. In: RIVERO, Gloria Videla; CASTELLINO, Marta Elena (Ed.). Literatura de las regiones argentinas. Mendoza: Universidad Nacional Del Cuyo, 2004, p. 25-45.

BERTUSSI, Lisana. João Cabral de Melo Neto: do regional ao universal, do Nordeste brasileiro à Espanha, da miséria à vitalidade. Antares: Letras e Humanidades, n. 1, p. 68-91, jan-jun 2009.

BERUMEN, Humberto Félix. La frontera en el centro. Ensayos de literatura. Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California, 2005.

BEZZI, M. L. Região: desafios e embates contemporâneos. In: SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. (Org.). Desigualdades Regionais. Salvador: Bigraf, v. 1, 2004, p. 39-87.

BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CAMPEDELLI, Samira Youssef; ABDALA JR, Benjamin. João Cabral de Melo Neto. São Paulo: Abril Educação, 1982.

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2002.
- COUTINHO, Afrânio (Dir.). *A literatura no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.
- FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes; ZILLES, Urbano. *Filosofia: diálogos de horizontes*. Caxias do Sul: Educs; Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- GIOVANNI, Ricciardi. *Auto-retratos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- HAESBAERT, Rogério. *Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas*. *Antares: Letras e Humanidades*, n. 3, p. 2-24, 2010.
- HOBBSAWM, Eric J. *A era dos impérios, 1875-1914*. Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. Tradução de Albin E. Beau, Maria da Conceição Puga e João F. Barrento. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1973.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Krestschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. v. 2.
- JOACHIMSTHALER, Jürgen. *A literarização da região e a regionalização da literatura*. *Antares: Letras e Humanidades*, Caxias do Sul, n. 2, p. 27-60, jul-dez 2009.
- KALIMAN, R. *La palabra que produce regiones. El concepto de región desde la teoría literaria*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 1994.
- LUCAS, Fábio. *O poeta e a mídia: Carlos Drummond de Andrade e João Cabral de Melo Neto*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.
- MELO NETO, João Cabral de. *João Cabral de Melo Neto: poesia e prosa*. Organizado por Antonio Carlos Secchin. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.
- MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1989. (Volume 5, Modernismo)
- OLIVEIRA, Marly de. *João Cabral de Melo Neto: Breve introdução a uma leitura de sua obra*. In: MELO NETO, João Cabral de. *João Cabral de Melo Neto: poesia e prosa*. Organizado por Antonio Carlos Secchin. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.
- POZENATO, José Clemente. *Algumas considerações sobre região e regionalidade*. In: _____. *Processos culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural*. Caxias do Sul: Educs, 2003.
- _____. *O regional e o universal na literatura gaúcha*. Caxias do Sul: Educs, 2009.
- SANTOS, Rafael José dos. *Relatos de regionalidade: tessituras da cultura*. *Antares: Letras e Humanidades*, n. 2, p. 2-26, jul-dez 2009.
- SANTOS, Wladimir Saldanha dos. *A Geração de 45: “uma quimera de origem” – Lêdo Ivo, João Cabral de Melo Neto e o discurso geracional*. *Revista Inventário*, 11ª edição, p. 1-14, Jul./Dez. 2012.
- SECCHIN, Antonio Carlos. *Prefácio: João Cabral – Do fonema ao livro*. In: MELO NETO, João Cabral de. *João Cabral de Melo Neto: poesia e prosa*. Organizado por Antonio Carlos Secchin. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.
- SLATER, Candace. *A Vida no Barbante: a literatura de cordel no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

Artigo enviado em: 06/09/2013

Accite em: 26/11/2014

O discurso antiproibicionista da Cannabis sativa na música

p. 38 - 51

Achylles de Oliveira Costa Junior¹

Resumo

A partir da percepção da presença de um discurso antiproibicionista em manifestações culturais e artísticas, este trabalho rastreia e analisa como são introduzidos sentidos contrários à proibição do uso da Cannabis sativa em músicas produzidas nas décadas de 1960 e 1970, período de grande repressão e censura. A análise foi realizada considerando-se o contexto histórico, político e social desta produção.

Palavras-chave: Cannabis sativa; Antiproibicionismo; Comunicação; Música.

Abstract

From the perception of the presence of an anti-prohibitionist discourse in cultural and artistic manifestation, this paper tracks and analyzes how are introduced those contrary senses to the prohibition of the use of Cannabis sativa on music produced in the 1960s and 1970s, a period of great repression and censorship. The analysis was performed considering the historical, political and social this production..

Keywords: Cannabis sativa; Antiproibicionism; Communication; Music.

Introdução

Nas últimas décadas, observou-se na mídia uma multiplicação de artigos que discutem a legalização do uso da *Cannabis sativa* [2], proibida no Brasil pelo decreto-lei 780, de 28 de abril de 1936 (substituído pela Lei n. 6.368, de 21 de outubro de 1976, por sua vez substituída pela lei n°. 11.343/2006). A proibição incluía falar das propriedades da mesma. Falar sobre o uso de Cannabis poderia ser interpretado pelas autoridades como apologia às drogas, principalmente durante a ditadura militar que mantinha a imprensa sob forte

controle. Essa proibição parece ter contribuído para o surgimento, nos meios jornalísticos e culturais, de outras estratégias de comunicação, como o uso de uma linguagem cifrada, codificada, que camuflasse o antiproibicionismo, dificultando a repressão e a censura.

Em muitos países, onde a Cannabis é proibida, como Inglaterra, Jamaica e Brasil, a música se tornou uma das principais formas de expressão de um discurso que se opõe a essa proibição. Atualmente, bandas como Planet Hemp falam sobre maconha de uma forma mais direta e engajada. Porém, nas décadas de 1960 e

1 Graduado em comunicação social pela universidade federal do Piauí - UFPI. Mestre em comunicação social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Doutorando em comunicação social pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

2. Cannabis Sativa Lineu, planta herbácea, da família das Canabáceas (Cannabaceae), amplamente cultivada em muitas partes do mundo, cujo caule possui fibras industrialmente importantes, conhecidas como cânhamo; a resina tem propriedades psicoativas utilizadas como analgésico, anti-espasmódico, calmante, embriagador, estomático, narcótico, sedativo e tônico. Seu produto mais polêmico é a maconha, que é classificada como ilegal em muitos países do mundo. Fonte: Geografia O Mundo em Foco, disponível em <http://geografiaemfocoujf.blogspot.com.br/> (acessado em 03/05/12).

1970, esse tema era abordado de forma mais sutil:

Tratava-se, portanto, de um jogo, de uma estratégia de inteligência, onde esses atores, militarmente dominados, conseguiam, de forma ágil e esperta, furar bloqueios da censura, que nitidamente demonstrava ser incapaz de operar com níveis linguísticos que transcendiam o trivial (o lógico, o imediato, o ostensivo) (MARCONDES FILHO, 2009, p. 44).

Este trabalho analisa algumas músicas desse período (décadas 1960/1970) para compreender como o discurso antiproibicionista é acionado nessas produções culturais. Para isso utilizaremos a análise de discursos. As músicas escolhidas foram: Yellow submarine, legalize it, Chico Brito e Hino de Duran.

A análise de discursos em Pêcheux, de abordagem materialista traz, na ideia de referente, o contexto remetido pelo enunciado, possibilidade de refinamentos da análise, ao incluir chaves conceituais, como: dialética, luta de classes, imaginário, que, apesar de oriundas de outros campos do saber, fornecem à análise um conjunto de informações passíveis de inferências vigorosas. Os conceitos formação discursiva, interdiscurso e pré-construídos, entre outros, permitem que fenômenos complexos, como a luta de classes possam ser experimentados de modo objetivo:

o proletariado experimenta progressivamente, sob a democracia burguesa, o irrealizado do movimento popular, e descobre pouco a pouco que a burguesia tem a necessidade vital de que esse ponto permaneça irrealizado: a dominação da ideologia jurídica introduz assim, por meio de seu universalismo, uma barreira política invisível, que se entrelaça sutilmente com as fronteiras econômicas visíveis engendradas pela exploração capitalista. (PÊCHEUX, 1990. p.11).

As condições de produção do discurso

em Pêcheux [3] (1997. p. 83) se referem ao emissor e ao local da emissão, ao receptor e ao lugar da recepção. Os processos discursivos são representados por formações imaginárias, que podem ser descritas por questionamentos cujas respostas são fundamentais para a análise. Márcia Benetti Machado e Nilda Jacks no artigo “O discurso Jornalístico” resumem bem a descrição:

Pêcheux também formulou um conceito caro ao estudo do jornalismo: o de formações imaginárias. O sujeito que fala tem dois horizontes imaginários ao longo dos quais se desloca na enunciação dirigida a um interlocutor, refletindo sobre si e sobre o outro. Primeiro, pergunta-se “quem sou eu para lhe falar assim?” (“que posição ocupo”), depois pergunta-se “quem é ele para que eu lhe fale assim?” (“que lugar ele ocupa”). Em contrapartida, o próprio interlocutor lida com outros dois horizontes sobre si mesmo e sobre quem lhe fala, perguntando-se “quem sou eu para que ele me fale assim?”, e especialmente “quem é ele (ou pensa que é) para que me fale assim?” (Machado e Jacks, 2001, p. 05).

Para a análise de textos, foi também utilizada a Análise performativa, desenvolvida pelo professor Dr. José Luis Braga, que combina o “método indiciário”, do pesquisado Carlo Ginzburg, com o estudo de casos; e também foram consultados os métodos de análise de discursos de Milton José Pinto, descritos no seu livro “As Marcas Linguísticas da Enunciação - Esboço de uma Gramática Enunciativa em Português” (1998). O pesquisador observa que não existe apenas um só discurso a ser analisado, e sim vários discursos que se mesclam, entrecortam, justapõem, interpenetram e perpassam. Pinto estuda a ritualização dos processos comunicativos. Para ele discurso se define por regras, ou seja: é o conjunto de normas de uma situação por onde se comunicam e transmitem idéias (próprias e de

3. Pêcheux, Michel Análise Automática do discurso, in Por uma Análise Automática de Discursos. F. Gadet e T.Hak (orgs.), Unicamp, São Paulo. 1987.

outros) e enunciados.

A *Cannabis* e a música

A música e os músicos estabeleceram, ao longo da história, uma grande parceria com as drogas, principalmente a *Cannabis* sativa. Conhecida do meio musical desde os anos vinte, no século passado, entre cantores de blues e músicos de jazz, a *Cannabis* sativa sempre esteve presente no meio artístico. Essa parceria pode ser detectada em vários indícios deixados na produção cultural.

Um dos codinomes da *Cannabis* é “cigarrinho de artista” [4]. Esse nome não foi atribuído casualmente. Vários são os atores, cantores, músicos e pintores que tiveram reveladas suas experiências com drogas, como Rita Lee, Gilberto Gil, Bob Marley, Peter Tosh, Elvis Presley, Lobão, John Lennon, Raul Seixas, Néelson Gonçalves, Cazuzza, Marcelo D2, entre outros. Alguns deles assumiram espontaneamente sua preferência e de outros casos só se soube por ter sido noticiado, pois em nada combinam com o estereótipo do “usuário” improdutivo, marginalizado e fracassado. Soube-se de forma trágica, como nos casos de Elis Regina, Cássia Eller, Chorão, Janis Joplin e Jimi Hendrix, cujas mortes foram atribuídas ao abuso de drogas.

Desde a proibição da *Cannabis* sativa, o discurso antiproibicionista começa a deixar pistas nas letras das canções e até na melodia.

Instrumentos exóticos orientais, guitarras e sintetizadores, usados em criações elaboradas com forte influência clássica, fazem parte dos arranjos de uma nova música, feita para ser ouvida sob o efeito da *Cannabis*: “o som para ouvir chapado” [5]. Nasce o rock progressivo e a música psicodélica. Ouvir rock, jazz e blues, músicas supostamente produzidas por músicos que eram usuários de substâncias modificadoras dos filtros de interação com o real, era um chamado para a experiência [6]. Surge aí, provavelmente, o costume de se ouvir música depois de usar a *Cannabis*, para “apreciar” cada detalhe e “viajar nos acordes”.

Muitos músicos e compositores, dos mais variados estilos e origens, chegaram a revelar que o uso da *Cannabis* lhes ajudava no processo criativo. Gilberto Gil admitiu, quando foi preso em 1976, que a maconha lhe era útil no seu trabalho. Isso fica evidente em algumas letras (como será mostrado adiante) e também pode ser observado na construção harmônica e melódica - o rock e, principalmente, o reggae (mundialmente conhecido devido a Bob Marley), ritmos cujos autores, em sua maioria, possuem histórica convivência com o consumo de maconha, são influências fortes na música de Gilberto Gil.

Estrelas da música pop, também revelaram suas preferências. Em recente entrevista a Anderson Cooper, no programa “60 minutes” da CBS, a cantora e compositora Lady Gaga revelou [7]: “Fumo muita maconha enquanto escrevo

4. Fonte: <http://www.rollingstone.com.br/blog/2010/07/124/> (acessado em: 01/05/12).

5. Chapado: sob efeito de maconha. Mencionado em: <http://hempadao.blogspot.com/2009/04/som-pra-ouvir-chapado-cd-hempadao-vol-i.html> (acessado em 25/07/2012).

6. Esta é uma referência ao LP “Are you experienced?” de Jimi Hendrix, que faz alusão a uma pergunta comum nos anos 1960: você já experimentou? O experiente é o maconheiro.

7. Fonte: <http://www.band.com.br/entretenimento/musica/noticia/?id=100000400317> (acessado em: 01/05/12).

música” (GAGA, 2011). A cantora, conhecida por afirmações extravagantes, talvez tenha até exagerado um pouco. Se fumasse tanto assim, possivelmente não sobraria tempo para cumprir os compromissos de sua lotada agenda. Afirmar que fuma maconha pode ser uma maneira de compor um personagem.

A página “Entretenimento ” [8] do portal UOL repercutiu dia 30/11/2009 uma entrevista dada pela cantora Alanis Morissette, onde “assumi que é usuária e fã da droga” e que a usa para escrever. “Quando estou ‘chapada’, as mensagens aparecem sem filtros. Então, se eu preciso de clareza para escrever ou obter respostas, essa é a maneira mais fácil de conseguir”, afirmação atribuída à artista.

Artistas de vários países se mostram contrários proibicionismo e preocupados com a escalada de gastos de recursos que poderiam ser aplicados em programas sociais e em saúde pública. O cantor britânico Sting [9] (2010) alerta para os problemas advindos das guerras travadas contra as drogas:

A guerra contra as drogas faliu e as pessoas que precisam verdadeiramente de ajuda (tratamento) não conseguem nada. Muitos que carecem da maconha para uso medicinal, a fim de curar as suas doenças, também não a obtêm. Estamos a gastar milhões, a lotar os presídios com infratores não violentos e a sacrificar a nossa liberdade (STING, 2010).

O ex-guitarrista do grupo de rock Guns N’

Roses, Slash [10] , também revelou que “produzia bom material sob efeito de drogas”. O músico também afirma ter largado as drogas que usava como entretenimento, para combater o estresse, ocasionado pelo excesso de shows: “ficar doidão era mais uma maneira de se entreter” (SLASH, 2012).

As referências às drogas em letras de músicas são conhecidas há décadas e acompanham a própria produção musical. A mais antiga que se tem notícia é Marahuana, interpretada por Gertrude Michael, de autoria de Arthur Johnston e Sam Coslow. Aparece no documentário “Grass - the history of marijuana” de Ron Mann, em um trecho, retirado originalmente de um antigo filme musical, *Murder At The Vanities*, de 1934, dirigido por Mitchell Leisen, produzido ainda em preto e branco, com arranjos musicais e regência de Duke Ellington, à frente da Duke Ellington’s Orchestra:

Marahuana [11]

Arthur Johnston e Sam Coslow

Soothe me with your caress
Sweet marahuana, marahuana.
Help me in my distress
Sweet marahuana, please do.
You alone can bring my lover back to me
Even though I know it’s all a fantasy
And then put me to sleep
Sweet marahuana, marahuana.

Rastrear sentidos (antiproibicionistas ou não) em textos escritos em outros idiomas é

8. Fonte: <http://celebridades.uol.com.br/ultnot/2009/11/30/a-maconha-me-da-mais-clareza-conta-alanis-morissette-a-revista.jhtm> (acessado em: 01/05/12).

9. Fonte: <http://maierovitch.blog.terra.com.br/2010/04/06/cantor-sting-legalizar-maconha-e-gastos-com-repressao-empregados-contra-a-pobreza-e-o-aquecimento-global/> (Acessado em: 01/05/12).

10. Fonte: <http://www.hojeemdia.com.br/cmlink/hoje-em-dia/divers-o/musica/slash-diz-que-produzia-bom-material-sob-efeito-de-drogas-1.109961> (Acessado em: 01/05/12)

11. Venha me acalmar com suas carícias, doce marijuana, marijuana, ajude-me nos momentos de aflição, Marijuana, por favor. Só você pode trazer meu amor de volta para mim. Mesmo que eu saiba que é só fantasia. E por fim, me faça dormir, doce marijuana, marijuana (tradução do autor).

complicado. Principalmente quando não se está tão inserido na cultura local, pois um sentido ou outro sempre escapa, quando se tenta traduzir obras poéticas de grandes autores, recheadas de recursos metafóricos e gírias-de-época, com significados, por vezes, inalcançáveis. A grande distância espaço-temporal também contribui para o esmaecimento das evidências. Porém, uma pequena tentativa, auxiliada por comentários mais contextualizados, vale o risco, por ilustrar como esse discurso sempre esteve ao lado das produções culturais, principalmente do rock e do reggae.

A maioria das músicas antiproibicionistas em inglês é muito clara em seus enunciados. Sem meias palavras, o rock, principalmente na década de 1970, mostrava uma nítida simpatia à maconha e outras drogas. Na década anterior, o assunto já começava a ser abordado por alguns compositores, como Bob Dylan, na música “Rainy Day Women” (1966). Mas as gírias utilizadas, como “stoned” ainda não eram compreendidas como “chapado” (sob o efeito da maconha), pelo público da época, principalmente por pessoas com “mais de trinta anos”. Os Beatles gravaram, também em 1966, o álbum “Yellow submarine”, que já trazia as influências do tema das drogas. A música que dá nome ao álbum é um exemplo:

Yellow Submarine [12]
(The Beatles)

In the town where I was born
Lived a man who sailed to sea

12. Na cidade onde eu nasci, viveu um homem que partiu para o mar. E ele nos contou sobre sua vida, na terra dos submarinos. Então nós navegamos até o sol. Até que encontrei o mar de verde, e nós vivemos sob as ondas, em nosso submarino amarelo (tradução do autor).

13. McCormick, Todd. *How to Grow Medical Marijuana*. Medical Marijuana Press, Los Angeles, 1998. Disponível para compra em: <http://www.amazon.com/Grow-Medical-Marijuana-Todd-McCormick/dp/0967659205> (acessado em 14/06/20013).

14. For those too young to remember, rolling papers in the 1960s were often yellow, and a hand-rolled joint vaguely resembled a submarine - especially after smoking one. “Yellow submarine” became a popular term for a joint (...) When “Yellow Submarine” was released in August 1966, everyone under 30 knew precisely what the fab four were singing about; everyone over 30 didn’t have a clue (McCormick, 1998, p. 105).

And he told us of his life
In the land of submarines.
So we sailed up to the sun
Till we found the sea of green
And we lived beneath the waves
In our yellow submarine.

O pesquisador norte-americano Todd McCormick, (1998) no seu livro [13] “How to Grow Medical Marijuana”, traz algumas observações importantes que indicam que a aparentemente inocente letra do Beatles trazia revelações sobre experiências com a maconha:

Para aqueles jovens demais para lembrar, os papéis para confeccionar cigarros na década de 1960, muitas vezes, eram amarelos e, enrolado à mão, o baseado lembrava vagamente um submarino, especialmente depois fumar um. “Yellow Submarine” tornou-se um popular termo para baseado (...) quando “Yellow Submarine”, foi lançado em agosto de 1966, todos menos de 30 anos sabiam exatamente o que o quarteto fabuloso estava cantando, todos com mais de 30 não tinham a menor idéia (MCCORMICK, 1998, p. 105 - tradução do autor) [14].

Um dos principais músicos defensores do antiproibicionismo foi, certamente, Robert Nesta Marley, conhecido mundialmente como Bob Marley, cantor, guitarrista e compositor jamaicano; foi um dos mais importantes astros da música mundial, projetou mundialmente o reggae, a Jamaica, e a “Kaya”, a Cannabis sativa. Bob Marley nasceu em 1945, em Nine Mile, uma pequenina vila, situada na paróquia de Saint Ann,

na Jamaica. Sua história pessoal está intimamente entrelaçada com as atividades de exploração colonialista do Império britânico. Em 1670, a Inglaterra invadiu a Jamaica, traficando para a ilha centenas de colonos africanos escravizados, para plantarem cana-de-açúcar e a Cannabis sativa, utilizada para produzir tecidos e cordas, que seriam empregados na armada inglesa e abasteceriam o mercado da Europa. A Inglaterra conseguiu sua auto-suficiência em cânhamo, tão importante para os navios da época quanto é hoje o petróleo, por servir de motor para as embarcações movidas à vela, e a Jamaica teve definida sua etnia e vários aspectos de sua cultura e economia, devido a esse fato.

Como boa parte dos jamaicanos, Bob já nasceu mergulhado nesta atmosfera, e a sua bem sucedida carreira musical, iniciada justamente na época das buscas por novas experiências sonoras e sensoriais, influenciou outros grandes músicos, como Eric Clapton, que gravou algumas de suas músicas, e o músico brasileiro Gilberto Gil, que também gravou várias de suas músicas. A partir da década de 1970, vários músicos jamaicanos e suas bandas foram revelados. Nomes como Peter Tosh, Jimmy Clif, se tornaram conhecidos e ajudaram a Bob Marley a tornar o reggae uma das mais influentes manifestações artísticas e culturais do século XX, divulgando também a filosofia rastafári e a cultura da purificação espiritual por meio do consumo da ganja. Bob Marley tratava em suas músicas principalmente do resgate da dignidade das populações afro-descendentes desterritorializadas, arrancadas de suas culturas para trabalharem como escravas, nos plantios de cana e do cânhamo (Cannabis sativa) nas colônias

inglesas

Legalize It [15]

Bob Marley

Legalize it Don't criticize it
Legalize it yea-ah yea-ah
And I will advertize it
Some call it tamjee
Some call it the weed
Some call it marijuana
Some of them call it ganja
Never mind, got to...
Singers smoke it
And players of instrument, too
Legalize it, yea-ah yea-ah
That's the best thing you can do
Doctors smoke it Nurses smoke it
Judges smoke it Even lawyer, too
So you've got to...
It's good for the flu
Good for asthma Good for tuberculosis
Even numara thrombosis
Go to...Birds eat it
Ants love it Fowls eat it
Goats love to play with it
So you've got to
Salud!

Esta letra é uma homenagem à Cannabis, enunciada de modo muito claro e visceral, como era todo o trabalho de Marley. Traz a simplicidade das verdades puras, brutas, históricas. Conhecendo-se as raízes culturais, étnicas e históricas de Marley, ainda que superficialmente, percebe-se que ele não poderia mesmo falar de outra maneira. Porém, o mais importante é como ele falou: falou poeticamente, transformando em arte de alta qualidade a sua mensagem libertária, revolucionária e antiproibicionista; falou musicalmente, brindando ao mundo com um grande legado, exportando para todos os lugares uma nova e criativa maneira de fazer música, que iria extrapolar as fronteiras da pequenina Jamaica.

15. Legalize. Não critique. Legalize, e eu a venderei. Alguns a chamam de Tamjee, alguns a chamam de Planta Daninha. Alguns a chamam de Maconha, alguns deles a chamam de Ganja. Não importa, entenda isso... Cantores a fumam, músicos também. Legalize. Essa é a melhor coisa que você pode fazer. Doutores a fumam, enfermeiras a fumam. Juizes a fumam. Até os advogados, também. Então, você também pode. É bom para a gripe Bom para Asma. Bom para Tuberculose Como também para Trombose. Pássaros a comem. Antas a adoram. Galinhas a comem Cabras adoram brincar com ela. Então você também pode... (tradução do autor).

No cenário internacional, a quantidade de músicas com alguma relação com drogas é bastante extensa. Mais de 500 músicas se referem à Cannabis de modo positivo. Nesta lista de músicas, grande parte esteve no topo da lista das mais executadas. Muitas fizeram sucesso de público e crítica e conseguiram fortunas para a indústria fonográfica e artistas. O mercado para bens simbólicos canábicos esteve bastante aquecido. Existe um público consumidor, ávido por toda essa produção cultural e isto tem despertado o instinto mercantilista de investidores e empresários, atentos a oportunidades para o lucro. A maioria delas traz referências a drogas claramente identificáveis, grande parte delas, sobre Cannabis sativa.

No Brasil, muitas letras de músicas possuem referências à Cannabis. Algumas, as mais antigas, principalmente as compostas durante a ditadura militar, falavam com certo cuidado, camuflando em figuras de linguagem, usando metáforas, para não serem confundidas com apologia às drogas, pois corriam o risco de terem proibidas suas execuções e ainda teria o autor que prestar depoimento na polícia federal, encarregada da censura. Outras, mais recentes, trazem nas suas letras uma clara posição de defesa do uso recreativo da Cannabis, como nas músicas do grupo musical “Planet Hemp”, estudadas pelo pesquisador Pedro Santos Mundim, em sua dissertação de mestrado.

Nem todas as músicas que falam sobre maconha são favoráveis ao seu uso recreativo. Algumas delas são fortemente proibicionistas, como a música “Erva Venenosa” (versão de “Poisson Ivy”, de Leiber/Stoller), que na voz de Rita Lee, tornou-se um hino antiproibicionista, pela ironia explícita e debochada da interpretação que modificou o sentido original, convertendo-a em uma sátira cômica. De modo semelhante, a música de Roberto Carlos e Erasmo Carlos, “Proibido fumar”, na interpretação do grupo musical Skank,

ganha também, em um tom brincalhão e irônico, um sentido antiproibicionista.

Abra o Olho
Gilberto Gil

Ele disse: “Abra o olho” Caiu aquela gota
de colírio
Eu vi o espelho Ele disse: “Abra o olho”
Eu perguntei como é que andava o mundo
Ele disse: “Abra o olho”
O telefone tocou Soando como um grilo de
verdade
Eu ouvi o grilo O grilo cantando
Tava eu no mato de novo No mato sem
cachorro
Eu pensei: “Tá direito?” Que eu nunca tive
cachorro ao meu lado
Ele disse: “Abra o olho”
Eu disse “aberto”, aí vi tudo longe Ele
disse: “Perto”
Eu disse: “Está certo” Ele disse: “Está
tudininho errado”
Eu falei: “Tá direito” Eu falei: “Tá direito”
Tudo numa gota de colírio
Ele disse: “É delírio
Navegar nas águas de um espelho” “Meu
nego, abra o olho”
Ele disse: “Abra o olho” Ele disse: “Abra o
olho”
Com aquela sua voz suave, amiga e franca
Eu falei “tá direito” de olho fechado e gritei:
“Viva Pelé do pé preto Viva Zagallo da
cabeça branca”

Esta música, gravada em um show de Gilberto Gil no TUCA, em São Paulo, foi em lançada em vinil (1974) e em CD (1998). A música “Abra o Olho”, composta em plena ditadura, chegou a ser analisada como sendo música de protesto, um alerta para os perigos do regime militar e um pedido pela volta à democracia. Porém, para quem está familiarizado com certas codificações, é fácil perceber que se trata da descrição poética de uma experiência canábica assistida por um mentor que guia os primeiros passos de um iniciante. O próprio compositor revelou, no livro “Gilberto Gil: Todas as Letras”, organizado por Carlos Rennó, que:

Sou eu pondo colírio nos olhos depois de ter fumado um cigarro de maconha, em Manaus. O hotel ficava fora da cidade, no meio do mato. Fui ao espelho, vi meus olhos vermelhos, pus colírio e fiz a música. Um diálogo de mim pra mim. O 'ele' é 'o outro', o outro eu, o do espelho. Um pingue-pongue-bumerangue: você joga pra atingir o que está lá, a seta volta e lhe atinge. Pelé e Zagallo dão o sentido de contradição e complementaridade yin-yang; um é África, o outro, Europa (GIL, 1996, p. 182).

Olhos vermelhos são indícios de uso de maconha. Quase todo usuário geralmente usa colírio para clarear os olhos. Isso evita que as pessoas o identifiquem como tal. O ato de colocar colírio, em frente ao espelho às vezes coincide com o início do efeito da Cannabis. Quando isso ocorre, a “viagem” começa ali mesmo: a percepção alterada pelo THC produz as mais variadas divagações. Quando o próprio artista comenta sua obra, fica mais fácil saber o real sentido dos versos escritos sobre drogas, em uma época em que a censura impedia se tocar no assunto. O autor, por meio de recursos poéticos, constrói um diálogo consigo mesmo, dentro do estranhamento questionador, causado pelos efeitos do THC, onde cria um “mentor” interior que o conduz por labirintos imaginários. Um delirante mergulho nas “águas de um espelho”. Gil escuta a voz de sua própria consciência que tenta lhe acalmar. Os cinco sentidos são aguçados. Ruídos e barulhos estranhos são ouvidos. As noções de espaço, tempo e distância, de certo e errado, são atualizadas constantemente e, libertando-se da voz interior, ainda presa ao senso comum, ele enaltece a diversidade e grita: “Viva Pelé do pé preto, viva Zagallo da cabeça branca”, que ele próprio já explicou que sentido quis acionar. O resultado, a música pronta, é um indicador concreto da relação que existe entre a Cannabis e a produção cultural. Mas não é o único.

Chico Brito
Paulinho da Viola (Wilson Baptista e
Afonso Teixeira)

Lá vem o Chico Brito,
Descendo o morro nas mãos do Peçanha,
É mais um processo! É mais uma
façanha!
Chico Brito fez do baralho seu melhor
esporte,
É valente no morro Dizem que fuma
uma erva do norte.
Quando menino teve na escola Era
aplicado, tinha religião,
Quando jogava bola era escolhido para
capitão,
Mas, a vida tem os seus reveses, Diz
sempre Chico
defendendo teses,
Se o homem nasceu bom, e bom não se
conservou,
A culpa é da sociedade que o
transformou

Neste samba, de Wilson Baptista e Afonso Teixeira, o filósofo, luthier e músico Paulinho da Viola (como narrador, Paulinho assume responsabilidades pelo que enuncia) narra uma cena muito comum nas periferias, onde introduz dois personagens: Chico Brito, é um personagem que representa o estereótipo do morador da periferia, no alto de um “morro”. Tratá-lo pelo provável apelido, “Chico” e não por “Francisco” ou por “Brito”, mostra certa proximidade, talvez até vizinhança e amizade. Chico Brito está sempre metido em confusão. Vive sendo preso, por pequenos delitos, como: vagabundagem, brigas e por usar maconha. O outro personagem é um policial. Tem nome de policial. Talvez delegado “Peçanha”, a quem o compositor atribui a ação de recolher o meliante para averiguação: “É mais uma façanha”. Mais adiante o autor confirma sua proximidade com o personagem Chico Brito, mostrando que o conhece, desde menino, e sabe de suas qualidades de estudante aplicado, de jogador de futebol sempre prestigiado com a braçadeira de “capitão”. Ao mesmo tempo em que nos informa da predileção de Chico Brito pela Cannabis, lança dúvidas sobre a tal fama de maconheiro:

“dizem que fuma uma erva do norte”. Chico Brito, proseador brincalhão, está resignado com os “reveses” da vida e, “defendendo teses” demonstra certa erudição, ao lembrar a frase de Jean-Jacques Rousseau: “O homem é bom por natureza. É a sociedade que o corrompe.” Ao personagem é, generosamente, atribuída uma posição rebeldemente intelectualizada.

O autor mostra uma percepção aguda das questões ao seu redor, sua visão crítica da sociedade e sua preocupação social. Denuncia a ação inócua da repressão, sobre algumas contravenções de menor porte. Alerta que cidadãos que não representam grandes perigos à sociedade estão sendo repetidamente presos e expostos a uma via crucis de maus-tratos e humilhação. Mostra que esse encarceramento de pessoas que cometem pequenas contravenções, junto com presidiários perigosos, transforma cidadãos comuns em bandidos. Chico Brito “nasceu bom”. Era um bom menino que estudava, ia à igreja e praticava esportes. As repetidas prisões, por supostamente fumar “uma erva do norte”, os “reveses” da vida o estariam impelindo a não se conservar bom.

Romântica, a letra retrata personagens e contextos que estão desaparecendo, atropelados pela política nacional contra as drogas. O malandro carioca, (gentil e boa praça) desaparece na nova realidade da lógica da violência, do narcotráfico e corrupção policial. O combate às drogas tem se mostrado ineficaz, enquanto a violência tem aumentado, ceifando vidas e recursos. O Rio de Janeiro passa atualmente por mais uma tentativa do governo de conter o tráfico de drogas, com a ocupação policial permanente dos morros, mas, pelo que mostram as notícias, isso também não tem inibido o tráfico, nem evitado o consumo.

Essa realidade é antecipada pelo artista, que alerta para um perigo em processo de evolução gradativa de uma ação recorrente: “É mais um processo! É mais uma façanha!”. A frase

é construída sob operações de modalização que se referem a um fenômeno que já existia antes, continua a existir e existirá sempre, caso políticas públicas mais efetivas não procurem resolver as questões que cercam, possibilitam e agravam esse quadro. As comunidades abandonadas pelo Estado são alvo fácil para a marginalidade. O desemprego, a falta de escolas, saneamento e de hospitais podem até não serem as causas desses problemas, mas pioram muito a situação.

Hino de Duran
Chico Buarque

Se tu falas muitas palavras sutis
Se gostas de senhas, sussurros, ardis
A lei tem ouvidos pra te delatar
Nas pedras do teu próprio lar

Se trazes no bolso a contravenção,
Muambas, baganas e nem um tostão
A lei te vigia, bandido infeliz
Com seus olhos de raios X

Se vives nas sombras, frequentas porões
Se tramas assaltos ou revoluções
A lei te procura amanhã de manhã
Com seu faro de dobermann
E se definitivamente a sociedade
só te tem desprezo e horror
E mesmo nas galeras és nocivo,
és um estorvo, és um tumor
A lei fecha o livro, te pregam na cruz
depois chamam os urubus

Se pensas que burlas as normas penais
Insufflas agitas e gritas demais
A lei logo vai te abraçar infrator
com seus braços de estivador

Se pensas que pensas
estás redondamente enganado
E como já disse, o Dr. Eiras
vem chegando aí,
junto com o delegado
pra te levar...

Essa música faz parte da peça teatral e do álbum “Ópera do Malandro”, obra de Chico Buarque, inspirada nos clássicos “Ópera dos Mendigos” (1928), enredo desenvolvido por John Gay, e a “Ópera dos Três Vinténs” (1928), de Bertolt Brecht e Kurt Weill, e foi composta em

plena ditadura militar. Apesar do título “Hino de Duran”, que se refere ao personagem “Duran”, interpretado por Ary Fontoura, o destinatário real é múltiplo e corresponde a qualquer pessoa que se identifique com os vários requisitos solicitados. Chico cria, no seu texto, vários interlocutores (dificilmente um interlocutor sozinho preencheria as qualidades requeridas). São co-locutores. Vários TUs, para os quais o autor define as premissas de comportamentos e atitudes. As mensagens se destinam a quem se identificar com os perfis traçados e também serve de alerta para os outros que, mesmo não se encaixando nesses perfis, devem manter uma auto-vigilância.

O emissor é um “narrador” ausente da cena, mas presente no senso comum. Ao dirigir sua fala para um TU, o emissor se assume como um EU oculto, presente somente na mente do TU. A não utilização da palavra EU no poema também pode ser uma maneira de tornar aquela fala uma mensagem para si próprio. Os vários TUs são na realidade um único EU, a quem as mensagens são enviadas. É uma voz ancestral, mítica, latente na camada mais profunda da consciência e ligada aos instintos de preservação da espécie. Um “sexto sentido” urrando nas entranhas, um grito de alerta para os perigos ao redor.

O narrador invisível é uma voz paranóica, transtornada e obsessiva. Preocupada com minúcias que possam servir de prova contra si, de alguma contravenção. É uma voz autoritária que define o local da fala e os lugares reservados aos ouvintes. É didática, porém ameaçadora: anuncia penalidades que recairão sobre os autores de ações proibidas e de discursos interditados.

Dois contextos se alternam nessa obra: a Lapa dos anos 1940, com seus cassinos e cabarés, onde a peça é ambientada, e o próprio contexto vivido pelo autor, em plena ditadura, quando

suas músicas eram recorrentemente censuradas. Chico era obrigado a desenvolver estratégias para colocar sua insatisfação com a ditadura, por meio de suas obras.

O mote geral é a luta contra a ditadura que atravessa boa parte da produção musical de Chico Buarque. Os interlocutores sugeridos são: os poetas, os fofoqueiros, os vigaristas ardilosos, maconheiros, desempregados, bandidos, assaltantes, intelectuais de esquerda, revolucionários e demais infratores, clientela contumaz da repressão ostensiva daqueles tempos. A estes personagens são colocadas advertências sobre as medidas de vigilância e repressão prováveis, como: escuta telefônica, o “grampo”, os delatores, tecnologias invasivas (como raios x), agentes em campana, os detectores de metal, cães farejadores e mordedores (dobermanns), câmeras de vigilância, prisão e até ações condenadas pela constituição (a lei fecha o livro), como tortura (te pregam na cruz) e morte (depois chamam os urubus).

A frase “te pregam na cruz”, impregnada pelo discurso religioso, incorpora ao texto os sentidos que indicam a intensidade da tortura. Além disso, para os católicos a crucificação significa o sacrifício supremo, feito por Jesus Cristo, para salvar o mundo. A simbologia é poderosa. Resvala, nos desvalidos e perseguidos, a graça celestial. A crucificação abole os pecados da humanidade e a torna pura. Para Chico Buarque, os revolucionários e maconheiros são puros, mesmo que, para “galeras”, possam ser considerados “estorvos”.

A música é um rock, acompanhado pela banda “Cor do Som”. Chico, mais afeito ao samba e bossa-nova, escolheu um ritmo mais agressivo para servir de apoio melódico ao seu discurso. O tom rebelde do enunciado se evidencia ao som distorcido da guitarra.

O antiproibicionismo fica bem evidente

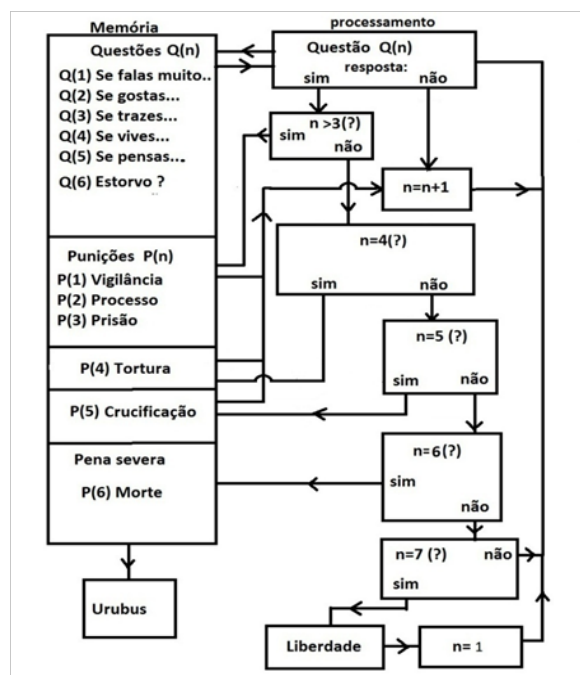
quando o autor inclui o perfil do maconheiro entre perseguidos pelo regime e o caracteriza como vítima de prováveis abusos da lei. O maconheiro corre o risco de ser pego pela polícia, com uma simples “bagana” de maconha e ser humilhado, preso e, às vezes, assassinado.

Chico já alertava para o panóptico foucaultiano que se anunciava nos aparatos de vigilância e nas delações e prisões de intelectuais e ativistas políticos. Alerta também para a truculência da repressão (braços de estivador) e para a existência de esquadrões da morte, que sumiam com os desafetos do regime ditatorial.

A construção poética do texto simula uma ficha de interrogatório de suspeitos ou réus, onde as perguntas, apesar de retóricas, correspondem a penalidades que serão gradativamente aplicadas. Chico reproduz na composição um efeito algorítmico, que pode ser representado em um fluxograma de processamento de dados em computador.

Este recurso poético, que traz uma metáfora cibernética para dentro do enunciado, faz revelar a frieza maquinaica da estrutura que se impõe, em um automatismo robótico, que obedece a um programa previamente elaborado. Para Chico Buarque, a repressão é um ser não-humano, um computador sem sentimentos, mas com grande eficiência nas tarefas de vigilância, controle e punição. O diagrama acima traz uma opção para a liberdade que não está expressa claramente na letra da música. Contudo, a lógica nos faz presumir que se as respostas apuradas para todas as questões ($n=7$) forem convincentemente negativas, há uma hipotética e remota chance de que o suspeito seja libertado, sem maiores problemas. Essa liberdade, porém, não representa nenhuma segurança, pois quem está livre também está passível de ser novamente

abordado ($n=1$) pelas forças repressivas e passar pelos mesmos interrogatórios $Q(n)$ e consequências $P(n)$.



Fluxograma baseado na letra do Hino de Duran.

Ao final do poema, Chico introduz o personagem “Dr. Eiras”, ao questionar seu interlocutor imaginário sobre sua capacidade cognitiva e seu poder de apreensão da realidade. O compositor se refere ao Dr. Manuel Joaquim Fernandes Eiras, fundador da Casa de Saúde Dr. Eiras, e a um método investigativo por ele utilizado.

Dr. Eiras era carioca e ficou conhecido como “o médico da Princesa Isabel”. Aos 14 anos, deixou o Rio de Janeiro para estudar medicina na Europa, mas retornou à cidade, dois anos mais tarde, onde concluiu seu curso. Aos 22 anos, já era formado em psiquiatria e em 1862 já possuía duas Casas de Saúde, no centro do Rio. Dr. Eiras fez uma pequena fortuna cobrando de fazendeiros, donos de escravos, pela internação daqueles diagnosticados como portadores de transtornos mentais, e se notabilizou pelo desenvolvido um

GINZBURG, “Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, in Mitos, emblemas, sinais – morfologia e história [1986]. São Paulo, Companhia da Letras, 1989.

método de análise psicológica, o qual denominou “Método das Especulações Historicamente Plausíveis”; influenciado, provavelmente, pelos mesmos métodos investigativos dos quais também se derivam o “método do paradigma indiciário”, desenvolvido pelo pesquisador Carlo Ginzburg [16].

O método investigativo do “paradigma indiciário” foi adotado por Ginzburg, após estudar a metodologia investigativa utilizada pelo médico e crítico de arte Giovanni Morelli, no final do século XIX, para identificar falsificações em obras de arte. O método Morelli, que lembra os processos de rastreamento de sutis pistas deixadas por animais, na caça primitiva, como provável origem desse modelo de conhecimento, consistia em rastrear pistas quase imperceptíveis deixadas pelos autores em suas obras. Morelli aplicava esse método para investigar e identificar cópias e falsificações de pinturas de importantes artistas. O modelo é o mesmo utilizado pela sintomatologia na medicina e na psicanálise freudiana, e apresenta grandes semelhanças com o método investigativo do detetive Sherlock Holmes, criado por Conan Doyle. Ginzburg observou seu desenvolvimento histórico através de variados saberes práticos e de disciplinas de conhecimento – sempre com base na relação fundamental entre indícios e percepções mais gerais. Fazem parte desses estudos os trabalhos de: (a) levantar indícios; (b) decidir de sua relevância para o objeto e para a pergunta da pesquisa; e (c) articular conjuntos de indícios derivando, daí, inferências sobre o fenômeno. Isso pode ser feito através de um tensionamento triangular entre situação empírica, bases teóricas e problema de

pesquisa.

O nome Dr. Eiras evoca também outro acontecimento, ligado ao tema abordado no poema. No dia 02 de setembro de 1971 um grupo armado denominado Ação Libertadora Nacional (ALN) assaltou a Casa de Saúde Dr. Eiras, levando o dinheiro do pagamento dos funcionários (CR\$ 96.698,00) e as armas dos seguranças Cardênio Jaime Dolce, Silvano Amâncio dos Santos e Demerval Ferreira dos Santos, mortos na ação [17]. O grupo da ALN era composto por Flávio Augusto Neves Leão Sales, Hércio Pereira Fortes, Antonio Carlos Nogueira Cabral, Sônia Hipólito, Aurora Nascimento Furtado, Isis Dias de Oliveira, Paulo César Botelho Massa, além de José Milton Barbosa, Antônio Sergio de Matos e Hélber José Gomes Goulart. Posteriormente, a maior parte do grupo foi presa e alguns deles foram mortos, após sofrerem com interrogatórios e torturas.

O poema assemelha-se também aos questionários aplicados pelo psiquiatra a seus pacientes. Portanto, a presença do Dr. Eiras está distribuída por todo o poema, inclusive na parábola: “se pensas que pensas, estás redondamente enganado”. Finalizando, na frase “vem chegando aí, junto com o delegado pra te levar...”, a presença do psiquiatra junto ao policial é um indício de que o interlocutor será conduzido a um presídio para pessoas com transtornos mentais ou para a clínica do Dr. Eiras, fechada [18] após denúncias de maus tratos aos internos e por causa dos novos métodos trazidos pela reforma da psiquiatria, que discordam da internação, como forma de tratamento de pessoas com tais transtornos. O poema, aparentemente inacabado, cria o efeito de sentido de que, na verdade, este

17. Dados disponíveis em: <http://blogdaunr.blogspot.com.br/2008/09/assalto-casa-de-sade-dr-eiras.html> (acessado em 30/05/20013).

18. Artigo “Casa de Saúde Dr. Eiras é fechada definitivamente no RJ”, disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2012/03/casa-de-saude-dr-eiras-e-fechada-definitivamente-no-rj.html> (acessado em 30/05/20013).

foi bruscamente interrompido por uma ação autoritária. O cantor segue recitando os versos finais, enquanto é arrastado rumo ao seu destino, junto com seus interlocutores.

No Brasil, além dessas, várias outras músicas fazem referência a drogas, como: “W. Brasil”, de Jorge Benjor; “O mal é o que sai da boca do homem”, de Pepeu Gomes; “Malandragem Dá um Tempo”, “Erva Proibida”, “A Fumaça Já Subiu Pra Cuca”, “Semente” de Bezerra da Silva; “Chico Brito”, de Wilson Baptista e Afonso Teixeira (celebrizada na voz de Paulinho da Viola); “Como Vovó já dizia (óculos escuros)”, de Raul Seixas; “Veneno Da Lata”, de Fernanda Abreu; “Ando Jururu”, “Balada do Louco”, “Alô, Alô, Marciano” e “Lança Perfume” de Rita Lee; “Perto do Fogo”, de Cazuzza; “Puro Êxtase”, de Guto Goffi e Maurício Barros; “Hino de Duran”, de Chico Buarque; “A Tua Presença Morena”, “Odara”, “Meu bem, meu mal”, “Chuva, Suor e Cerveja”, “Eu sou neguinha” e “Fora da ordem”, de Caetano Veloso; “Jurubeba” de Gilberto Gil; “Fumacê”, dos Golden Boys; “Erva Venenosa” (versão de “Poisson Ivy”, de Leiber/Stoller); “Proibido Fumar”, de Roberto Carlos e Erasmo Carlos; “Chocolate”, de Tim Maia; “Ando Meio Desligado” de Arnaldo Dias Baptista; “Ponha Um Arco-Íris na Sua Moringa”, de Paulo Diniz; “Cachimbo Da Paz”, do Gabriel O Pensador; “Canteiros”, de Fagner e Cecília Meireles; “Sexo & Drogas”, de Dinho Ouro Preto e Alvin L.; “Há Tempos”, de Renato Russo e em todas as músicas do grupo Planet Hemp.

Considerações finais

Podemos constatar que o antiproibicionismo, tão presente na mídia atualmente, já vem se formado há algum tempo. Mesmo no período da história mais marcado pela censura, os músicos e poetas conseguiram

transmitir suas mensagens, utilizando recursos linguísticos e poéticos, nem sempre acessíveis a uma leitura menos atenta.

O estudo detectou que forte ligação entre a produção musical e a luta contra a proibição da Cannabis sativa, que se estende até hoje, com novos músicos e novas bandas, como Planet Hemp, Tribo de Jah, Charlie Brown Jr., entre outros.

Em vários países, como Brasil, Estados Unidos, Argentina, México e Portugal, simpatizantes do tema fazem manifestações, como a marcha pela legalização da Cannabis sativa, ou marcha da maconha. Entidades internacionais, como a Comissão Latino-Americana sobre Drogas e Democracia, organização não-governamental que tem à frente personalidades, como os ex-presidentes Fernando Henrique Cardoso (Brasil), César Gaviria (Colômbia) e Ernesto Zedillo (México), defendem que a descriminalização da posse de maconha para o consumo pessoal pode ser uma das saídas para a erradicação do tráfico. Segundo eles, com a legalização da Cannabis sativa, os usuários poderiam cultivar plantas para consumo próprio, evitando contato com traficantes. Isso também diminuiria o contato com drogas mais perigosas, como a cocaína e o crack, e evitaria o envolvimento de jovens com a marginalidade, para adquirir o produto.

A presença crescente desse tema na mídia indica sua crescente circulação na sociedade. Se o aumento do consumo de drogas implica no aumento da produção discursiva midiática, também o aumento dessa produção discursiva leva a um aumento do contato das pessoas com informações sobre as mesmas. As pessoas saberão mais sobre o assunto, o que pode levar à experiência. Se isso efetivamente leva ou não ao consumo não se sabe, mas sabe-se que ninguém passa a ser usuário de algo sem conhecer o

objeto do uso e estabelecer com este uma relação de desejo. Por outro lado, o conhecimento científico sobre drogas pode ajudar as pessoas a se manterem distantes ou, pelo menos, a praticarem um consumo mais consciente e menos inconsequente; pode fazer emergirem campanhas educativas, como as feitas contra o tabagismo, que são eficientes e produzem resultados, em alguns anos; pode estimular práticas para redução dos danos causados por abusos de drogas, e gera subsídios teóricos para que sejam desenvolvidas as políticas públicas que levem em conta a prevenção como tarefa multidisciplinar.

Referências

BRAGA, José Luiz, Comunicação, disciplina indiciária. Matrizes, v. 1, p. 73-88, 2008.

BAUDELAIRE, Charles. As flores do mal. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MCCORMICK, Todd. How to Grow Medical Marijuana. Medical Marijuana Press, Los Angeles, 1998.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. Discurso e ensino. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

GINZBURG, “Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, in Mitos, emblemas, sinais – morfologia e história [1986]. São Paulo, Companhia da Letras, 1989.

PÊCHEUX, Michel Análise Automática do discurso, in Por uma Análise Automática de Discursos. F. Gadet e T.Hak (orgs.), Unicamp, São Paulo. 1987

PINTO, Milton. Comunicação e discurso. São Paulo: Hacker, 1999.

PINTO, Milton José. As Marcas Linguísticas da Enunciação. Esboço de uma Gramática

Enunciativa em Português. Numem. Rio de Janeiro, 1994.

Artigo enviado em: 04/10/2013

Aceite em: 07/11/2014

O ensino da língua portuguesa: mudança de paradigmas

p. 52 - 60

Maria José Vital Justiniano¹

Resumo

A situação de uso da língua portuguesa merece um novo olhar, inclusive, no que se refere ao ensino. O desenvolvimento da produção escrita em língua padrão traz para os professores desta área questões importantes que devem ser debatidas. Este artigo tem como objetivos: investigar quais as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da área de língua e que papel tem o professor / orientador na formação de alunos leitores; explicitar metodologias aplicadas no processo de ensino da leitura; propor novo paradigma para o ensino de língua portuguesa. É urgente que se procure mudanças relacionadas aos atuais métodos de se ensinar a língua portuguesa. Para se pensar a língua portuguesa e o ensino, pensa-se também em outras perspectivas para novo cenário no ensino desta língua como também no olhar de professores de língua portuguesa. O artigo revela, por meio de uma pesquisa com professores da área, as possibilidades de mudanças e uma construção de novo paradigma para o ensino da língua portuguesa.

Palavras-chave: Professores. Língua portuguesa. Ensino. Mudança de paradigmas.

Abstract

The situation of Portuguese language deserves a new look, including with regard to education. The development of the written language brings standard for teachers in this area important issues that should be debated. This article aims to: investigate what difficulties faced by professionals in the field of language and what role does the teacher / mentor with student readers; explicit methodologies in the teaching of reading; propose new paradigm for teaching English. It is urgent to look for changes related to the current methods of teaching the English language. To think about the English language and teaching, it is also thought in other prospects for new scenario in teaching of this language as well as the look of Portuguese language teachers. The article reveals, through a survey of teachers in the area, the possibilities of change and a new paradigm for the construction of the teaching of the Portuguese language.

Keywords: Teachers. Portuguese language. I teach. Change of paradigms.

Introdução

Existem questões, atualmente, gerando polêmicas na área da educação no Brasil: uma melhoria nos cursos de formação de professores de língua portuguesa, um aprofundamento e mais definições e conhecimento dos parâmetros

curriculares, entre outras. Uma pesquisa, envolvendo o ensino da língua portuguesa com pretensões de mudança de paradigma, justifica-se pela necessidade de resgatar-se o valor que este idioma possui, e para se tentar promover um ensino diferenciado nas escolas públicas e particulares espalhadas pelo Brasil.

Professora pesquisadora - Curso de Letras das Faculdades Integradas de Patos.(FIP)

Recorrer a vários autores que pesquisam o ensino de línguas é fator primordial ao se buscar soluções para uma maior qualidade no ensino. Pesquisadores como Azevedo (2007), Cardoso (2001), Bajard (2005), entre vários outros que trabalham a temática da importância da leitura e da produção textual, estão sempre em constante atuação na área educacional por perceberem que é através da compreensão do texto que se manifesta o real papel da língua.

A escola está preparada para solucionar essa questão? Será que a formação dos professores é suficiente para descobrir todo o processo do conhecimento gramatical? Conhecer gramática é conhecer a língua?

A pesquisa desenvolvida, nesta perspectiva, busca respostas para tais questionamentos. É uma pesquisa bibliográfica com focos na língua e ensino, o espaço que o texto ocupa na escola, além de procurar reconstruir caminhos para mudança de paradigmas do ensino considerado “tradicional” para encontrar perspectivas para novo cenário no ensino de língua portuguesa.

1. Pensando na língua portuguesa

Quando se muda um paradigma, há alteração em nosso modo de agir e de gerir situações e, também, em nosso comportamento ético-profissional, por que não dizer linguístico?

Só o fato de encontrarmos um livro em que o texto em língua portuguesa esteja “ainda” sendo utilizado de modo arcaico, isto é, sem a mudança ortográfica vigente, super moderna, aprovada em 1 de janeiro de 2009, faz-nos refletir sobre os paradigmas do ensino de língua portuguesa.

Pequenos trechos, retirados de um livro datado em 1961 de Sapir (1961,p.17), revelam as diferenças na acentuação das palavras.

Exemplificando: “ A lingüística hitórico-comparativa [...] daí não se possam êles

pretender [...] talvez seja incapaz de responder satisfatoriamente. Ainda na mesma obra existem termos que nos chama a atenção:

São eles: “desprêzo, fôrça, interêsse, ùnicamente, tôdas, fatôres”.

Nós, usuários da língua portuguesa, tentamos entender que juízo pode estar perto da verdade da Ciência da linguagem ao transformarmos tantos sinais, teoricamente chamados de acentos, mas foneticamente de igual pronúncia – existem exceções.

Para um melhor esclarecimento é mister que pronunciemos cada palavra citada: desprêzo (som fechado), desprezo (som aberto); fôrça (som fechado), força (som aberto); interêsse (som fechado), interesse (som aberto ; ùnicamente(som aberto), (única pronúncia); tôdas (som fechado), fatores (som fechado)

Não há fenômeno maior quando se estuda a evolução da língua portuguesa. A questão é que não temos uma experiência de muita pesquisa e nem muita concentração para percebermos esses fenômenos, aprendê-los e depois ensiná-los.

Ensinar é uma arte, e aprender, também, é considerado uma arte, portanto todos nós somos artistas, pois, estamos, de certo modo, ensinando e aprendendo. É notório que o(a) professor(a), às vezes, não dispõe de tempo para aprender e, depois, ensinar. Na grande maioria, os professores adquirem a experiência do conhecimento por meio do “ensinar”. Ficam anos e anos, por vezes, até mesmo reivindicam à direção da escola, a mesma série, pois é mais fácil para ele - o professor-transmitir o conteúdo, porque já aprendeu quando ensinava na X série. É mais cômodo explicar novamente tudo o que explicou anteriormente. Isso ajuda a fixação da própria (sua) aprendizagem

Nessa linha de raciocínio, fica extremamente complicada a ruptura de paradigmas porque vai exigir do professor, sob vários aspectos, muita dedicação e, principalmente, disponibilidade para

(re)aprender novas concepções.

A língua, por ser um produto cultural, requer comportamentos diferenciados, além de exigir estratégias metodológicas variadas para o ensino.

Pensar na língua portuguesa, necessariamente, consiste em questionar se nós, professores, estamos preparados para romper paradigmas.

A gramática tradicional que é, ainda, usada em muitos estabelecimentos de ensino do Brasil requer “ser guardada na estante para consultas”. Isso, levando em consideração a obrigatoriedade das novas mudanças ortográficas. Mudanças essas, difíceis e polêmicas no contexto da aprendizagem, porque a qualidade do processo da aprendizagem, o viés pedagógico depende da disponibilidade, da motivação e do preparo daquele que está envolvido diretamente em sala de aula com o estudante.

Depende efetivamente da figura dos professores que, às vezes, não são – ou, não querem ser – engajados nos projetos de qualificação de profissionais.

A importância da diacronia surpreende os estudiosos de línguas pelo reconhecimento e necessidade de aprofundamento nas pesquisas relacionadas às questões linguísticas e de sua história.

Pensa-se que o ensino da língua é uma tarefa da escola. Obviamente, a escola é responsável pelo processo progressivo do conhecimento, e a competência de habilidades, em relação à linguagem, estará sempre ligada à formação do professor de línguas, na construção do material e nas estratégias de ensino.

Para se pensar na língua portuguesa, é imprescindível conhecer o objeto de estudo, a língua portuguesa, seus registros e história, as variações, a micro e macro linguística.

A dimensão a que está sujeito um “pensar” remete-nos ao recorte de reflexões conceituais,

haja vista a amplitude de um estudo sobre língua portuguesa. É necessário, portanto, pensar, refletir, propor modelos expressivos e seguros num contexto sociocultural, a fim de compreender e assimilar novos paradigmas como recursos e mecanismos inovadores nesta área educacional

2. Língua portuguesa e ensino

Ensinar não é representar. Se ensinar não é representar, no sentido literal da palavra, defendemos, aqui, a ideia do termo “representar” como um grande palco onde o espetáculo “aula” tem um ator ou palhaço instigando a atenção e humor da plateia, então, de que forma algo tão sério como “[...] preparar o aluno para expressar oralmente, e por escrito”, (AZEVEDO, 2007, p.38), pode estar sendo aparentemente representado no palco “escola”?

A aula não deve ser espetáculo e nem a escola um palco, nem tampouco o professor é um comediante.

Sabemos que foi a partir dos anos 1950 que a disciplina língua portuguesa foi alvo de modificações no conteúdo. Isso aconteceu levado em conta o cenário de democratização da escola naquela época, onde os filhos da burguesia que estavam presentes em salas de aula misturavam-se com os filhos dos trabalhadores.

O ensino da gramática e o estudo sobre como se estudar língua portuguesa começaram a constituir instrumentos pedagógicos para os mestres, obrigando-os a encontrarem estratégias facilitadoras de sua atividade docente. Mas não são apenas os profissionais em língua que se organizaram para buscar novas formas de ensinar. Os especialistas em políticas educacionais vêm oferecendo cursos de capacitação, no sentido de orientar os professores a reformulações dos saberes.

Existem questões, atualmente, gerando

polêmicas na área da educação no Brasil: uma melhoria nos cursos de formação de professores de língua portuguesa, um aprofundamento e mais definições nos parâmetros curriculares e uma reavaliação dos livros didáticos específicos de português.

Não se pode culpar o professor que “não sabe se sabe”, pois ele é vítima de uma sociedade formadora de acadêmicos imaturos, desestimulados com a profissão e, principalmente, não são bem remunerados.

Em relação às exigências dos PCN, as “fórmulas” prontas nem sempre são eficientes. Isso, acreditamos devido ao mal emprego das recomendações indicadas nos textos dos Parâmetros Curriculares.

No que diz respeito a uma avaliação dos livros didáticos, parece-nos utopia. Quando algum grupo ou equipe de professores conseguem analisar um livro didático, não há critério, no que diz respeito a cada realidade de sala de aula a que está sujeita à implantação do livro.

Ainda estamos longe de conseguirmos retirar a essência de cada texto apresentado nos livros que, por vezes, só chegam às escolas quando os professores já elaboraram o planejamento anual.

Se formos fazer um detalhamento analítico do ensino da língua materna, é preciso nos ocupar das causas da crise e buscar fontes de pesquisas para confirmação do quadro caótico em que se encontra o ensino brasileiro.

Para isso, basta apresentar um pesquisa intitulada **Diagnose do ensino de leitura** que foi desenvolvida em uma cidade do interior do nordeste e concluída em 2007.

A pesquisa mostra através de roteiros de entrevistas e questionários, que os profissionais puderam expor as suas visões no que diz respeito ao **ensino** da leitura no cotidiano escolar. Investiga quais as dificuldades enfrentadas, que papel tem

o professor /orientador na formação de alunos leitores, quais metodologias aplicadas no processo de ensino da leitura, entre outras.

Embora os professores tenham respondido anonimamente às perguntas contidas no questionário aplicado, observa-se uma busca pelo posicionamento politicamente correto ao responder algumas perguntas, especialmente, no que se trata da metodologia usada para o ensino da leitura. Isso fica evidenciado no fato de nenhum professor ter confessado usar os textos do livro didático como principal ou única fonte de leitura, quando na verdade, sabe-se que muitos professores fazem uso, unicamente, dos textos contidos no livro didático, sem que recorra a fontes alternativas. Por outro lado, é plausível a atitude dos professores em reconhecerem que o ensino de leitura na escola é deficitário e que há muito a ser feito, para que se chegue a um parâmetro ideal de ensino.

O que nos intriga quanto à pesquisa é o percentual em relação aos seguintes questionamentos: **Principais dificuldades em relação ao ensino da leitura**, cuja respostas, no universo de 10 escolas, foram: o aluno não tem hábito de ler (71,43%); não há ambiente adequado e/ou material técnico pedagógico (21,42%); trabalho desarticulado(7,14%); dificuldades de compreensão/o aluno prefere jogos à leitura(7,14%); a família não assume parceria com a escola (7,14%).

Outras respostas interessantes apareceram na pesquisa quando o entrevistador perguntou qual o **Papel do professor na formação de alunos leitores**, cujas respostas foram: mediar/incentivar o gosto pela leitura (78,57%); ser também um bom leitor (21,42%).

Ora, para que o professor exerça seu papel de formador de leitores, obrigatoriamente, exige-se deste professor o mínimo, isto é, ser um bom leitor. A incoerência das respostas nos deixa

confusos. O percentual de profissionais que têm consciência do seu dever de ser sempre um leitor deveria ser 100%.

Foi pertinente divulgar esses dados para observarmos a postura de determinados professores de língua portuguesa.

Essa realidade apresentada pode ser alterada, porém, para uma guinada no campo da linguística aplicada que possa contemplar a questão do ensino da língua, faz-se necessário urgentemente repensar novas estratégias práticas, eficientes e específicas para o ensino da leitura.

As metodologias empregadas em turmas do Ensino Fundamental e Médio estão provocando, nos eleitores, uma tomada de decisão? São executados projetos que contribuem para a reflexão do cidadão em todos os aspectos de sua vida?

Poderíamos elencar muitas interrogações para conseguirmos fazer um mapeamento de investigações para futuras pesquisas; no entanto, o viés será sempre o mesmo: como descobrir e aplicar novos paradigmas nas escolas para reverter o insuportável rótulo – a escola não ensina ler nem escrever.

É relevante, aqui, pensar no professor sujeito e agente do processo de ensinar e quais as propostas que este professor pode levar para a sala de aula. Só se pode transformar algo quando este objeto de transformação estiver amplamente estudado. O objeto em questão é a proposta que se leva para o aluno. Uma vez determinado o objetivo, busca-se alguns critérios de implantação dessas propostas.

O problema é que nem sempre os professores, especialmente os que não têm tempo para “ler”, “analisar”, “avaliar”, sabem quais critérios podem incluir na proposta.

Como proposição de ensino, o objetivo maior deve ter como alvo o critério do diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos na primeira

semana de aula. Este é um desafio que, muitas vezes, não é levado a sério pelos professores.

Como organizar um planejamento se não se tem o retrato dos sujeitos da aprendizagem, ou seja, dos alvos a que se destinam os planos de aula? Sabemos que a maioria das Instituições de ensino exige o plano de ensino sem, no entanto, proporcionar um tempo de reconhecimento do cenário onde será executado esse planejamento.

Após o diagnóstico que deve ser feito através de questionamentos orais, elaboração de textos explicativos sobre determinado assunto estudado na série anterior, jogos recreativos, círculos de debates, entre outros, então, é possível conhecer os indícios de dificuldades que os estudantes apresentaram durante a série anterior.

Os mecanismos, recursos, estratégias, inovações de ensino de língua portuguesa são inúmeros; porém, não sabemos as causas das avaliações não apresentarem resultados positivos.

Cada professor tem o dever de acompanhar o processo do ensino-aprendizagem. Às vezes, ouvimos só reclamações. Isso acontece nos corredores das escolas, nas reuniões pedagógicas, nos encontros de capacitação, sem, no entanto, aparecer nenhuma solução para que cessem os clamores de que o professor cumpriu sua parte, mas o aluno não aprendeu.

A mídia colabora para a propagação dessa realidade, espalhando, através dos meios de comunicação, as porcentagens – nada animadoras – baixas de alunos que não sabem ler, interpretar e muito menos escrever.

Como proposta de mudança deste quadro “sempre” apresentado à sociedade, urge uma postura diferenciada dos professores. Buscam-se reformulações no roteiro de planejamentos, porém a repetição de ideias, as cópias de exercícios ficam camuflando as iniciativas de mudanças. Às vezes, os livros didáticos são, também, reproduções de outros livros, por isso a criatividade dos mestres

devem estar sempre em ação atentado para todos os tipos de máscaras pedagógicas.

É necessária atitude para criar, reavaliar, (re) aprender e nunca reproduzir,mas, ao contrário, produzir saberes e transformar os conhecimentos dos alunos em novos conhecimentos, acrescentando, somando, multiplicando. Só assim haverá transformação metodológica.

Nesse contexto, uma articulação interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar pode ser mediadora de recursos pedagógicos eficientes para a aprendizagem. Essa aprendizagem não está condicionada a espaços lúdicos, repletos de oficinas de todas as espécies, mas deve-se encontrar-se e buscar o texto como um instrumento para a realização da aprendizagem em todos os aspectos.

3. O texto no espaço da sala de aula

Em sala de aula, o espaço é propício para tudo, desde uma simples conversa informal do aluno com o professor até mesmo relato de experiências que nos fazem refletir sobre o ensino gerando possibilidades de pesquisas sobre determinados acontecimentos que ocorrem no espaço de sala de aula.

Consideremos a experiência primária de uma criança em situação de intensa concentração na aula de português. A professora está explicando um conteúdo sobre os gêneros feminino e masculino, utilizando, segundo ela, a regra geral. Assunto adequado à criança de seis ou sete anos.

A professora diz com palavras bem pronunciadas o seguinte: a regrinha para saber o feminino dos seres em geral é muito fácil. A professora, em questão, dirige-se ao quadro, escolhe um pincel vermelho e escreve com letras bonitas:

MASCULINO

FEMININO

O garoto a garota
O menino a menina
O filho a filha

A professora continua sua aula e diz mais uma vez, agora destacando as letras (**a**): basta trocar a letrinha para que o feminino apareça. É realmente muito fácil aprender o que é gênero masculino e feminino.

Imaginemos que, neste instante, uma criança faça o seguinte questionamento: Professora é fácil. Posso escrever no quadro que já aprendi? Que cena linda! A criança dirige-se ao quadro escrevendo:

O bolso.....a bolsa

A professora não entende o processo de compreensão da criança e apaga logo o que a criança escreveu. Mas a criança insiste - Está certo? Neste exato momento, a professora silencia.

Observemos toda a problemática que “nossa” criança muito inteligente desencadeou. É a escola que está preparada para solucionar essa questão? Será que a formação dessa professora foi suficiente para descobrir todo o processo do conhecimento gramatical sobre os gêneros feminino e masculino?

O aluno está certíssimo em interpretar que o feminino de (o bolso é a bolsa), pois o aspecto que lhe chamou a atenção foi a substituição do **o** pelo **a**.

De que forma podemos colaborar com esta criança ?

Se formos capazes de aproveitar todas as lições que os alunos nos transmitem, haverá crescimento mútuo e valorização recíproca da aprendizagem. Nós sempre vamos aprender com os alunos. Esta é uma afirmativa sem contestação.

Neste contexto, a utilização de textos orais e escritos legitimam a corrente da aprendizagem em

que cada elo precisa estar ligado a outro para que ambos sirvam de âncora no processo da aquisição do conhecimento.

Seguindo esse raciocínio, o professor tem a tendência de fazer a “leitura” do texto do aluno – obviamente fazendo referência, aqui, ao texto oral – aproveitando as interferências em sala de aula.

Em se tratando de ficar atento (a) a tudo que acontece no espaço escolar, há, sim, inúmeras possibilidades de aprender a ensinar e ensinar a aprender.

4. Perspectivas de novo cenário no ensino da língua portuguesa

Pensando na língua portuguesa, no seu ensino e na função que o texto tem no espaço escolar, é hora de buscar novas perspectivas pertinentes à atividade educativa.

Nesse sentido, podemos selecionar/criar estratégias com intuito de possibilitar, aos professores, novos paradigmas para a arte de ensinar língua portuguesa.

Primeiramente, orientar os alunos para a extrema necessidade do conhecimento e prática da língua materna. Quando orientamos, estamos, automaticamente, alertando e conscientizando sobre a responsabilidade do usuário da língua materna e do ato sócio- comunicativo que a língua proporciona. Em segundo lugar, desmitificar a tradicional frase “língua portuguesa é muito difícil”, ressaltando o valor das variedades linguísticas e a competência natural que cada ser humano tem no desempenho de suas atividades de comunicação oral e escrita.

Como outra estratégia de uma mudança de paradigma seria conduzir uma discussão acerca da forma em que se encontram atualmente as escolas – especificamente o ambiente de sala de aula – com carteiras bem “organizadinhas”.

Se fizéssemos uma experiência de concretização de transformação, iniciando pelas salas de aula, onde, pudéssemos organizar a “SALA DE LÍNGUA PORTUGUESA”, com seu espaço próprio onde os alunos encontrariam a conveniência de liberdade para a prática de leitura e produção de textos, com murais representativos de cenários das obras lidas, varal de poesia, etc., provavelmente, expectativa de encontros semanais nesta sala seria incentivador.

Isso se faz necessário para que a mesma sala em que se ensina Ciências, Matemática, Geografia, ou outra matéria, descaracterize o envolvimento peculiar que o professor e o aluno têm durante as aulas de leitura e produção de texto.

Partimos da ideia de que uma significativa mudança ambiental pode contribuir positivamente no momento do processamento de um texto - a escrita.

Esta sala, em particular, poderia dispor de arquivos em estilo de portifólios para consultas. Na mesma sala, as gramáticas e dicionários estariam sempre expostos todo o tempo para facilitar a resolução de exercícios propostos pela professora da disciplina Língua Portuguesa.

Outros recursos possíveis de inserir em uma sala dessa natureza - “SALA DE LÍNGUA PORTUGUESA” seria um armário - (nomear como RECANTO DOS REGISTROS) onde as famosas redações que, às vezes, os alunos iniciam, mas a “sineta” toca impedindo o término dessa elaboração textual. Este texto ficaria armazenado até a próxima aula. Cada estudante teria, portanto, a oportunidade de retornar seu pensamento que fora interrompido sem prejuízo tão usual dos alunos que dizem “esqueci em casa” a folha de rascunho.

Com esse procedimento, a reclamação e visão do aluno como todo texto é enfadonho é uma “coisa chata” ficaria no passado.

Não acreditamos ser utopia essa nova

vertente que envolve a prática pedagógica, como prática metodológica de compreensão / apreensão da língua portuguesa.

Recorrendo a Signorini (1998, p.104) “Quanto a focar o acontecimento, a formação do novo, do atual, a partir da multiplicidade e do movimento...” é uma tomada de decisão que somente profissionais corajosos podem se comprometer.

Apoiados nessa linha de atualização e modernização das salas de aula, destacamos o fato do desencadeamento de outras ações e manifestações progressivas na área educacional.

5. O olhar de professores da língua portuguesa: breve análise

Para embasar essa possível mudança de paradigma, recolhemos, aleatoriamente, as sugestões de 12 profissionais que ensinam língua portuguesa, cujas respostas, literalmente, fazemos questão de registrar, como amostra, neste artigo, apenas dois. Foram somente duas perguntas, obviamente, por entender que o tempo de todo professor é restrito. Acreditamos que a objetividade desta pesquisa de natureza qualitativa revelará as preocupações dos entrevistados. Nenhum nome foi publicado, resguardando a ética tão necessária a toda e qualquer pesquisa.

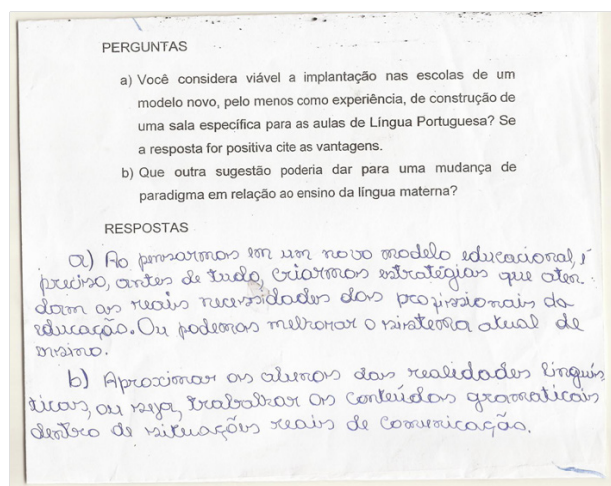
PERGUNTAS

a) Você considera viável a implantação, nas escolas, de um modelo novo, pelo menos como experiência, de construção de uma sala específica para as aulas de Língua Portuguesa? Se a resposta for positiva cite as vantagens.

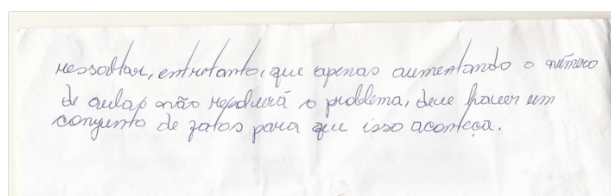
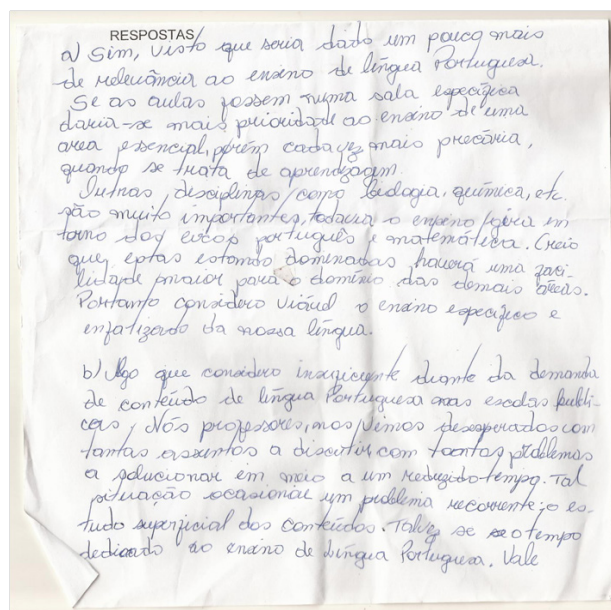
b) Que outra sugestão poderia dar para uma mudança de paradigmas em relação ao ensino da língua materna?

RESPOSTAS:

Prof 01 -



Ao citar o termo “estratégias”, a entrevistada vem de encontro aos objetivos propostos da pesquisa. Quando se pensa em “aproximar os alunos das realidades”, existe a busca de alternativas para o ensino de línguas.



As respostas estão direcionadas à questão da viabilidade da aula de língua portuguesa ser preferencial em relação às outras disciplinas. Há também, na segunda resposta, uma reflexão em relação ao tempo dispensado para o ensino de

línguas, considerado pela professora como um ponto importante no processo do ensino.

Considerações finais

A relevância da pesquisa é notória e pertinente, pois assumimos o desafio de buscar o envolvimento de profissionais da área de língua portuguesa para um novo agir em sala de aula. É uma proposta bastante eficaz, porque nos permitiu enquanto pesquisador, articular juntamente com os sujeitos da pesquisa, novos paradigmas em busca **do fazer acontecer**.

Também ficou evidente no decorrer das diversas fases do trabalho que a consistência do atual modelo de ensinar língua portuguesa, não é adequado, podendo-se afirmar que é possível uma mudança para um novo modelo de ensino, isto demonstra criatividade e inovação no sistema educacional.

Toda e qualquer outra pesquisa relacionada a esta temática irá contribuir para a implantação de novo paradigma para o ensino de língua portuguesa.

Referências:

AZEVEDO, José Carlos de. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita?. In. PAULIUSKONIS; GAVAZZI(Orgs.) Da língua ao discurso: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BAJARD, Elie. Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Rio de

Janeiro: DP&A, 2.ed., 2000.

CARDOSO, João Batista. Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de textos. Brasília: Universidade de Brasília, São Paulo: 2001.

PILETTI, Caludino (org). Didática especial. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

Artigo enviado em: 30/09/2013

Aceite em: 26/11/2014

A realização do /R/ em uma situação de contato linguístico: o papel do gênero

p. 61 - 69

Sarah Loriato¹

Resumo

Situado na Região Serrana do Espírito Santo, o município de Itarana foi fundado por imigrantes vindos do Vêneto, Itália, no final do século XIX. Considerando esse cenário, este estudo, que segue a perspectiva da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1972), tem por objetivo central é evidenciar a influência da variável gênero do falante para a realização do /r/ - no português falado pelos descendentes de imigrantes, moradores da zona rural de Itarana. Os resultados encontrados demonstram que o gênero feminino favorece o uso da variante que sofre influência do dialeto italiano.

Palavras-chave: Sociolinguística. Contato linguístico. Gênero. Variação do /r/.

THE REALIZATION OF /R/ IN A LINGUISTIC CONTACT SITUATION: THE ROLE OF GENDER

Abstract

Located in the mountain region of the state of Espírito Santo, the municipality of Itarana was founded by immigrants from Veneto, Italy, in the second half of the 19th century. Considering these facts, this study, which follows the approach of Variationist Sociolinguistics (LABOV, 1972), aims to highlight the influence of speakers' gender in the realization of /r/ in the Portuguese spoken by the descendants of Italians immigrants, in the rural area of Itarana. The results show that the gender favor the use of the variant influenced by the Italian dialect.

Keywords: Sociolinguistic; Linguistic contact; Gender ; Variation of /r/

Introdução

A Região Serrana do Espírito Santo, do ponto de vista da diversidade linguística, caracteriza-se, entre outros aspectos, pelo contato do português com a língua dos imigrantes italianos, holandeses, suíços, alemães, entre outros, que colonizaram a região.

Entre os grupos étnico-linguísticos em contato com o português, o italiano assume uma posição de destaque na região, não só pelo número de descendentes, mas também pela influência linguística, econômica e cultural que exercem sobre os que aqui vivem.

Apesar das potencialidades dessa região como local para estudos sobre línguas em

1. Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória, Espírito Santo

2. A vibrante múltipla [r], que ocorre no italiano standard, não aparece no dialeto vêneto (cf. ROHLFS, 1966; ZAMBONI, 1974).

contato, há ainda uma grande carência de pesquisas nessa área. Desta forma, pretendemos auxiliar a compreensão dos fatores linguísticos e extralinguísticos envolvidos nesse contato e ainda contribuir para ampliar a descrição linguística do estado do Espírito Santo. Especificamente, objetivamos apresentar e analisar resultados da análise de regra variável (LABOV 1972, 1994, 2001) do emprego da vibrante simples em lugar da vibrante múltipla no português falado pelos descendentes de imigrantes italianos na zona rural de Itarana (ES), em posição intervocálica, em início de sílaba precedida por consoante e em início de palavra; e b) descrever o peso dos fatores extralinguísticos gênero, para a manutenção ou a substituição desse traço do dialeto vênето.

Para os propósitos estabelecidos, foi analisada a realização do /r/, pelo fato de que, no dialeto vênето, esse fonema é pronunciado como vibrante simples, mas não como a vibrante múltipla [2] (cf. ROHLFS, 1966; ZAMBONI, 1974).

A inexistência da vibrante múltipla como fonema no dialeto vênето e, por outro lado, a sua existência no sistema fonológico da língua portuguesa, acarreta o uso inadequado das vibrantes nas regiões em que houve contato linguístico. Desta forma, a influência do dialeto vênето fez com que os imigrantes e as primeiras gerações de descendentes tivessem dificuldades para estabelecer a oposição que existe em português, substituindo o emprego da vibrante múltipla pela vibrante simples, como faziam no dialeto vênето. (FROSI; MIORANZA, 1983).

Por conseguinte, um traço marcante da fala dos moradores da região Serrana do Espírito Santo é a pronúncia de /r/ com influência vênета, ao contrário dos capixabas de outras regiões do estado. Portanto, a análise dessa variável é importante para verificarmos as consequências do contato linguístico no nível fonético-fonológico.

No que se refere à escolha da variável extralinguística gênero, são relatados em diversos estudos sociolinguísticos a correlação entre gênero/sexo e a variação e mudança linguística (FISCHER, 1958; LABOV, 2001, entre outros); todavia os estudos sobre o peso do fator extralinguístico gênero para a realização do /r/ em situações de contato linguístico são ainda muito escassos, e esta investigação pretende suprir essa lacuna.

1. O município de Itarana e a imigração europeia

O município de Itarana está localizado a 126 km a oeste da capital, Vitória. Possui área de 299 Km² e conta com uma população de 10.881 habitantes, sendo 4094 (37,65%) na zona urbana e 6786 (62,37%) na zona rural. (IBGE, 2010). A base econômica do município sempre foi a agricultura, principalmente o café, mas também há lavouras de milho, banana, tomate, feijão, alho, arroz e hortifrutigranjeiros. Atualmente o município é um dos maiores produtores dessas culturas no Estado.

Nessa região, já havia a presença de fazendeiros fluminenses e mineiros desde meados do século XIX; entretanto, sua prosperidade se deu somente após a chegada dos imigrantes italianos, provenientes do município vizinho - Santa Teresa.

A imigração europeia nesse lugar teve início provavelmente em 1882. Segundo Derenzi (1974), o veleiro La Valleja chegou ao Porto de Vitória em 21 de junho de 1879, e seus ocupantes foram conduzidos para a colônia de Santa Teresa. Dentre esses imigrantes, estavam várias famílias vindas da província de Treviso, região do Vênето, e, ao chegarem a essa região, encontraram patrícios que haviam saído há mais tempo da Itália e que tinham propriedades ali.

Após três anos estabelecidos em Santa

Teresa, à espera do título de posse de terras, deslocaram-se por meio de picadas à região de Figueira de Santa Joana [3]. Os primeiros imigrantes que chegaram a essa vila eram, em sua maioria, pobres lavradores sem instrução. Entretanto, por meio do apoio mútuo, as primeiras famílias de colonos superaram os obstáculos que a natureza impunha: matas fechadas, diferenças climáticas entre a Europa e o Brasil, animais e doenças desconhecidas etc., alcançando a almejada prosperidade econômica. (VENTORIM, 1990).

Atualmente, na zona rural de Itarana, encontra-se uma das maiores colônias de descendentes de italianos e de pomeranos [4] do Estado.

1.2 Estudos sobre o contato Italiano - Português no Espírito Santo

A imigração italiana no Espírito Santo foi tema de muitos estudos, em diferentes áreas do conhecimento, tais como a História, a Geografia, a Sociologia etc. (cf. BUSATTO, 1979; PUPPIN, 1979 e 1994; ROCHA, 1984; DEMONER, 2001; LAZZARO et al., 1992; PETRONE, 2004 etc.). Com respeito aos dialetos falados pelos imigrantes no Espírito Santo, embora sua linguagem seja retratada em algumas publicações (cf. LAZZARO et al., 1992; PUPPIN, 1994; etc.), há poucos trabalhos que analisam o contato entre os dialetos italianos e o português.

As primeiras pesquisas de que temos notícia sobre o contato italiano-português no Espírito Santo foram realizadas por Grillo et al. (2006), em duas localidades do interior de Alfredo Chaves - Carolina e São Bento de Urânia -, e por Pizetta e Daltio (2006), na zona rural do município

de Vargem Alta. Em ambas as pesquisas, fica evidenciado que o tipo de região e de contato do português com os dialetos italianos produz efeitos distintos, no nível fonético-fonológico: enquanto o primeiro estudo encontrou uma leve tendência à perda da influência da língua dos imigrantes sobre o português em São Bento de Urânia – localidade distante da Sede – e uma acelerada mudança na localidade de Carolina – comunidade que está próxima à zona urbana –, o segundo trabalho indicou que essa influência dos dialetos italianos se mantém, na zona rural de Vargem Alta, uma localidade de difícil acesso.

Anos mais tarde, foram feitas pesquisas em outras regiões do Estado com forte colonização italiana, como as comunidades de Marechal Floriano (LIBERATO, 2011; STEIN, 2011; PERES, 2011a e 2011b), Castelo (CAVALCANTI, 2011; e REIS, 2011), Jaguaré (ARRIVABENE, 2012), Itarana (LORIATO, 2011).

Feitas essas considerações, ressaltamos que este estudo busca contribuir para o aprofundamento da análise desse contato linguístico, evidenciado a influência da variável gênero do falante para o emprego da vibrante simples em lugar da múltipla, em posição intervocálica, em início de sílaba precedida por consoante e em início de palavra na fala na fala dos descendentes de italianos na zona rural de Itarana.

2. As formas variantes do fonema /r/

O fonema /r/ apresenta elevado grau de variação fonética. Essa variação se deve à amplitude do espaço articulatório existente para

3. Em 1942, Figueira de Santa Joana passou a ser denominada Itarana, que em guarani significa Pedra da Onça, referência a um monumento natural e paisagístico do mesmo nome, localizado nas cercanias da cidade.

4. Os pomeranos são um povo da antiga Pomerânia, região localizada entre o nordeste da Alemanha e o noroeste da Polônia. Atualmente, muitos descendentes desses imigrantes, no Espírito Santo, ainda conservam sua língua e suas tradições.

a realização desse segmento fônico, seja no grau de abertura no eixo vertical (vibrante, fricativa, por exemplo), seja na área de articulação, na dimensão longitudinal (alveolar, velar, uvular ou faríngeo, por exemplo) (CALLOU; MOARES; LEITE, 1996, p.465). Em português, o uso da variável /r/ está relacionado à posição que ele ocupa na sílaba: se pré-vocálico, em início de palavra (*roupa*), em início de sílaba precedida por consoante (*gen-ro*), em coda silábica (*a-ler-tar*) e em encontros consonantais tautossilábicos (*bra-do*) (MONARETTO, 2002). O contraste fonêmico entre as diferentes formas de /r/ só é atestado em posição intervocálica, como *era* e *erra*, *careta* e *carreta* (SILVA, 2001).

Segundo Camara Jr. (1970), em português o /r/ (seja múltiplo, ou velar, ou uvular ou fricativo) é um fonema oposto a /r/ tepe (um único golpe vibratório da ponta da língua junto aos dentes superiores), porque com ele se distingue *erra* de *era* ou *carro* de *caro*, ou *corre* de *core*, e assim por diante.

Uma das características mais comuns do português em contato com o italiano é o abrandamento do /r/, independentemente de sua posição na palavra. A explicação histórica para essa diferença está nos dialetos italianos falados pelos imigrantes italianos que colonizaram a região Serrana do Espírito Santo. Nesses dialetos, trazidos do Norte da Itália, só existe uma vibrante simples. Isso faz com que os falantes bilíngues português-italiano ou mesmo os falantes monolíngues das áreas de contato do português com o italiano tenham dificuldade em estabelecer a oposição que existe em português, substituindo a vibrante simples pela múltipla, como faz o sistema fonético-fonológico italiano (FROZI; MIORANZA, 1983).

Para verificar o grau de variação do português em contato com o dialeto vênето, investigaremos o emprego da vibrante simples em lugar da múltipla em posição inicial de vocábulos,

em início de sílaba precedido por consoante e em posição intervocálica.

3. Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa

3.1 Referencial teórico: a Sociolinguística Variacionista

A Sociolinguística apresentou-se como uma reação à ausência do componente social dos modelos teóricos anteriores. Assim, se a língua está intimamente relacionada à cultura e ao modo de ser e de viver de seus falantes, fica evidente que ela deverá ser heterogênea, pois irá refletir os contrastes, os confrontos, os desejos de afirmação e de identidade de cada indivíduo e de cada grupo social.

A variação linguística está relacionada ao uso de duas ou mais variantes de uma mesma variável por integrantes de uma determinada comunidade. Esse uso, porém, não se dá ao acaso, fortuitamente, mas sim de acordo com fatores linguísticos e extralinguísticos, que atuam em qualquer situação de fala.

Assim, para se compreender a variação, é preciso empreender uma análise não só do comportamento das variáveis dentro do sistema linguístico, mas também do comportamento dos membros das comunidades (CEZARIO; VOTRE, 2010). Para tanto, é preciso descrever esses membros, a fim de determinar a influência dos fatores externos nos processos de variação e mudança linguística. E, para se dar essa explicação, os fatores linguísticos e extralinguísticos devem ser analisados conjuntamente. (LABOV, 1972)

Os fatores sociais que podem desempenhar papel preponderante na variação linguística são: idade, gênero, classe social, nível de escolaridade, ocupação profissional, etnia, região geográfica (urbano/rural) e posição nas redes sociais (LABOV, 1972; 1994; 2001).

Quanto ao fator gênero na variação linguística, há estudos que demonstram que as mulheres tendem a liderar processos de mudanças linguísticas que não sejam de variantes estigmatizadas, estando, muitas vezes, uma geração à frente dos homens, nesse processo. Tal tendência delinea-se, por exemplo, no estudo de Labov (1966), sobre o inglês de Nova York. O autor constata que a pronúncia retroflexa do [r] pós-vocálico (em card, por exemplo), forma inovadora, tende a ocorrer mais frequentemente na fala das mulheres do que na fala dos homens (PAIVA, 2008 p.36).

Há também estudos que destacam o papel conservador da fala feminina. A primeira referência à correlação entre variação linguística e o fator gênero/sexo se encontra em Fischer (1958), em um estudo intitulado *Influências sociais na escolha de variantes linguísticas*. Analisando a variação na pronúncia do sufixo inglês – ing, formador do gerúndio (walking, talking), o autor verifica que a pronúncia velar era mais forte entre as mulheres. Note-se que essa preferência não é resultado de uma escolha aleatória entre duas pronúncias igualmente possíveis do sufixo. A diferença entre a pronúncia velar ou dental do sufixo corresponde a uma diferença de valorização social: forma prestigiada versus forma não prestigiada, respectivamente. O que Fischer constata, portanto, é que a forma de prestígio tende a predominar na fala feminina (PAIVA, 2008 p.34).

Quanto aos fatores linguísticos, sua escolha dependerá do fenômeno a ser analisado. Nesta pesquisa, a variável dependente é a realização do fonema /r/, e suas variantes são: a) a vibrante simples, que é a pronúncia que recebeu a influência do dialeto vênето; e b) a vibrante múltipla, que é a pronúncia não marcada na capital e nas localidades fora da Região Serrana do Estado. No tocante aos fatores linguísticos, interessa-nos verificar o

contexto fonético em que se encontra a variável: em posição intervocálica, em início de sílaba precedido por consoante e em início de palavra. Como variáveis sociais, analisaremos o gênero dos informantes.

3.2 Procedimentos metodológicos

3.2.1 A escolha da localidade

O Distrito de Sossego, na zona rural de Itarana, foi escolhido por ser um lugar fundado por imigrantes vênетos e por seus descendentes assumirem posição de destaque na região, não apenas pelo número de pessoas, mas também pela influência econômica e cultural que exercem na localidade. Os moradores mais idosos pertencem à segunda e à terceira geração desde os primeiros imigrantes italianos que chegaram ao município. Além disso, trata-se de uma localidade pequena, o que de modo geral facilita a observação do comportamento sociolinguístico dos habitantes.

3.2.2 Os informantes

Após a escolha da localidade, partiu-se para a seleção dos informantes, que foi feita levando-se em conta características específicas para a pesquisa: eles deveriam ser descendentes de imigrantes italianos e ter nascido e residido a maior parte de sua vida no Distrito de Sossego.

Foram realizadas entrevistas com 34 informantes, divididos de acordo com o gênero (feminino e masculino). Os entrevistados tiveram conhecimento de que sua fala seria gravada, mas sua identidade seria preservada. As entrevistas foram feitas com base num roteiro de perguntas previamente montado, que se referiam à história da imigração italiana no lugar, histórias de família, costumes, sentimentos com relação aos antepassados e à Itália, planos para o futuro etc. No início, as perguntas versavam sobre

fatos emocionantes que o entrevistado tivesse presenciado ou de perigo real de vida, utilizadas como estratégia para que o entrevistado deixasse fluir seu vernáculo. (LABOV, 1972).

As entrevistas foram gravadas em áudio, depois transferidas para o computador, organizadas em pastas e, posteriormente, transcritas. Os dados foram codificados e quantificados, usando-se o Programa Goldvarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE & SMITH, 2005), sendo, em seguida, analisados.

3.2.3 As variáveis independentes

a) Linguísticas

Como explicado anteriormente, a Sociolinguística Quantitativa investiga a variação e mudança da língua numa comunidade de fala. Neste caso, a comunidade de fala é formada por habitantes da zona rural do município de Itarana, uma área onde ocorreu o contato do português com o italiano. Com base na fala de trinta e quatro informantes, considerados representativos da região, pretende-se descrever o uso de um traço fonético-fonológico que, a priori, entre outros, caracteriza esse contato.

A fim de determinar a influência da língua de imigração no português falado atualmente pelos moradores de Sossego, faz-se necessário descrever a pronúncia de /r/ nos ambientes fonéticos onde as duas línguas em contato mais se diferenciam. Assim, as variáveis linguísticas são:

- a) início de vocábulo, como em *rua, roça*.
- b) em início de sílaba precedido por consoante, como em *genro, enrolado*.
- c) entre vogais, como em *carro, terra*.

b) Extralinguísticas

Numa pesquisa de contato linguístico, vários são os aspectos que poderiam ser estudados,

como a importância da identidade dos falantes, da lealdade à pátria e à cultura de origem, da utilidade da língua minoritária etc., para a manutenção ou a substituição das línguas de imigração. Entretanto, neste estudo, analisaremos o gênero dos informantes, a fim de verificarmos sua influência no fenômeno linguístico investigado. Passemos, assim, à apresentação e à análise dos dados.

4. Apresentação e análise de dados

Depois de codificados os dados, foi utilizado o Programa GoldVarb X. Os resultados da análise quantitativa são apresentados na Tabela 1:

Tabela 1: Distribuição das variantes no corpus

Variantes	Vibrante Simples	Vibrante Múltipla	Total
Número de Ocorrências	78	950	1028
% de Ocorrências	7,6	92,4	100

De acordo com os resultados da Tabela 1, a variante vibrante simples apresenta frequência muito pequena, em relação à variante vibrante múltipla, o que já pressupõe uma mudança em curso em fase avançada, nessa comunidade.

Tendo sido rodado o programa estatístico, este selecionou como significativos apenas os fatores extralinguísticos. Em nosso corpus, como será visto com detalhes adiante, os moradores de Sossego apresentam comportamento linguístico relativamente uniforme, em se tratando da variável /r/. Vejamos, então, a distribuição da variante conforme o fator extralinguístico gênero.

Tabela 1: Ocorrência da vibrante simples e o fator gênero

Gênero	Ocorrências	%	Peso relativo
Feminino	13/484	2,7	.11
Masculino	65/544	11,9	.85

Pelos resultados acima, vemos que a pronúncia de /r/ como vibrante simples é favorecida pelos homens. Apenas 13 vibrante simples foram pronunciados pelo sexo feminino, sendo que 11 foram produzidos pela mesma informante, uma dona de casa aposentada e pouco escolarizada, que trabalhou na lavoura quando jovem. Esse dado evidencia que as mulheres da localidade pesquisada preferem a forma tipicamente capixaba.

Há muito tempo os estudos sociolinguísticos indicam a preferência das mulheres pelas formas de prestígio da língua e as apontam como líderes de mudanças, desde que não estas não recebam avaliação negativa da comunidade (LABOV, 1972; 1994; 2001; CHAMBERS, 2009; dentre outros) Tendo em vista que a vibrante múltipla é a não marcada no estado, a preferência das mulheres de Sossego por essa variante se justifica.

Há, porém, mais uma questão a ser analisada. Chambers (op. cit.) explica o duplo papel feminino na variação e mudança linguística pelo viés da mobilidade. O autor, baseando-se em diversas pesquisas sociolinguísticas, aponta para o fato de que as mulheres, mais que os homens, se deslocam para fora de seu local de moradia, mantendo contato com um maior número de pessoas e, conseqüentemente, ficando mais propensas à variação linguística. É isso o que se verifica em Sossego. Nesse Distrito, as mulheres entrevistadas – de todas as faixas etárias – saem mais da localidade que os homens. Algumas se deslocam para os municípios vizinhos mais desenvolvidos, como Colatina ou Santa Teresa, para fazer pós-graduação nos fins de semana, ou mesmo passam parte do dia na Sede, trabalhando como professoras ou no comércio.

Por outro lado, quase todos os homens adultos, quando não são agricultores propriamente, trabalham no business da agropecuária e saem relativamente pouco da comunidade. Dessa

forma, podemos justificar os resultados da Tabela 1 pelo maior contato das mulheres com os habitantes de zonas urbanas, em que a influência das línguas de imigração é muito menor que nas zonas rurais do Espírito Santo, onde os imigrantes se concentraram.

Considerações finais

Verificamos neste trabalho que, de maneira geral, os homens da localidade investigada são um pouco mais resistentes às mudanças linguísticas do que as mulheres.

Ao confrontarmos o fator gênero com os diferentes contextos do fonema /r/ controlados pela pesquisa, constatamos que, para o sexo feminino, a frequência da vibrante múltipla, que é a realização mais comum no dialeto capixaba, prevalece a vibrante simples, realização mais frequente no dialeto vêneto. Desta forma, o que podemos observar é que as mulheres tendem a utilizar mais as formas de prestígio - no caso de Itarana, a vibrante múltipla. E usam menos do que os homens a vibrante simples, ou seja, a variante de menor prestígio.

Os resultados obtidos em nossa pesquisa, assim, vão ao encontro das conclusões de outros estudos sociolinguísticos, que atestam que as mulheres exercem a vanguarda das mudanças linguísticas, liderando as mudanças que não são estigmatizadas.

Esta pesquisa é apenas o início de uma série de outros estudos que poderemos realizar a partir do material coletado, no município de Itarana. De qualquer modo, nossa esperança é de que este trabalho tenha contribuído para a descrição do português falado no Espírito Santo e também possa servir de estímulo para a realização de outras pesquisas sociolinguísticas.

Referências Bibliográficas

- ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. In: <http://www.ape.es.gov.br>. Acesso em 11/02/2013.
- ARRIVABENE, Rafaela Lucinda Bozi. Línguas em contato: o português e o italiano na zona urbana de Jaguaré, ES. Vitória: Ufes. Relatório Final de Iniciação Científica, 2012.
- BIGAZZI, Anna Rosa Campagnaro. Italianos; história e memória de uma comunidade. São Paulo: Cia. Editora Nacional. Série Lazuli (Imigrantes no Brasil), 2006.
- BUSATTO, Luiz. Notas sobre a história de Santa Teresa. In: NEVES, R.S. (coord.) Estudos em homenagens a Ceciliano Abel de Almeida. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1979.
- CALLOU, D.; MOARES, J.A; LEITE, Y. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /R/ no português do Brasil. In KOCH, Ingedore G.Villaça. Gramática do Português falado no Brasil. Campinas/SP: UNICAMP, 1996.
- CAMARA, JR., J.M. Estrutura da língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CAVALCANTI, Mayara Brunoro. Análise sociolinguística da concordância verbal na zona urbana de Castelo, ES. Vitória: Ufes. Relatório Final de Iniciação Científica, 2011.
- CEZÁRIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M.E (org). Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHAMBERS, Jack K. Sociolinguistic theory. Rev. Ed. Oxford, Cambridge: Blackwell, 2009.
- FROSI, Vitalina; MIORANZA, Ciro. Dialectos italianos. Caxias do Sul/RS: EDUCS, 1983.
- GRILLO, Adriana; NICOLINI, Euciane; GRILLO, Catarina. O português e o italiano no sul do Espírito Santo: um estudo variacionista. Cachoeiro de Itapemirim, ES: Centro Universitário São Camilo. Trabalho de Conclusão de Curso, 2006.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. In: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_espirito_santo.pdf. Acesso em 11/02/2013.
- LABOV, William. Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- _____. Principles of linguistic change: internal factors. Oxford: Blackwell, 1994.
- _____. Principles of linguistic change: social factors. Oxford: Blackwell, 2001.
- LIBERATO, Rita Daniele. Análise sociolinguística do uso do fonema /r/ final em substantivos e verbos na língua falada por moradores da zona urbana de Marechal Floriano, ES. Vitória: Ufes. Relatório Final de Iniciação Científica, 2011.
- LORIATO, Sarah. Análise sociolinguística do uso do fonema /r/ na zona rural de Itarana, ES. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso – CESA, Serra, 2011.
- MARINHO, Joyce Leite. Aspectos sociolinguísticos da imigração italiana na cidade de Santa Teresa, ES. Vitória: Ufes. Relatório Final de Iniciação Científica, 2012.
- MONARETTO, V.N.O. A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. Fonologia e variação: recortes do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p.253-268.
- PERES, Edenize Ponzo. Aspectos da imigração italiana no Espírito Santo: a língua e cultura do Vêneto em Araguaia. Dimensões - Revista de História, v. 26, p. 44-59, 2011a.
- PERES, Edenize Ponzo. Análise da vitalidade do vêneto em uma comunidade de imigrantes italianos no Espírito Santo. Revista (Con)textos linguísticos (UFES), v. 5, p. 83-100, 2011b.

PETRONE, Pasquale. Aspectos geográficos da área de colonização antiga do estado do Espírito Santo. Vitória: IHGES, 2004.

PIZETTA, Raquel Pezin; DALTIO, Adriano. Variação linguística no município de Vargem Alta. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso - Centro Universitário São Camilo. Cachoeiro de Itapemirim, 2006.

PUPPIN, Douglas. Do Veneto para o Brasil. Vitória [s.n], 1979.

PUPPIN, Douglas. La vita di Vittorio; diário de um imigrante. Vitória [s.n.], 1994.

REIS, Natália Zanelato dos. Análise sociolinguística da concordância verbal realizada por descendentes de italianos da zona rural de Castelo, ES. Vitória: Ufes. Relatório Final de Iniciação Científica, 2011.

ROCHA, G. Imigração estrangeira no Espírito Santo: 1847-1896. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense. Dissertação de Mestrado em História, 1984.

ROHLFS. Gerhard. Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. Torino: Einaudi, 1966.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali A. & SMITH, Eric. Goldvarb X – A multivariate analysis application. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics. 2005. In:

http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm. Acesso em 03/12/2012.

SILVA, T.C. Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia para exercícios. São Paulo: Contexto, 2001.

STEIN, Allan Costa. Línguas em contato: o italiano e o português na zona rural de Marechal Floriano, Espírito Santo. Vitória: Ufes. Relatório Final de Iniciação Científica, 2011.

VENTORIM, Luciano. Itarana 1882-1964.

Coleção Memórias. Vitória [s.n.], 1990.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

ZAMBONI, Alberto. Veneto. Pisa: Pacini, 1974

Artigo enviado em: 12/10/2013

Aceite em: 26/11/2014

Sangue é sinal de perigo: questões de gênero e patriarcalismo na Saga Crepúsculo

p. 70 - 81

Murilo Filgueiras Correa¹

Resumo

Consumida majoritariamente pelo público adolescente, a saga Crepúsculo propaga modelos de comportamento e representações do amor perfeito, e ficcional, deslocados dentro de um contexto contemporâneo. Este artigo tem como objetivo resgatar textos críticos já publicados sobre as obras a fim de investigar a presença, ou ausência, das características tidas como emancipatórias numa obra literária; analisar como se desenvolve a personagem Isabella Swan através dos quatro volumes; e confrontar as atitudes e representações contidas nos livros com preceitos sobre a Crítica Feminista e a Literatura de Autoria Feminina.

Palavras-chave: Saga Crepúsculo. Personagem. Crítica feminista. Questões de gênero.

BLOOD IS A SIGN OF DANGER: GENDER ISSUES AND PATRIARCHY IN THE TWILIGHT SAGA

Abstract

Consumed mostly by teenage audience, the Twilight Saga propagates behavior models and representations of perfect and fictional love, dislocated from a contemporary context. This article aims at rescuing critical texts ever published about the books in order to investigate the presence, or absence, of emancipatory features considered as literary work, analyzing the development of the character Isabella Swan through the four volumes, and confront her and other characters' attitudes and representations with the precepts of Feminist Criticism and Female Authorship's Literature.

Keywords: Freedom of expression, File, Memory, Silence.

Introdução

A saga dos vampiros vegetarianos “*Crepúsculo*”, de Stephenie Meyer, é dividida em quatro volumes: “*Crepúsculo*” (2008, 355 p.), “*Lua Nova*” (2008, 401 p.), “*Eclipse*” (2008, 446 p.) e “*Amanhecer*” (2009, 567 p.) publicados pela editora Intrínseca, do Rio de Janeiro, e traduzidos por Ryta Vinagre. Também fazem parte uma obra complementar, “*A breve segunda vida de Bree Tanner: Uma história de Eclipse*” (2010, 178 p.) que conta

a história de uma personagem secundária da saga, e um guia ilustrado em forma de enciclopédia lançado pelas editoras.

Direcionada ao público adolescente, a saga tornou-se um fenômeno mercadológico e midiático mundial, licenciando milhares de produtos aliados às obras e a super bem-sucedidas adaptações cinematográficas. Somente no Brasil, os livros já alcançaram, ainda em 2010, o número de cinco milhões e duzentos mil exemplares vendidos (NEIVA, 2010), e mais de 116 milhões

¹ Mestrando em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

pelo mundo (BELL, 2010).

A produtora norte-americana Summit Entertainment lançou, em 2012, a última das cinco adaptações cinematográficas, todas com roteiros assinados por Melissa Rosenberg e atuação de diferentes diretores – *Crepúsculo* (2008, dir. Catherine Hardwicke), *Lua Nova* (2009, dir. Chris Weitz), *Eclipse* (2010, dir. David Slade), e *Amanhecer*: parte um (2011) e parte dois (2012), ambas dirigidas por Bill Condon.

O corpus da análise abarca os quatro volumes publicados, uma vez que serão observadas as atitudes, pensamentos, motivações e vontades da narradora-personagem de quase toda a história, Isabella Swan, com vistas ao esclarecimento de supostas manifestações de caráter patriarcalista e/ou religioso no comportamento da personagem. Confrontando com atitudes de cunho (pseudo) emancipatório, pretende-se demonstrar como Bella vive e propaga um modo de vida ainda permeado por pressupostos da dominação masculina e, conseqüentemente, calcado por costumes de submissão e desigualdade em questões de gênero.

Para embasamento teórico dos pontos a serem levantados, serão resgatados conceitos da Estética da Recepção expostos por Mirian H. Y. Zappone (2003), sobre a personagem e as funções da literatura determinadas por Antonio Candido (1972, 2004, 2011) e Beth Brait (1985), e sobre a Crítica Feminista e a Literatura de Autoria Feminina, de Lúcia Osana Zolin (2003). A coleção de artigos intitulada “*Crepúsculo e a Filosofia: Vampiros, Vegetarianos e a Busca pela Imortalidade*” (2010), organizada por Rebecca Housel e J. Jeremy Wisniewski, também serviu para extração de parâmetros críticos. Finalmente, serão tratados conceitos sobre emancipação na literatura através de textos de Zilberman e Magalhães (1987), apoiados por interpretações e considerações de Terry Eagleton (2011) sobre a

pós-modernidade.

Revisão

A segunda metade do século passado fora marcada pelo advento da velocidade. Seja nas relações (pessoais, profissionais, sociais e até religiosas), seja nos processos (bancários, informáticos, soluções de armazenamento e acesso de dados, difusão e influência), e até mesmo na própria velocidade dos veículos automotores cada vez mais potentes e perigosos. Tudo isso converge para uma nova realidade a ser representada pelo artista, analisada pela crítica, e, enfim, lida pelo público.

Evidencia-se, contudo, que o pensamento vetorial citado não encontra mais espaço para aplicação nos dias atuais, o paradigma é outro, a trajetória da obra de arte não acaba, não se finda mais no público, ele é alvo. Visado e sondado durante a pré-produção da obra, analisado enquanto a consome, e levado em grande consideração ao apresentar seu *feedback* – sentido, majoritariamente, através dos números de vendagem – o público é parte integrante de todo o processo artístico.

A corrente teórica que tratou de esclarecer tal fenômeno e caracterizar suas circunstâncias é a Estética da Recepção, idealizada pelos professores Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Contrapostos à ideia de que o texto emana sentido por si só, consideravam-no como fenômeno apenas após o ato da leitura, observando a partir daí seus resultados e efeitos (ZAPPONE, 2003, p. 137).

Segundo a teoria, o valor e fortuna crítica de uma obra seriam analisados levando em consideração a propagação de sua recepção para públicos posteriores (ZAPPONE, 2003, p. 140), na sua capacidade de desconstruir e (re) construir os horizontes de expectativa de um público apresentando-lhe uma realidade criada, representada, mas que dialoga intensamente com

sua própria vida.

Aproximando-se desta linha de pensamento, Antonio Candido no texto “*A literatura e a formação do homem*” (1972), esboça o que seriam as três funções primordiais da literatura. A primeira é a *psicológica*, que advém da relação entre a escrita e a necessidade que o homem possui de devanear, de fantasiar. Candido explica, em outra obra, “*Literatura e sociedade*” (2011), como essa liberdade criativa atua, denominando-a como o quinhão da fantasia. Segundo ele, o autor “[...] às vezes precisa modificar a ordem do mundo justamente para torná-la mais expressiva; de tal maneira que o sentimento da verdade se constitui no leitor graças a esta traição metódica” (CANDIDO, 2011, p. 22).

A segunda função é a *formadora*, que diz respeito a uma formação supostamente diferente da pedagógica. Tentando distanciar-se de meras instruções morais e cívicas, a literatura atinge o leitor ao expor, criticar e combater certas convenções sociais ao mesmo tempo em que eleva outras (CANDIDO, 1972, p. 805).

A terceira função seria a *social*, concernindo à identificação do leitor com aquilo que lê, no diálogo que a realidade representada faz com sua própria realidade. Ela permite que o leitor capte e perceba sua realidade transposta no fantástico.

Juntas, as três realizam uma função-mor, a *humanizadora*. Nas palavras de Candido, “[...] a literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, por que faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 806).

Entretanto, o fundamento mais importante da literatura, o mecanismo pelo qual o autor expressa o que quer, da maneira que quer, e com ela pinta caricaturas de sentimentos ou ações, aquilo que efetivamente chama à atenção na leitura e produz o sentimento de verdade – a personagem é o centro numa circunferência de elementos narrativos.

O ser de ficção consegue sua façanha, através da linguagem, ao reproduzir ações e reações supostamente humanas, porém num contexto ficcional. A verossimilhança não provém, portanto, de um enredo complicado, centrado e possível, mas sim de uma personagem complexa e humana o suficiente a ponto de sensibilizar quem a lê. Um enredo fantasioso e impossível não impede a identificação do leitor com a personagem, assim afirma Antonio Candido em “*A Personagem de Ficção*” (2004), que “[...] há afinidades e diferenças essenciais entre o ser vivo e os entes de ficção, e que as diferenças são tão importantes quanto as afinidades para criar o sentimento de verdade, que é a verossimilhança” (CANDIDO, 2004, p. 52).

Beth Brait simplifica tal fenômeno em sua obra *A personagem* (1985), por meio do exemplo de Indiana Jones ela demonstra como a trama absurda ganha credibilidade aos olhos do espectador. A autora pontua que a personagem de Steven Spielberg é sumariamente reconhecida pela audiência como o herói que vai vencer o mal – bonito, inteligente, esperto, corajoso e poliglota, revestido pelo mito do super-homem – Indiana Jones tem o dever de derrotar seus inimigos e trazer a paz, tais desfechos são esperados pelo espectador que já assimilou os mesmos traços narrativos em várias outras histórias. Dentro de tal condicionante todas as surpresas da narrativa ficam delegadas à articulação e coerência da personagem no desenrolar das ações, suas emocionantes aventuras; daí advém o sentimento de verdade, da verossimilhança, a despeito de quão absurdo seja o enredo e/ou o fato de que o chapéu da personagem nunca cai de sua cabeça, e se cair, volta (BRAIT, 1985, p.32-33).

Indiana Jones e Isabella Swan possuem semelhanças estruturais em suas composições e representam papéis, de certa forma, também semelhantes. Enquanto a personagem de Steven Spielberg já tem seu reconhecimento e atitudes

esperadas de um herói, a personagem de Stephenie Meyer é uma humana que faz contato com um mundo fantástico, sua vontade de fazer parte deste mundo é logo revelada, e conseqüentemente o que se espera dela é que concretize tal objetivo.

Meyer apresenta sua narradora em primeira pessoa, detentora do discurso e do único ponto de vista, vivendo uma vida entediante até que é tomada de assalto por uma realidade fantástica, absolutamente irresistível e apaixonante. Ao manejar com destreza as reações e descrições da personagem, a romancista consegue criar a ilusão da verdade. Segundo Brait (1985, p. 61), tal personagem é denominado “câmera”, onde tudo é visto através de sua perspectiva, advêm daí certas necessidades como a de auto-conhecimento e expressão. A complexidade inerente a estas duas características leva à inferência de personagens supostamente densas, complexas, habitadoras dos abismos da existência, mas não se limita necessariamente a tal – como será mostrado.

O foco levantado pelo presente estudo vai além de fórmulas e engloba o discurso oculto, supostamente deixado pelo autor, como impressões digitais sutis, aparentemente invisíveis, porém portadoras de sua identidade e intenções.

Desde o seu aparecimento no século XVIII, a Literatura Infantil e Infanto-juvenil fora usada também veículo de propagação das mais variadas ideias a respeito de comportamento, moral, civilidade, gostos, postura, educação, enfim, uma espécie de manual didático destinado aos adultos em miniatura, com a intenção de prepará-los para o mundo.

Regina Zilberman e Ligia Cademartori Magalhães (1987) afirmam que a literatura infantil ligou-se a objetivos pedagógicos modeladores de consciências burguesas; funcionando efetivamente como instrumento de formação da criança. Tais instrumentos são concebidos, diversas vezes, sob óticas moralizantes, diferentes espécies de

transmissão de valores sociais, bem como suas próprias validações críticas, visando à manutenção do status quo (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p. 4).

O conceito de emancipação admite várias interpretações e pode ser aplicado à obra como um todo, a um autor, e ao personagem, este por sua vez divulgando através da obra as ideias que o autor julga corretas – caso do presente estudo. Emancipação diz respeito, necessariamente, ao desprendimento sugerido pelo nome, ao desapego, à busca por novas ideias e conceitos a respeito das supostas verdades que são difundidas a tanto tempo e de tantas formas. Emancipar-se significa pensar com autonomia e agir com independência, encarar a realidade de uma forma ímpar, seja ela política, étnica, religiosa, sexual, etc. Tal conceito surge exatamente como forma de combater supostos tratamentos e julgamentos opressivos e/ou injustos por parte do já dominante sistema burguês.

Zilberman e Magalhães demonstram como isso ocorre de forma sutil em obras como na famosa *A Ilha Perdida* (1976), de Maria José Dupré, ao destacar como os garotos Eduardo e Henrique sentem-se amedrontados e envergonhados por terem se arriscado nas aventuras, chegando ao ponto de chorar diante do adulto. Para as autoras, “(...) o espírito de aventura é contrariado e substituído pela imposição do modelo de obediência e bom comportamento. Prevalece a necessidade de submissão à ordem paternal e adulta” (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p. 114-115).

O adulto, nesta passagem, assume um papel paterno ao pregar lições aos garotos, controlar seus passos e determinar quando devem retornar à casa, uma espécie de superego que gera conseqüências nas personagens:

Por isso, ao final, o jovem posterga para o futuro sua utopia da solidão metaforizada na ilha selvagem, perdida, e seu sonho de uma vida livre, oposta à que a civilização lhe oferece, na qual imperam o conformismo e a obediência. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p. 115)

O ato de postergar revela a submissão, a aceitação da regra do mais forte e do modo como as coisas são, qualquer mudança que se queria fazer, far-se-á somente no futuro, depois de adulto.

De maneira muito menos sutil, as atitudes, vontades e pensamentos de Isabella Swan na série *Twilight* refletem um contexto completamente dominado por costumes de submissão, patriarcalismo e conseqüente rebaixamento da figura feminina. Possíveis reflexos da criação familiar e religiosa à qual sua autora fora submetida, as obras emanam conceitos antigos de comportamento, atitudes conservadoras já deslocadas do cenário atual, o que as caracterizam como tentativas de resgate e manutenção de valores.

A saga será lida sob as lentes da crítica feminista. O texto “*Crítica Feminista*” (2003), de Lúcia Osana Zolin, elenca as características a serem notadas em tal atividade artística:

Trata-se de um modo de ler a literatura confessadamente empenhado, voltado para a desconstrução do caráter discriminatório das ideologias de gênero, construídas, ao longo do tempo, pela cultura. Ler, portanto, um texto literário tomando como instrumentos os conceitos operatórios fornecidos pela crítica feminista implica investigar o modo pelo qual tal texto está marcado pela diferença de gênero, diferença essa que não existe fora do contexto ideológico, mas como parte de um processo de construção social e cultural. (ZOLIN, 2003, p. 162)

Em meados da década de 70, o surgimento da crítica feminista, uma nova tradição literária passou a ganhar espaço, manifestações até então ignoradas pela história da literatura – escrita

majoritariamente por mãos masculinas. As literaturas de autoria feminina passaram a ser analisadas em suas óticas de alteridade e diferença (ZOLIN, 2003, p. 253).

Configurava-se um terreno novo, desconhecido e muito hostil às novas autoras – viam-se agora diante da tarefa de construir sua própria tradição. Zolin cita Eliane Showalter em seu ilustre texto “*A literature of their own: British women novelists from Brontë to Lessing*” (1985) ao apresentar as três fases evolutivas pelas quais passou a literatura de autoria feminina: fase *Feminina*, fase *Feminista*, e fase *Fêmea*.

A primeira fase caracteriza-se pela imitação e internalização dos valores e padrões vigentes (ZOLIN, 2003, p. 256). Era o momento das autoras que ainda experimentavam a escrita, receosas e tímidas em seus pensamentos e formas de expressão, e por isso tendiam a imitar as fórmulas já consagradas, e inevitavelmente já permeadas pela dominação masculina. As romancistas reproduziam os modelos sociais, reconhecendo o valor dado pela sociedade à sua figura, como mulher, e acatando tais formas de tratamento. O romance *Jane Eyre* (1847), de Charlotte Brontë é citado como exemplo de repetição dos costumes dominantes e manutenção do modelo patriarcal da época.

A segunda fase, *Feminista*, é o momento do questionamento e do protesto. Época dos romances de cunho panfletário, a partir dos quais as autoras dedicavam-se a atacar as representações da dominação masculina e conseqüente opressão sofrida pelas mulheres. É o momento de ruptura. As autoras pioneiras e resignadas da primeira fase foram substituídas por vozes urgentes, reivindicadoras e provocadoras, autoras como Virgínia Woolf e Simone de Beauvoir são citadas como representantes desse período.

A fase *Fêmea* (ou mulher) é encarada como o último passo no caminho da evolução da literatura

de autoria feminina. São os textos escritos a partir de 1970; é a fase da autodescoberta, da busca pela identidade própria (ZOLIN, 2003, p. 256). As autoras agora já se *emanciparam*, estão cientes de seu papel na sociedade, alertas a manifestações opressoras e submissivas. Tal fase estende-se até os dias atuais e possibilitou a queda de divisões dicotômicas de outrora, afirmadoras de que o texto escrito por mulheres era naturalmente inferior.

Tal evolução não significa, contudo, que todas as produções literárias de autoria feminina, hoje, possuam elementos verdadeiramente emancipatórios e significativos para a construção de uma identidade de mulher independente e plenamente ciente de si como cidadã.

O teórico e crítico europeu Terry Eagleton, em seu “*Depois da Teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo*” (2011) afirma que atualmente o ocidente é obrigado a

[...] produzir algumas legitimações de seu modo de vida que soem convincentes, isso bem no momento em que pensadores culturais passivos estão garantindo que tais legitimações não são possíveis nem necessárias. Ele pode ser forçado a refletir sobre a verdade e a realidade de sua existência num tempo em que o pensamento pós-moderno tem sérias dúvidas tanto sobre verdade quanto sobre a realidade. (EAGLETON, 2011, p. 107)

O cenário descrito pelo autor é conflituoso em sua essência, e absolutamente pertinente ao momento que a saga *Crepúsculo* é lançada.

A saga

Isabella Swan muda-se para uma cidade fria e chuvosa chamada Forks. Habitante de Phoenix – Arizona, onde o clima é quente e seco, a personagem sente o incômodo do deslocamento logo no início da narrativa.

Bella, como é chamada pelos amigos, conhece um rapaz misterioso na escola e rapidamente se apaixona por ele, posteriormente descobre que Edward Cullen é um vampiro sedento por seu sangue. Que vive, porém, assim como sua família, rejeitando sangue humano, alimentando-se apenas de animais. O melhor amigo de Bella, Jacob, que vive fora da cidade, é revelado como um lobisomem – inimigo mortal dos vampiros.

A heroína escolhe transformar-se em vampira para viver eternamente com seu amado, porém acaba engravidando ainda humana, gerando uma criatura desconhecida a todos – Renesmee é uma “híbrida”, meia humana e meia vampira.

O clã dos antigos e poderosos vampiros italianos Volturi marcha contra os Cullen em Forks na tentativa de exterminar a ameaçadora e desconhecida infante, e conquistar o território. A situação limite faz com que Bella exerça um poder sobrenatural de anulação das forças vampíricas de seus adversários, os estrangeiros encontram-se, então, em desvantagem e decidem abandonar o objetivo.

A personagem vive sua imortalidade feliz ao lado de seu amado.

Impressões

Desde o princípio, Bella está inserida num contexto patriarcalista – ela escolhe se mudar para Forks para que sua mãe possa dar toda a atenção ao atual marido, que vai viajar a trabalho, reconhecendo a necessidade da mulher de servir ao bem estar do marido.

Zolin (2004) destaca os papéis desempenhados pelas mulheres em narrativas, elencando como conceitos operatórios da crítica feminista estão os de *mulher-sujeito*, “[...] marcada pela insubordinação aos referidos paradigmas, por seu poder de decisão, dominação e imposição [...]”

(ZOLIN, 2004, p. 163), e de *mulher-objeto*, definida pela “[...] submissão, pela resignação e pela falta de voz” (ZOLIN, 2004, p. 163).

Neste primeiro momento da narrativa a personagem ainda tenta estabelecer uma voz confiante e independente, mas que não convence – “Eu *quero* ir – menti” (MEYER, 2008, p. 13); a personagem tenta argumentar com a mãe que realmente deseja ir, mentindo, negando sua própria vontade em benefício de sua mãe. Porém tal benefício consiste em deixá-la com todo o tempo livre para dedicar-se ao seu novo marido; a filha, como Bella mesma concorda, seria um empecilho à vida do casal.

Edward, por sua vez, recebe caracterizações de um semi-deus. É um ser invencível, poderoso, duro como pedra, porém sensível, carinhoso e amoroso; a releitura contemporânea do príncipe encantado (LEITE; RODRIGUES, 2011). Na primeira adaptação cinematográfica, Edward leva Bella ao topo de uma árvore para que ela veja o mundo da maneira que ele vê, manifestando aí o símbolo fálico de fertilidade e virilidade representado pela árvore (CHEVALIER, 2012, p. 86-87). Outra manifestação da superioridade de Edward é sua moralidade inabalável, pois mesmo pertencendo à natureza vampírica na qual o assassinato é essencial à sobrevivência, ele escolhe privar-se do prazer proporcionado pelo sabor do sangue humano, optando pelo sangue de animais, capaz de proporcionar uma sobrevivência tolerável, preservando, assim, a vida humana e o resquício de humanidade que ele acredita ainda possuir (SILVERMAN, 2010, p. 88).

Naomi Zack (2010) observa, ironicamente, que Bella busca um relacionamento calcado nas mais antigas tradições de marido e mulher conhecidas, um relacionamento supostamente igualitário. Porém, neste cenário, o esforço de Bella para *igualar-se* a Edward é imensamente maior – ela deve passar pelo horror de uma gravidez

agonizante e grotesca em *Breaking Dawn*, além de suportar toda a dor excruciante da vampirização, e de ser silenciada por uma overdose de morfina. Enquanto a Edward cabe apenas o papel de “[...] parceiro, marido devotado, a quem ela pode proteger com seu dom especial de escudo psíquico” (ZACK, 2010, p. 107).

Os grifos ressaltam o papel predominantemente coadjuvante dado à mulher, ao delegar à personagem feminina os poderes de proteção e guarda, automaticamente demandando-se poderes de ataque e dominação por parte dos personagens masculinos.

A autoridade patriarcal masculina é explícita em trechos como no capítulo *Votação*, de “*Lua Nova*”, no qual Bella decide reunir a família Cullen para que todos votem se ela deve ou não ser transformada em vampira. Após os votos de todos, chega a vez de Carlisle, por último, e Bella assim descreve o momento – “De repente fiquei nervosa, desejando ter pedido o voto dele primeiro. Eu tinha certeza de que este era o voto que mais importava o voto que contava mais do que qualquer maioria” (MEYER, 2008, p. 381). Carlisle, o patriarca, detém todo o poder, quaisquer outras vozes podem ser anuladas pela sua.

Bella é primitiva em suas atitudes e pensamentos, prova disso é o paradoxo absurdo apresentado por Edward sobre vegetarianismo – ser vegetariano é alimentar-se apenas de animais, não de humanos – tal ideia parece fazer perfeito sentido para ela. Torna-se, portanto, parte de seus costumes; depois de transformada em vampira e acompanhada de sua filha pequena, bebem o sangue de alces, ursos, leões da montanha e outros animais selvagens, cientes e crentes em seus subversivos preceitos éticos e morais (ZACK, 2010, p. 109).

A personagem também é um estandarte da heterossexualidade bem-sucedida. Sob a proteção indestrutível de Edward, Bella pode

criar sua filha e proteger a todos que ama com seu poder sobrenatural. Zolin lista, dentre várias manifestações diferentes, o casamento e heterossexualidade como imposições do poder masculino; por outro lado, a aquiescência das mulheres caracterizaria uma forma de indisposição, quiçá de preguiça, para enfrentar e lutar contra a própria falta de poder (ZOLIN, 2003, p. 169).

Para Bonnie Mann (2010, p. 121-122), há dois tipos de mensagens fundamentais passadas às jovens leitoras com relação ao amor heterossexual, uma é a de que ele vence tudo, apresentado como a única chance de salvação de uma mulher, outra é a de que o amor, necessariamente, dói e a mulher deve estar consciente e preparada para isso. A autora argumenta que “[...] ao passo que a desigualdade legal diminuiu, intensificou-se a infantilização das mulheres como objetos do desejo masculino” (MANN, 2010, p. 122).

Stephenie Meyer tenta emular e emanar um feminismo disfarçado em suas obras, como no seguinte trecho, Bella teria crescido com uma aversão ao matrimônio, e o simples fato de contar à mãe sobre o casamento causa-lhe calafrios. Porém tudo isso é desconstruído por ela mesma – ao fazer 18 anos ela se relaciona sexualmente com Edward, engravida e se casa, nesta ordem.

Abigail E. Myers (2010) sintetiza de forma provocativa a dicotomia criada por Meyer,

Bella é um enigma para as feministas; por um lado, temos uma heróina educada academicamente, independente e que vai atrás do que quer, assim como nossa amiga Jane [Eyre, do romance de Charlotte Brontë]. Ela lê O Morro dos Ventos Uivantes! Ela se manda sozinha para o meio do mais doce nada, apesar do amor de uma doce, apesar de excêntrica, mãe. E, apesar (sic) das muitas boas razões para não se envolver, ela permanece devotada a Edward a ponto de se render ao dente afiado e transformar-se em uma linda e temerária vampira. Esses parecem ser argumentos razoáveis para que Bella seja considerada uma heróina feminista feroz e fabulosa, um modelo de

determinação ferrenha, e paixão eterna das jovens da geração iPod. (MYERS, 2010, p. 136)

A provocação está na inferência da hipocrisia de Meyer ao tentar criar uma personagem supostamente independente cultural e intelectualmente, porém que se rende por completo à paixão e à vontade de seu amado. Zack (2010) demonstra como Meyer sobressaiu-se às panfletárias feministas, corroborando com a ideia de infantilização já citada –

A lição, para as feministas, no sucesso de Stephenie Meyer é que as mulheres mais jovens querem estar com tudo; e, a menos que se ensine cuidadosamente a elas que todos os antigos mitos não são verdade, estarão bastante dispostas a suspender sua descrença e correr para dentro da fantasia em que comer animais é vegetarianismo e a morte infinita é a vida infinita. (ZACK, 2010, p. 113)

Considerando o já mencionado discurso oculto deixado pelo autor, é possível tecer comentários sobre a real influência da formação e crença religiosa de Stephenie Meyer e como isso se manifesta na saga *Crepúsculo*. Qualquer biografia de Stephenie Meyer destaca o elemento da religião, Meyer é mórmon, frequentadora da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias.

O biógrafo Marc Shapiro afirma que Meyer “Até hoje é uma ardente seguidora do Livro de Mórmon” (2010, p. 20). E já foi afirmado que “A série *Crepúsculo* é uma renovação textual da fé de Meyer e de seu comprometimento, que está ligado ao ensinamento no livreto ‘Pela Força da Juventude’” (SHAW, 2010, p. 192). Tal livreto é uma espécie de cartilha com conselhos sobre variados tópicos como namoro, música, pureza sexual, dízimo, etc.

Desde o primeiro livro, Edward sempre censurou Bella por seus impulsos, até mesmo no

beijo, sob a desculpa de que poderia machucá-la caso perdesse o controle para a paixão. É visível o vão esforço da autora para criar uma aura de emancipação em sua personagem. O que se extrai pode ser chamado de uma emancipação disfarçada, ou até mesmo uma pseudo-emancipação.

Na fé mórmon o princípio do livre-arbítrio é rebatizado como conceito de *agência*, caracterizando a liberdade de escolha e a prisão das respectivas consequências. Em *Lua Nova*, “Bella reforça sua agência quando diz a Edward de forma clara que suas escolhas e as consequências destas são responsabilidade dela apenas.” (SHAW, 2010, p. 193). Porém, “(...) ao longo de *Crepúsculo*, Bella passa a impressão distinta de que necessita de Edward, o salvador, quando suas escolhas a colocam em perigo” (SHAW, 2010, p. 193).

Shaw ainda destaca uma publicação da revista *MormonTimes*, de 2009, onde são elogiados o autossacrifício e a autodisciplina de Edward, elevados ainda mais pelo fato de irem totalmente contra àquilo que ele é naturalmente programado para fazer (SHAW, 2010, p. 197). Ir contra a natureza é restrição, e Bella é submissa às restrições impostas por Edward.

Outra alegoria religiosa é a situação da gravidez de risco e necessidade do aborto em *Breaking Dawn*, Bella recusa-se terminantemente a interromper a gravidez, a despeito de todas as ameaças fatais que o feto representa para sua vida. O resultado é justamente a morte de Bella, a criança nasce e a protagonista morre, tendo que ser “ressuscitada” por Edward, agora como vampira. Shaw afirma que “Como mórmon, Meyer acredita que um dia seu corpo será imortal e todopoderoso, ressuscitado em uma forma perfeita junto de seu marido e de seus filhos para sempre” (SHAW, 2010, p. 192). Tal cenário assemelha-se ao desfecho da saga, no qual Bella e Edward já estão mortos e ressurretos como vampiros, enquanto a filha, Renesmee, já nasce imortal.

Rebecca Housel (2010) discorre de forma severa sobre essa questão, afirmando que a história toda pode ser lida de uma forma bem diferente. O marido da jovem apaixonou-se por ela quando ainda era menor de idade e passa a persegui-la silenciosamente, invadindo seu quarto à noite e vigiando-a no bosque durante o dia. A jovem é forçada a casar-se logo após a formatura do colegial. Após a lua de mel ela acorda com hematomas, e grávida, o marido não gosta e demanda que o feto seja abortado imediatamente. A garota se recusa e o feto a tortura lentamente até a morte inevitável e dolorosa (HOUSEL, 2010, p. 149).

A autora caracteriza o produto *Crepúsculo* da seguinte maneira,

Pintado com as cores românticas e ficcionais da caneta de Stephenie Meyer, o que na verdade seria um relato horrendo de violência contra a mulher, torna-se uma fantasia perigosamente romantizada para uma audiência composta principalmente de jovens mulheres. (HOUSEL, 2010, p. 149)

As acusações contundentes de Housel representam o protesto panfletário feminista, bradando de forma veemente a fim de alcançar a desejada ruptura dos padrões vigentes. Entretanto, as manifestações em prol da almejada libertação da mulher do domínio masculino devem guardar certos cuidados para que não tomem uma direção que leve a uma segregação ainda maior, desenvolvendo atitudes e ideias muito próximas da misandria. A busca pela igualdade de gêneros não deve, necessariamente, implicar no ódio contra os homens, mas sim numa coexistência fundamentada pela cooperação e reconhecimento do indivíduo.

Conclusão

Endossado pelos novos estudos culturais

e pela Estética da Recepção, um fenômeno literário do porte de *Crepúsculo* não pode ser renegado em estudos acadêmicos. Há pertinência em tais ponderações, uma vez que adolescentes consomem massivamente tais produtos e estão, portanto, sujeitos aos efeitos que emanam de uma obra literária, explicados através dos textos de Antonio Candido.

Sob a ótica da Crítica Feminista e levando em consideração o conceito de emancipação do personagem em literatura, postula-se que as obras da saga *Crepúsculo* não representam modelos a serem seguidos. Elogios à parte pela fluência suave, natural e instigante da narrativa de Stephenie Meyer, as mensagens extraídas dos livros não contribuem para o desenvolvimento de uma mente, de fato, capaz de captar e ponderar sobre sua realidade.

Todas as supostas atitudes de caráter emancipatório que Bella pensa tomar estão, na verdade, engendradas num contexto de dominação masculina, patriarcalismo e submissão. As obras configuram-se, portanto, como representações das atitudes esperadas de uma boa esposa, que dedica sua vida e sua morte à felicidade de seu parceiro, e cujo único poder está em proteger do mal aqueles a que ama. Uma mulher silenciosa e insegura desde o começo, que encontra a razão de seu viver na personificação do novo arquétipo de príncipe encantado, de homem ideal, capaz de prover todas as necessidades de sua amada e protegê-la de todo mal (LEITE; RODRIGUES, 2011).

É possível afirmar que Meyer enquadra-se, curiosamente, na já comentada primeira fase da literatura de autoria feminina – apesar de ser contemporânea ao século XXI. Ela reproduz com maestria os modelos já consagrados de narrativa, e escreve histórias de mulheres cientes de seu papel – abaixo dos homens. Bella refugia-se atrás do gosto por autoras criadoras de personagens

femininas emancipatórias para seu tempo, como Jane Austen; é, todavia, ela própria, um modelo de manutenção da ordem atual.

A revisão proposta por este trabalho buscou apontar possíveis posicionamentos críticos que podem ser adotados pelos leitores em geral, e também por professores, cientes da magnitude que é o fenômeno *Crepúsculo*, no momento de discutir sobre leitura, literatura e interpretação. Espera-se que o leitor possa valer-se dos conceitos sobre feminismo, literatura de autoria feminina e questões de gênero expostos para identificar e caracterizar o modo como são tratadas as personagens femininas em romances, expandindo sua percepção e capacidade crítica.

Referências bibliográficas

BELL, A. Stephenie Meyer one of Forbes' "Most Powerful Women". Denver, 2010. Disponível em: <<http://www.examiner.com/article/stephenie-meyer-one-of-forbes-most-powerful-women>>. Acesso em: 09 dez. 2012.

BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO, A. [et al.] *A personagem de ficção*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. *A literatura e a formação do homem*. In: *Ciência e cultura*, v.24. n.9, set. 1972. p.803-809.

_____. *Literatura e Sociedade*. 12 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Tradução Vera da Costa e Silva... [et al.]. 26 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

EAGLETON, T. *Depois da Teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo*. Tradução Maria Lúcia Oliveira. 3. ed. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HOUSEL, R.; WISNEWSKI, J. J. (Org.) Crepúsculo e a filosofia: vampiros, vegetarianos e a busca pela imortalidade. Tradução Ana Verbena. São Paulo: Madras, 2010.

HOUSEL, R. O perigo “real”: fato e ficção para um público formado por garotas. In: HOUSEL, R.; WISNEWSKI, J. J. (Org.) Crepúsculo e a filosofia: vampiros, vegetarianos e a busca pela imortalidade. Tradução Ana Verbena. São Paulo: Madras, 2010. p. 149-159.

LEITE, M. R. S.; RODRIGUES, M. G. A. Do mito à contemporaneidade: um rápido percurso literário na transformação do vampiro em príncipe. In: VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. 1., 2011, Natal. Anais Eletrônicos... Natal: EDUFURN, 2011. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Maria%20do%20Ros%C3%A1rio%20Silva%20Leite%20\(UFPB-CNPQ\)%20e%20Maria%20das%20Gra%C3%A7as%20Alves%20Rodrigues%20\(UFPB-PPGL\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Maria%20do%20Ros%C3%A1rio%20Silva%20Leite%20(UFPB-CNPQ)%20e%20Maria%20das%20Gra%C3%A7as%20Alves%20Rodrigues%20(UFPB-PPGL).pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

MANN, B. Amor de vampiro: o segundo sexo negocia o século XXI. In: HOUSEL, R.; WISNEWSKI, J. J. (Org.) Crepúsculo e a filosofia: vampiros, vegetarianos e a busca pela imortalidade. Tradução Ana Verbena. São Paulo: Madras, 2010. p. 115-125.

MEYER, S. A breve segunda vida de Bree Tanner: Uma história de Eclipse. Tradução Débora Isidoro. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

_____. Amanhecer. Tradução Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

_____. Crepúsculo. Tradução Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

_____. Eclipse. Tradução Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

_____. Lua Nova. Tradução Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

MYERS, A. E. Edward Cullen e Bella Swan: herói byroniano e heróina feminista... será? In: HOUSEL, R.; WISNEWSKI, J. J. (Org.) Crepúsculo e a filosofia: vampiros, vegetarianos e a busca pela imortalidade. Tradução Ana Verbena. São Paulo: Madras, 2010. p. 127-138.

NEIVA, P. Crepúsculo: vendas dos livros no Brasil dobraram. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.veja.abril.com.br/blog/gps/livros/crepusculo-vendas-dos-livros-no-brasil-dobrararam/>>. Acesso em: 09 dez. 2012.

SHAW, M. E. Pela força de Bella? Meyer, os vampiros e o Mormonismo. In: HOUSEL, R.; WISNEWSKI, J. J. (Org.) Crepúsculo e a filosofia: vampiros, vegetarianos e a busca pela imortalidade. Tradução Ana Verbena. São Paulo: Madras, 2010. p. 191-198.

SHAPIRO, M. Stephenie Meyer: a biografia não autorizada da criadora da saga Crepúsculo. Tradução Bernardo Schmidt. São Paulo: Jardim dos Livros, 2010.

SILVERMAN, E. A leitura de mentes e a moralidade: os perigos morais de ser Edward. In: HOUSEL, R.; WISNEWSKI, J. J. (Org.) Crepúsculo e a filosofia: vampiros, vegetarianos e a busca pela imortalidade. Tradução Ana Verbena. São Paulo: Madras, 2010. p. 85-94.

ZACK, N. Bella Swan e Sarah Palin: nenhum dos antigos mitos é verdadeiro. In: HOUSEL, R.; WISNEWSKI, J. J. (Org.) Crepúsculo e a filosofia: vampiros, vegetarianos e a busca pela imortalidade. Tradução Ana Verbena. São Paulo: Madras, 2010. p. 107-113.

ZAPPONE, M. H. Y. Estética da Recepção. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Org.). Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2003. p. 135-144.

ZILBERMAN, R. MAGALHÃES, L. C. Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

ZOLIN, L. O. Crítica feminista. In: BONNICI,

T.; ZOLIN, L. O. (Org.).

Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2003. p. 161-183.

_____. Literatura de Autoria Feminina. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Org.).

Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2003. p. 253-261.

Artigo enviado em: 13/10/2013

Aceite em: 07/11/2014

A construção discursiva dos documentos oficiais da educação profissional e tecnológica: saberes em circulação

p. 82 - 94

Elisandra Aparecida Palaro¹

Resumo

O presente artigo pretende analisar o discurso da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), materializado em documentos oficiais do Ministério da Educação. Para tanto, são utilizados como dispositivos teóricos os pressupostos da Análise de Discurso de vertente francesa, fundada por Michel Pêcheux, mobilizando conceitos de ideologia, formação discursiva, interdiscurso e condições de produção. Tais conceitos teóricos são mobilizados em um corpus discursivo constituído por recortes extraídos das publicações ministeriais, denominados de Sequências Discursivas. Dessa forma, procuramos compreender quais as formações discursivas e que saberes são mobilizados no discurso da EPT.

Palavras-Chave: Discurso. Saberes. Educação Profissional e Tecnológica.

THE DISCURSIVE CONSTRUCTION OF OFFICIAL DOCUMENTS OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: KNOWLEDGE IN CIRCULATION

Abstract

This article aims to analyze the discourse of Professional and Technological education, materialized in official documents of the Ministry of Education. Therefore, as theoretical devices we use the assumptions of French Discourse Analysis, founded by Michel Pêcheux, mobilizing concepts of ideology, discursive formation, interdiscourse and production conditions. These theoretical concepts are mobilized in a discursive corpus consisting of clippings taken from the departmental publications, called discursive sequences. Thus, we seek to understand discursive formations which circulate in the official discourse of Professional and Technological education and that knowledge are mobilized in this discourse

Key words: Dialogism; hypertext; intertextuality; political subject.

Introdução

Neste artigo será realizada a análise do discurso da Educação Profissional e Tecnológica, observando-se a construção discursiva de documentos oficiais e como estão constituídos/

movimentados os saberes nessas modalidades de ensino. Serão tomados como dispositivo teórico, os fundamentos da Análise de Discurso de orientação pecheutiana.

De acordo com Orlandi (2012, p. 60), para a perspectiva discursiva “Uma mesma palavra,

¹ Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Câmpus Chapecó/SC, integrante do grupo de pesquisa Língua(gem), discurso e subjetividade, Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Erechim/RS, elipalaro@hotmail.com

na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva.”, ou seja, as palavras mudam de sentido de acordo com a posição daqueles que as empregam. Assim, essa pesquisa parte do pressuposto da teoria da Análise de Discurso de que não existe sentido sem interpretação, confirmando a presença da ideologia e, também, da certeza de que os recortes discursivos que são objetos desta análise, não possuem neutralidade, constituindo o lugar de contato entre língua e ideologia.

Os recortes discursivos que constituem o corpus deste trabalho fazem parte de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, no início do século XXI. Tais documentos representam o discurso oficial e assumem o lugar do comando, da ordem, tratando da Educação Profissional e Tecnológica no momento de sua expansão no país. O modo do discurso dizer, sua formulação, permite depreender em qual ou em quais formações discursivas ele está inscrito, em que condições de produção é escrito e quais relações interdiscursivas o constituem, analisando o processo discursivo como um todo. Os documentos oficiais também revelam quais os saberes devem estar em circulação no espaço pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Para melhor compreensão de nosso estudo, apresentamos, primeiramente, alguns conceitos da teoria da Análise de Discurso pecheutiana que serão nossa base de análise para o corpus selecionado. Em seguida, abordamos, de forma sucinta, a história dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições que integram o plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e que são o tema do discurso oficial analisado. Na sequência, procedemos com o movimento de análise dos recortes discursivos selecionados das

publicações *Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica e Institutos Federais lei 11.892 de 29/12/2008: comentários e reflexões*, ambas do Ministério da Educação.

Caminhos teóricos

Considerado o fundador da Análise de Discurso, Michel Pêcheux (1938-1983) focou seus estudos no “sentido”. Pela análise do funcionamento discursivo, ele explicitou os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação, abordando como a linguagem está materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem. O discurso, materialidade da ideologia, é um lugar particular em que a relação de sentidos ocorre, é um observatório da relação entre língua (materialidade do discurso) e ideologia.

Nessa abordagem sobre Língua e Ideologia, Pêcheux (2009) deixa claro que a língua é a base material de processos discursivos, ela é a mesma para todos, porém nem todos possuem o mesmo discurso, que depende da ideologia a que cada sujeito está submetido. O sujeito não só materializa a ideologia, mas também, é responsável pelos sentidos, “[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam [...]” (PÊCHEUX, 2009, p. 146), ou seja, o sentido não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas dos sujeitos envolvidos.

Para a Análise de Discurso pecheutiana, a ideologia é materializada por meio de discursos e articulada por sujeitos, podendo tanto transformar quanto reproduzir as relações de poder, “[...] o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos.” (ORLANDI, 2012, p. 17). Em vista disso, devemos considerar que não há neutralidade

em nenhum discurso, os sentidos existem e devem ser interpretados, pois não estão soltos, tudo está relacionado (língua-discurso-ideologia).

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se o outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX, 2012, p. 53).

Entrelaçada à noção de ideologia, encontra-se a noção de formação discursiva (FD), conceito muito importante na Análise de Discurso para compreender o processo de produção de sentidos e a constituição do sujeito, pois ela representa o lugar onde o sentido se forma e o sujeito se identifica, é a região de sentidos onde ocorre a constituição do sujeito, “[...] os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes.” (PÊCHEUX, 2009, p. 147). Assim, a “interpelação” ocorre no interior da formação discursiva, é ela quem “chama”, quem “toma” o indivíduo e o transforma em sujeito do discurso.

Da mesma forma, é na FD que as palavras assumem seu sentido, ela determina o que pode e deve ser dito: “Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito.” (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

O conceito de FD foi introduzido por Michel Foucault, em 1969, na obra *Arqueologia*

do Saber. Pêcheux retoma esse conceito ainda na primeira fase da Análise de Discurso e o associa à teoria das ideologias de Louis Althusser (*Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*). Porém, nessa fase, Pêcheux entende a FD como homogênea, uma unidade fechada em si mesma. Com o avanço das pesquisas, esse entendimento foi sendo modificado, sendo que, em sua segunda fase, a Análise de Discurso considera a FD em sua heterogeneidade, uma unidade com fronteiras instáveis, que desliza em função da ideologia, derivada de um sujeito também heterogêneo.

Para Courtine (2009, p. 99), é no interdiscurso de uma FD que se constitui o domínio do saber próprio a esta FD. Esse domínio do saber é o elemento responsável pelo fechamento da FD, que possui a característica de ser instável, fato que permite às suas fronteiras um deslocamento, num processo de interligação com outras FDs, constituindo assim novos sentidos.

Nesse processo de atravessamento de novos saberes, ocorre o que Indursky (2007) nomeia de entrelaçamento entre o mesmo e o diferente, ou seja, “[...] saberes que não fazem parte de uma determinada FD, em um determinado momento e em uma dada conjuntura, passam a integrá-lo, aí produzindo a diferença e a divergência, o que está na origem da constituição heterogênea de qualquer FD.” (INDURSKY, 2007, p. 168).

Assim, os saberes que constituem uma FD determinam o sujeito, que se caracteriza como dividido em relação a ele mesmo ao identificar-se com vários desses saberes. Indursky (2007, p. 168-169) traz à baila o texto *Remontémons de Foucault à Spinoza*, no qual Pêcheux (1977) relaciona a ideia de contradição, que aparece na obra de Spinoza, à noção de FD de Foucault. Dessa forma, a autora afirma que a contradição de uma FD está no fato dela ser dividida, constituída pela heterogeneidade, abrangendo a diferença e a ambiguidade em seu interior, através de fronteiras

marcadas pela instabilidade e pela porosidade, que permitem a entrada de outros saberes.

Para Pêcheux (2009, p. 148), “Toda FD dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas [...]”, denominando interdiscurso a esse “todo complexo com dominante” das FDs, sendo ele também submetido à lei da desigualdade-contradição-subordinação. Portanto, interdiscurso, para Pêcheux, é o complexo de FDs, ligadas entre si.

O conceito de interdiscurso ou memória discursiva está articulado à formação ideológica do sujeito, é através dele que o sujeito concretiza o seu discurso; marca a exterioridade, pois o sentido não é literal, existe uma relação, um nexos com outras palavras, ideias, textos, estabelecendo um sentido para o discurso em relação a outros dizeres. Essa “ida” à memória é necessária na construção do sentido.

[...] o princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não-ditos no interior do que é dito. (PÊCHEUX, 2012, p. 44).

Para Orlandi, o interdiscurso pertence à ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, diferenciando-o do intertexto, que se restringe à relação de um texto com outros textos, na qual o esquecimento não é estruturante, como o é para o interdiscurso. O interdiscurso, para a teoria pecheutiana, constitui-se no eixo vertical, eixo da “constituição” dos sentidos, sendo diferenciado do eixo horizontal, o da “formulação” de sentidos, chamado de intradiscurso. Dessa forma, o interdiscurso representa o conjunto de já-ditos, de formulações feitas e esquecidas, que

determinam o intradiscurso (o que é dito). Como afirma Orlandi:

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. (ORLANDI, 2012, p. 33-34)

Assim, o interdiscurso representa, segundo Orlandi (2012, p. 31), a memória, aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, memória que, acionada, atravessa o dizer, atravessa o intradiscurso que, por sua vez, constitui-se no “fio condutor” do discurso, como afirma Pêcheux (2009, p. 153), ele é o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que é dito agora, com relação ao que foi dito anteriormente e ao que será dito depois).

O significado está ligado às condições de produção do discurso que para Orlandi (2012, p. 30) compreendem os sujeitos, a situação e a memória, caracterizando condições de produção em sentido estrito (imediatos) e, em sentido amplo (contexto sócio-histórico, ideológico). Elas levam em conta fatores como: a relação de sentidos, pela qual o discurso tem relação com outros discursos; o mecanismo da antecipação, pelo qual o sujeito coloca-se no lugar do seu interlocutor, antecipando-se em relação ao sentido que suas palavras produzem e, por último, a relação de forças que destaca o lugar a partir do qual o sujeito fala, “Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação.” (ORLANDI, 2002, p. 39-40).

Esses três fatores de funcionamento do discurso (relação de sentidos, antecipação

e relação de forças) estão relacionados às formações imaginárias que determinam o lugar que os sujeitos atribuem a si mesmos e aos seus interlocutores durante a formulação do dizer. São essas formações imaginárias, que resultam de projeções, que “[...] permitem passar das situações empíricas - os lugares do sujeito - para as posições dos sujeitos no discurso” (ORLANDI, 2012, p. 40). Isto quer dizer que, as condições de produção implicam o material (língua), o institucional (formação social) e o mecanismo imaginário. Assim,

Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. (ORLANDI, 2012, p. 40).

Pêcheux (2010, p. 78) afirma que “[...] é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido de condições de produção [...]”. Essas condições de produção são apresentadas por Courtine (2009, p. 51) como heterogêneas, com conteúdo instável, “[...] a noção de CP do discurso apresenta um conteúdo ao mesmo tempo empírico e heterogêneo.” Para este autor, as origens da noção de condições de produção são de três ordens: primeiramente, baseadas na análise de conteúdo (psicologia social); uma segunda origem é baseada na sociolinguística, admitindo variáveis sociológicas (o estado social do emissor, o estado social do destinatário, a situação de comunicação, etc.) como responsáveis pelas condições de produção do discurso e,

por último, a origem implícita advinda do texto Discourse Analysis de Z. Harris (1952), no qual aparece o termo “situação”, correlacionado ao termo “discurso”.

Orlandi (2012, p. 59-60) propõe a construção de um dispositivo de interpretação, ressaltando que a Análise de Discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o sentido real em sua materialidade linguística e histórica. Enfatiza que a interpretação aparece em dois momentos da análise: no primeiro, ela faz parte do objeto da análise, o sujeito que fala interpreta e o analista descreve esse gesto de interpretação; no segundo momento, o próprio analista está envolvido na interpretação, pois não há descrição sem interpretação. O analista deve atravessar o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito, trabalhando numa posição não neutra.

É esse olhar interpretativo que lançamos aos documentos que materializam o discurso da Educação Profissional e Tecnológica e que trazem a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como marco da expansão dessa modalidade de ensino. Na sequência, apresentamos um pouco da história dessas instituições educacionais.

Caminhos reais na Educação Profissional e Tecnológica: os Institutos Federais

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representam uma nova realidade na Educação Profissional e Tecnológica, pois sua criação é recente. Pacheco (2010) os apresenta como uma inovação, pois tratam de uma nova forma de pensar essas modalidades de ensino.

Sobre esse tema, cabe recordar o que diz a Lei maior da Educação Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº

9394/96 que, em seu artigo 39, intitulado “Da Educação Profissional e Tecnológica”, afirma: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.”.

No mesmo artigo dessa Lei, parágrafo 2º, é estabelecido que a Educação Profissional e Tecnológica pode atuar em três níveis, da Educação Básica até a Superior.

A Educação Profissional e Tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

- I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - de educação profissional técnica de nível médio;
- III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 1996)

Trata-se de uma nova realidade, pois foi com a aprovação da Lei 11.892 de 20 de dezembro de 2008, que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída, atendendo a uma demanda cada vez maior de profissionais qualificados para atuar em diversos setores estratégicos do país. Dessa Rede fazem parte, de acordo com a referida Lei, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET RJ e CEFET MG), as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

A constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nos moldes descritos acima, faz parte de um plano de expansão lançado pelo governo Lula em 2005 que, segundo Schmidt (2010, p. 35-36), constituiu-se na maior ação governamental nos 100 anos de existência do ensino profissional no Brasil. A partir daí, muitas pessoas puderam optar pela educação profissionalizante, que se encontra em

franca expansão nos últimos anos

Até o ano de 2005, a Rede Federal contava com 1 Universidade Tecnológica Federal, localizada no estado do Paraná; 6 Campi, vinculados à Universidade Tecnológica Federal do Paraná; 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); 35 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs); 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs); 1 Escola Técnica Federal (ETF) e 32 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. A partir da Lei n.º 11.249, de 23 de dezembro de 2005, o Ministério da Educação recebeu crédito adicional destinado à execução da 1ª fase do Plano de expansão. Ocorrem, com isso, a descentralização de recursos para as unidades e o começo dos planos operativos individuais. (SCHMIDT, 2010, p. 35-36)

Segundo Schmidt (2010, p. 36), a segunda fase do plano de expansão foi lançada no ano de 2007, a meta dessa fase foi entregar 150 novas unidades, sendo uma em cada Cidade-Polo do país, escolhidas através de critérios estabelecidos como sintonia com os arranjos produtivos locais, aproveitamento de infraestruturas físicas existentes e identificação de potenciais parcerias.

Para Pacheco (2010, p. 13), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela mesma Lei, propõem um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Inicialmente, foram criados 38 Institutos, com 314 câmpus espalhados por todo o País; hoje, a Rede Federal conta com 38 Institutos, com 354 câmpus, que possuem como um de seus princípios norteadores a verticalização do ensino, podendo atuar na Educação Básica, através de cursos técnicos destinados a quem concluiu o Ensino Médio, cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e cursos técnicos para concluintes do Ensino Fundamental regular e da Educação de Jovens e Adultos; também podem atuar com cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, e, em nível de

Educação Superior, ministrar cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado, engenharia, pós-graduação lato e stricto sensu.

Conforme prevê a Lei 11.892/2008, em seu artigo 8º, os Institutos Federais deverão garantir, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas oferecidas para a educação profissional técnica de nível médio, enfatizando a prioridade para os cursos integrados; também, no mínimo, 20% (vinte por cento) de suas vagas devem ser ofertadas para cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica, visando à formação de professores para a educação básica e para a educação profissional. Também, é muito marcante a ênfase no ensino médio integrado ao ensino técnico.

Em vista disso, os Institutos foram criados com autonomia, nos limites de sua área territorial, para criar e extinguir cursos, registrar diplomas dos cursos oferecidos por eles e autorizados pelo seu Conselho Superior. Segundo Silva (2009), também exercem o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais e possuem proposta orçamentária anual, sendo equiparados às universidades federais em termos de funcionalidade, pesquisa e extensão.

Caminhos de análise - o discurso da Educação Profissional e Tecnológica

Sobre as bases de análise deste trabalho, um dos primeiros pontos a considerar é a constituição do corpus, pois o discurso é parte de um processo discursivo mais amplo, do qual é recortado e, a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos. Neste artigo, analisamos o discurso da Educação Profissional e Tecnológica, objeto inesgotável, pois “[...] todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas

um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes.” (ORLANDI, 2012, p. 62) e são múltiplas as possibilidades de leituras a que podemos chegar. Nosso objeto de análise está registrado em documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação.

Nos recortes discursivos dos documentos analisados, procuramos compreender que formações discursivas marcam o discurso oficial da Educação Profissional e Tecnológica, observando-se aí confrontos e deslizamentos de diferentes saberes em circulação. Para isso, mobilizamos conceitos sobre ideologia, formação discursiva, interdiscurso e condições de produção.

Assim, foram dois os documentos selecionados para a análise, sendo que o primeiro, Institutos Federais lei 11.892 de 29/12/2008: comentários e reflexões, organizado por Caetana Juracy Resende Silva e publicado em 2009, traz comentários realizados por Alexandre Vidor, Eliezer Pacheco e Luiz Augusto Caldas sobre a Lei que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Por se tratar da análise de uma Lei, o texto em questão caracteriza o discurso institucional formulado pelo Ministério da Educação, com caráter oficial, já que “fala” de um lugar superior na hierarquia educacional. Eliezer Pacheco, na época da publicação do texto, estava à frente da SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, sendo dele também o segundo documento objeto de análise, a publicação de 2010, Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica que, da mesma maneira, representa o discurso institucional.

O sujeito que aparece em ambos os textos pode ser caracterizado como “sujeito porta-voz”, noção abordada por Pêcheux (1990, p. 17) através da qual, identificamos no discurso ministerial da Educação Profissional e Tecnológica, um sujeito que fala do lugar de autoridade, que está

representando essa autoridade, pois foi revestido de poderes para tal. O sujeito porta-voz aparece como responsável por aquilo que diz, na medida em que propaga saberes sobre o seu objeto discursivo. Nesse movimento, resultado do exercício de poder, recupera a memória do já-dito sobre o discurso em questão, que aparece através de marcas em seu próprio discurso. Pêcheux (1990, p. 17-18) afirma que o sujeito porta-voz assume, ao mesmo tempo, a posição de ator e testemunha ocular do acontecimento e, outra, de negociador em potencial, “[...] no centro visível de um nós em formação e também em contato imediato com o adversário exterior.” Também relaciona a posição do porta-voz como profeta, dirigente e homem de Estado.

Nesse estudo, selecionamos alguns recortes discursivos dos documentos da Educação Profissional e Tecnológica, corpus de nossa análise, que nomeamos de Sequências Discursivas (SDs). Tais recortes nos permitirão caracterizar que saberes estão em circulação para estas modalidades de ensino, de acordo com o discurso da autoridade ministerial.

Silva (2009, p. 07-09) inicia seu texto com um breve relato da história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em seguida, apresenta as diretrizes para os Institutos Federais:

SD 1 - Na construção de seus projetos pedagógicos, visando o cumprimento da missão para que foram criados, os institutos federais deverão adotar como diretrizes[...] (SILVA, 2009, p. 09)

O termo verbal “deverão” marca a posição do discurso institucional/oficial, que fala do “alto da hierarquia educacional”, deixando claro que está ordenando a seus destinatários, os Institutos Federais que, na construção de seus projetos

pedagógicos, sigam as diretrizes relacionadas no documento. É perceptível a relação entre discurso e poder, pois o discurso oficial sabe que pode ditar as regras a seus subordinados.

Considerando as condições de produção desse discurso, há que se recordar que foi escrito durante o segundo mandato do governo Lula, tempo de plena expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que havia ficado estabilizada nos anos de 1990. Segundo Silva (2009, p. 7), em 1998, o governo Fernando Henrique Cardoso proibiu a construção de novas escolas federais. Assim, o discurso oficial traz as normas para essas instituições, que são obrigadas a segui-las porque fazem parte da expansão proporcionada por investimentos do governo.

Entre as diretrizes definidas para os Institutos Federais, cabe destacar:

SD 2 - [...] o reconhecimento da precedência da formação humana e cidadã, sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social; [...] SILVA (2009, p. 09).

Nesta sequência, compreendemos que o discurso oficial enfatiza a importância de uma formação que classifica como humana e cidadã, que tem o papel de qualificar para um exercício profissional promotor de transformações significativas para o trabalhador e para a sociedade. O discurso está inscrito numa formação discursiva capitalista (FDC), articulada com o discurso da empregabilidade, que vincula a educação ao mundo do trabalho. Percebe-se no recorte analisado, concomitantemente à formação discursiva capitalista, o funcionamento de saberes vinculados a outra formação discursiva, que consideramos humanista (FDH), pois prega a

2 - Quando um termo ou sequência estiver em itálico, significa que será objeto de análise.

formação humana, denunciando assim a marca da heterogeneidade na construção discursiva.

Visando ao desenvolvimento local e regional, Pacheco afirma que os Institutos devem:

SD 3 - [...] ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado. (PACHECO, 2010, p. 13)

Em nossa leitura, essa preocupação pode ser remetida à obra “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado”, de Louis Althusser, que se constitui como um dos textos fundantes da teoria da Análise de Discurso, texto revolucionário que inaugurou um novo modo de ler Marx. No capítulo “Reprodução da força de trabalho”, Althusser questiona sobre como é assegurada a reprodução da força de trabalho, respondendo que, primeiramente, é pelo salário, sendo ele indispensável:

[...] à reconstituição da força de trabalho do assalariado (ter casa para morar, roupa para vestir, ter de comer, numa palavra poder apresentar-se amanhã – cada manhã que Deus dá – ao portão da fábrica); [...] indispensável à alimentação e educação dos filhos, nos quais o proletário se reproduz (em x exemplares: podendo x ser igual a 0,1,2, etc...) como força de trabalho. (ALTHUSSER, 1970, p. 18)

Porém, segundo Althusser (1970, p. 20), as condições materiais não asseguram, sozinhas, a força de trabalho, é necessário que ela seja “competente”. Essa competência (qualificação) é propagada no regime capitalista através do sistema escolar, que está afetado pela ideologia do mercado, assegurando o assujeitamento à ideologia da classe dominante, apesar de carregar a ilusão da imagem da neutralidade. A ideologia dominante incentiva a formação para que não falte “mão-de-obra”, para que os lugares dentro

da relação de produção sejam ocupados. “[...] Uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.”

Além disso, na SD 3, o adjetivo mera, mobiliza o sentido de que a educação profissional e tecnológica não pode ser apenas instrumentalizadora de pessoas, deixando transparecer que o sujeito não pretende inscrever-se numa FDC, comandada pela ordem do mercado, o sujeito aqui se distancia do discurso da empregabilidade, não quer parecer capitalista. Porém, se não pode ser “mera instrumentalizadora de pessoas”, o que ela pode ser? O sujeito porta-voz responde a esta questão na SD 4.

SD 4 - O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. (PACHECO, 2010, p. 14)

Na SD 4, o sujeito porta-voz marca-se novamente em uma FDH, propondo como deve ser a formação “ideal”, “[...] é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos.”. A perspectiva da emancipação humana é destacada como um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Ao utilizar a expressão mundo do trabalho, percebemos a existência de uma zona fronteira entre duas FDs distintas, uma FDH marcada pela palavra “mundo” no lugar de “mercado” e outra FDC que deixa claro

que o trabalho é o principal objetivo da Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, esse discurso parece constituir-se no entremeio de FDs distintas, uma regulada por saberes capitalistas e, outra, por saberes humanistas que não se contrapõem, apenas se associam.

Em relação aos saberes que circulam nos documentos oficiais analisados, destacamos a proposta de construção de uma rede:

SD 5 - E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais. (PACHECO, 2010, p. 16)

Constatamos nessa SD que o discurso oficial enfatiza a importância da construção de uma rede de saberes, que entrelaça saberes da cultura, do trabalho, da ciência e da tecnologia, sempre em favor da sociedade, o que nos permite questionar sobre como, na prática, é composta essa rede de saberes, como que seus fios, nós e furos definem a formação proposta por esse discurso. Como enfatiza Ferreira (2005, p. 44), comparando metaforicamente o objeto discursivo a uma rede de pesca, esta é composta por fios, nós e furos, onde os fios e os nós são tão relevantes para o sentido, como os furos, onde se percebe a falta, a falha. Os furos são necessários para que novos e outros sentidos se formem. “A rede, como um sistema, é um todo organizado, mas não fechado, porque tem os furos, e não estável, porque os sentidos podem passar e chegar por essas brechas a cada momento.”

Assim, na próxima SD selecionada, o discurso oficial segue abordando sobre os saberes que devem circular nos Institutos Federais, destacando que a arte e a cultura devem ter lugar assegurado nos currículos dessas instituições.

SD 6 - Na compreensão de seu trabalho coletivo, os Institutos, da diversidade sociocultural, reúnem princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação em sintonia com os valores universais do homem, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura. (PACHECO, 2010, p. 18)

Na SD 6, além da preocupação do Ministério da Educação com a constituição da rede de saberes que circulam nos Institutos, o sujeito porta-voz argumenta a favor de uma concepção de educação “[...] em sintonia com os valores universais do homem [...]”, que foram instituídos pelo documento Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Este documento foi criado para garantir os direitos de todas as pessoas, representando uma resposta da comunidade internacional às barbáries registradas na II Guerra Mundial.

A educação é concebida, no documento das Nações Unidas, como “instrução”, conforme traz em seu artigo XXVI:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)

Compreendemos que, para as Nações Unidas na época em que o documento foi escrito, a educação técnico-profissional deveria ser acessível a todos (característica que o Ministério da Educação também enfatiza em seu dizer), voltada para o pleno desenvolvimento da personalidade

humana, preocupada com os direitos humanos, promotora de valores como a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos (constatamos isso na SD 6 ao enfatizar a expressão “diversidade sociocultural”).

Na SD 6 também constatamos a preocupação do Ministério da Educação em assegurar, nos currículos dos Institutos, um lugar para a arte e a cultura dentre os demais saberes que são citados na SD 7, analisada em seguida.

SD 7 - Quando lembramos que um Colégio Industrial português possibilitou o surgimento de um José Saramago é importante registrar que isto somente foi possível porque aquela escola possuía em seu currículo, como ele lembra, física, química, matemática, mecânica, desenho industrial, história, filosofia, português e francês, entre outras disciplinas. (PACHECO, 2010, p. 10)

Na SD 7, o sujeito porta-voz cita o escritor português José Saramago como exemplo para justificar a importância do ensino profissional, afirmando que o currículo da escola técnica foi o responsável pelo seu “surgimento”. O escritor José Saramago concluiu os estudos de serralheria mecânica em 1940 na Escola Industrial de Afonso Domingues, localizada em Lisboa.

Apresentando o ensino técnico português da década de 30 do século passado como modelo para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil em pleno século XXI, o discurso ministerial inscreve-se na formação discursiva da colonização, pois está comparando a educação brasileira de hoje, à educação portuguesa de praticamente 100 anos atrás. São traços da memória da colonização que aparecem no discurso da autoridade, provando que as imagens de colonizador (modelo) / colonizado ainda persistem.

O sujeito porta-voz, para justificar sua afirmação, defende que o grande escritor Saramago,

o prêmio Nobel de literatura, surgiu somente porque a escola que frequentou possuía um currículo carregado de saberes da área das ciências exatas (física, química, matemática), seguidos por saberes da área técnica (desenho industrial), sendo que, somente na sequência, cita a área das ciências humanas (história, filosofia), para finalmente, citar a área da linguagem (português e francês). É evidente que a grade curricular de um curso não só influencia como determina a formação da identidade do profissional, portanto percebemos nesse movimento com as disciplinas, a tentativa de valorizar determinados saberes considerados necessários para o exercício profissional de um técnico; colocando saberes necessários à formação humana, como a linguagem (área fundamental para um escritor), em último lugar.

Dessa forma, sem definir um espaço para a linguagem, o discurso ministerial silencia que José Saramago, ao concluir os estudos na escola técnica e já exercendo a profissão de serralheiro, após o trabalho, à noite, não deixava de frequentar a biblioteca municipal do Palácio das Galveias, “[...] lendo ao acaso de encontros e de catálogos, sem orientação, sem ninguém que me aconselhasse, com o mesmo assombro criador do navegante que vai inventando cada lugar que descobre [...]”, nas palavras do próprio Saramago [3].

Nessa perspectiva, embora a linguagem seja constitutiva do ser humano, fundamental para que o homem transforme a si mesmo e a realidade em que vive, o discurso ministerial não define qual o lugar ela ocupa na Educação Profissional e Tecnológica.

Caminhos percorridos / caminhos a percorrer

Alguns caminhos percorridos até aqui

3 - Disponível em: <<http://www.josesaramago.org/2010/03/?page=6>>. Acesso em: 22 nov. 2012

nos mostram que, quando trabalhamos com a linguagem, mobilizando conceitos da teoria da Análise de Discurso, atravessamos o efeito de transparência da linguagem e comprovamos que o discurso não possui neutralidade, pois ele representa o encontro da língua com a história, sendo constituído pela ideologia.

Ao optar pela análise do discurso da Educação Profissional e Tecnológica produzido no início do século XXI, delimitamos um caminho dentro de uma história com mais de cem anos, pois analisamos o discurso produzido na época que marca a expansão dessa modalidade de ensino. O trabalho de recorte das sequências discursivas que foram utilizadas nas análises constituiu nosso gesto interpretativo, pois foi realizado levando em consideração a pergunta norteadora de nosso estudo, lançando um olhar atento para o discurso, recortando sequências que de alguma forma pudessem responder à questão levantada no início do percurso: quais as formações discursivas circulam no discurso oficial da Educação Profissional e Tecnológica e que saberes são mobilizados nesse discurso.

Outra parte do caminho, não menos importante, foi o movimento de análise das sequências discursivas, momento de estabelecer relações interdiscursivas e de perceber em qual ou em quais FDs o discurso se inscreve, pois conforme aprendemos com Orlandi (2012, p. 70) “[...] em um texto não encontramos apenas uma formação discursiva, pois ele pode ser atravessado por várias formações discursivas que nele se organizam em função de uma dominante.”

Assim, no processo de analisar as FDs nas quais o discurso da Educação Profissional e Tecnológica se inscreve, compreendemos a presença de uma regularidade, pois o discurso ministerial é constituído por FDs distintas em seu domínio de saber, inscrevendo-se ora numa FD capitalista, ora numa FD humanista. Esse fator

comprova a heterogeneidade desse discurso que entrelaça saberes do capitalismo e do humanismo.

Pelos caminhos percorridos, depreendemos que o discurso da Educação Profissional e Tecnológica constitui-se numa zona de entremeio entre duas FDs, uma capitalista e outra humanista que, lembrando Pêcheux (2009), determinam o que pode e deve ser dito e que, como nos afirma Indursky (2007, p. 170) são dotadas de fronteiras porosas que permitem a entrada de novos saberes, constituindo, assim, novos sentidos.

O movimento de análise realizado nesse trabalho marca o início de um estudo sobre o os saberes que foram definidos pelo discurso oficial em contraponto aos saberes que realmente circulam no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições que marcam a expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Nos caminhos ainda a percorrer, analisaremos como está construída a rede de saberes dos Institutos Federais, quais saberes fazem parte desta rede e, principalmente, como estão em funcionamento os saberes relativos à linguagem nas grades curriculares dos cursos da Educação Profissional e Tecnológica.

Referências Bibliográficas:

ALTHUSSER, Louis (1970). Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. 3 ed. Lisboa : Editorial Presença.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso a 20/11/2012.

COURTINE, Jean-Jacques. Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro

atual da Análise de Discurso no Brasil. In: INDURSKY, Freda & FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). Michel Pêcheux e a análise de discurso: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005.

INDURSKY, Freda. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: INDURSKY, Freda & FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (1999) Análise de discurso: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2008.

PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PÊCHEUX, Michel. (1983). O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise & HAK, Tony (org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Unicamp, 2010.

_____. (1975). Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

_____. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. Tradução José Horta Nunes. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos nº 19. Campinas/SP: IEL/ UNICAMP, p. 7-24 jul.-dez., 1990.

SCHMIDT, Michele de Almeida. Os institutos de educação, ciência e tecnologia: um estudo da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade de Passo Fundo. Passo

Fundo, 2010.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 22 nov. 2012.

FUNDAÇÃO JOSÉ SARAMAGO. Disponível em: <<http://www.josesaramago.org/2010/03/?page=6>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

Artigo enviado em: 23/05/2013

Aceite em: 27/12/2014

Interfaces